



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

Linda Kristensen

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Endringseksperiment i praksis - måltidsituasjonen
Navn på veileder *:	Ingrid Midteide Løkken

Inneholder besvarelsen
konfidensielt
materiale?:

Nei

Kan besvarelsen
offentliggjøres?:

Ja

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	13
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Prosjektoppgave
ved Handelshøyskolen BI

Endringeksperiment i praksis
Måltidsituasjonen

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

Utleveringsdato:
25.08.2021

Innleveringsdato:
03.06.2022

Stuedsted:
BI Oslo

Innholdsfortegnelse

• Sammendrag	s. iii
• Innledning	s. 1
○ De ulike endringseksperimentene	s. 1
- Endringseksperiment nr.1	s. 1
- Endringseksperiment nr.2	s. 2
- Endringseksperiment nr.3	s. 3
- Endringseksperiment nr.4	s. 4
• Prosjektoppgaven	s. 5
○ Teoretisk grunnlag	s. 6
- Kvalitet	s. 6
• Strukturkvaliteten gjør noe med prosesskvaliteten	s. 7
- Tilknytningsteori	s. 9
- Utviklingsteori	s. 11
• Bronfenbrenners utviklings- økologiske modell	s. 11
• Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone	s. 11
○ Lederrollen i arbeidet med et endringseksperiment	s. 12
- Forandring av praksis	s. 13
• Analysen	s. 14
○ Endringseksperimentenes effekt	s. 15
- Effektens regresjon	s. 16
• Personalet	s. 17
• Matsserveringen	s. 18
• Faste sitteplasser	s. 18
- Effekten av videreføringen	s. 19
- Relasjonsbygging	s. 20
• Tilknytning og barns utvikling	s. 21
- Mestringsopplevelser	s. 23
• Nærmeste utviklingszone og	s. 24

Stillasbygging

- Hvordan vi jobbet systematisk s. 26
 - Observasjoner og dokumentasjon s. 26
 - Økt kvalitet og forbedring? s. 27
 - Bevisstgjøring s. 29
- Et kritisk blikk s. 31
- Et pågående arbeid s. 33
- Effekten på min rolle som leder s. 34
- Konklusjon s. 36
 - Betydningen for videre praksis s. 37
- Litteraturliste s. 39

Sammendrag

Prosjektoppgaven tar for seg et endringseksperiment utført under måltidsituasjonen på min avdeling. I over ett halvt år har personalet og jeg jobbet sammen med eksperimentet hvor vi har gransket organiseringen og praksisen i arbeidet med relasjoner og mestringsopplevelser. Oppgaven er skrevet ut fra en eksplorativ metode, hvor effekten av utprøvd eksperiment, analyseres og drøftes opp mot valgt teori og pensum.

I oppgavens første del introduseres ulike endringseksperimententer som har blitt utprøvd, rammebetingelser og teoretisk grunnlag. I analysedelen går jeg inn på arbeidet med måltidet ved hjelp av strukturelle endringer og ønske om forbedring av barns utvikling via mestringsopplevelser og relasjonsbygging til andre barn og voksne. Ønsket effekt var at endringer i både struktur og praksis kunne gi økt forbedring og kvalitet for barna. Under gjennomføringen opplevde vi enkeltbarns positive utvikling, men så også regresjon og problematiserte effektene påvirkning. Igjennom prosessen har vi jobbet mye med vår forståelse av egen praksis, og hvor viktig det har vært å knytte teori opp mot praksis i endringseksperimentet.

Ut fra de erfaringene vi gjorde oss, etablert vi et mer granskende blick på egen arbeidsutføring og jeg som leder har blitt mer bevisst min fremtoning, mine styrker og svakheter med å inkludere personalet i kompetanseheving for kunne imøtekomme en effekt av økt kvalitet på avdeling.

Innledning

I løpet av 2021 – 2022 har jeg gjennomført ulike endringseksperimenter i min barnehage. Endringseksperimentene tok for seg små endringer av rom eller praksis med utgangspunkt i en forventning om at små endringer ville resultere i forbedring og økt kvalitet. Eksperimentene ble gjennomført av personalet og meg, på min avdeling.

For å få en bedre forståelse av utgangspunktet til prosjektoppgaven, må jeg gjøre rede for rammene rundt; Avdelingen er en mellomavdeling med en utvidet barnegruppe med fjorten barn mellom to og tre år. Det jobber fire voksne på avdelingen, som består av en barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeider, medarbeider og meg som pedagogisk leder. Det fysiske miljøet består av et hovedrom med to tilknyttede grupperom. Avdelingen har tilgang til et stort kjøkken, som deles med en annen avdeling og personalet på huset. Kjøkkenet ligger ikke i umiddelbar nærhet til avdelingen, så man må gå ut av avdeling og gjennom en gang for å komme seg dit. Grunnen til at jeg informerer om kjøkkenet er at vi i august 2021 begynte med varmmatsservering etter et halvannet år uten. Etter å ha vært alle fire tilgjengelige for barna, ble det lagt merke til at en voksen ble borte daglig for å lage mat eller rydde kjøkkenet. Dette skapte endringer i praksisen og var grunnlaget for de to første endringseksperimentene jeg arbeidet med. Funnene, eller effektene, av det arbeidet vi gjorde med de to første eksperimentene dannet grunnlaget for prosjektoppgaven. Men før vi går inn selve hoveddelen, skal vi se på de ulike endringseksperimentene vi gjennomførte.

De ulike endringseksperimentene

Endringseksperiment nr. 1 – Måltid, endring av rommene:

Med utgangspunkt i kvalitetsbegrepene; strukturkvalitet og prosesskvalitet (Lekhal et.al, 2016) ønsket jeg å ta for meg måltidet som situasjon. Etter en lengre periode uten matsservering la jeg merke til en endring av praksis og tilstedeværelsen hos barn og voksne. Tidsbruken under måltidet var blitt halvert fra tretti minutter til femten minutter på det lengste. Voksne gikk oftere fra og til for å hente noe, barna ble urolige og viste liten interesse i å bli ved bordet.

Med utgangspunkt i å øke kvaliteten rundt måltidet lagde jeg meg denne hypotesen; *Ved å benytte to rom til måltidet tror jeg avdelingen vil se forbedringer ved måltidsituasjonen med mindre vandring og økt deltakelse.*

Sammen med de ansatte på avdelingen endret vi det fysiske miljøet ved å flytte ett bord fra hovedrommet til ett av grupperommene. Ønsket endring var mindre flying av barn og ansatte for å få bedre forutsetninger for matro. Vi hadde en forventning om at måltidet da ville vare lengre hvor flere barn deltok i samtalen rundt bordet. Under planleggingen ble vi enige om at en ansatt skulle sitte ved bordet under hele måltidet. Etter bare noen dager så vi positive endringer av måltidets varighet og mindre støy og vandring, men observerte en regresjon bare noen uker etterpå hvor vandringen og uroen fortsatte.

Endringseksperiment nr.2 – Måltid, maten på bordet:

Eksperimentet var en videreføring av endringseksperiment nr.1. Eksperimentet tok utgangspunkt i å heve kvaliteten ved måltidet via arbeidet med voksnes tilstedeværelse og funksjon som støtte for barna. Fra det første eksperimentet tenkte vi at kvalitetsheving var å være til stede ved bordet og skape matro, mens vi i det videre arbeidet med måltidet, ønsket å legge mer vekt på innholdet i situasjonen via relasjonsbygging og støtte til mestringsopplevelser hos barna. Under gjennomføringen jobbet vi med Bowlbys tilknytningsteori, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone.

Hypotesen var; *Jeg tror at ved å plassere maten på bordet vil barnas deltakelse, mestringsopplevelser og samspille med barn og voksne øke.*

Under et avdelingsmøte tok jeg opp ønsket endringseksperiment og sammen ble vi enige om hvordan vi skulle tilrettelegge for måltidet som arena for mestring og relasjonsbygging. Forventningene var å se økt deltakelse hos barna og samspillet med andre barn og voksne på avdelingen.

I gjennomføringen av eksperimentet tok vi utgangspunkt i det måltidet barnehagen serverte, altså det første måltidet. Vi tok oss tid til å fordele varmmat og brødmat på to bord med tilgang til å forsyne seg selv. De fikk hver sin kniv for å smøre på pålegg eller skjeer til å selv ta mat fra gryter og serveringsfat. De ble oppmuntret til å spørre hverandre om man kunne sende maten samt sette ord på det de ønsket. Fra eksperiment nr. 1. ble det sittende minst en voksen ved bordet som kunne støtte barna i formidling og gjennomføring ved behov. Ut fra observasjonene våres gjorde eksperimentet at tidsbruken ved bordet økte. Barna var mer delaktige i måltidet og kommuniserte mer. De ventet på tur og sendte hverandre mat. De voksne fungerte godt som støtte til å sende, servere og fortolke ønsker i starten, men ble mindre brukt til støtte etter hvert.

Endringseksperiment nr.3 – Foreldresamarbeid: en utfordrende foreldresamtale. Eksperimentet tok utgangspunkt i en antakelse om at en foreldresamtale kom til å bli vanskelig med motstand og gjentatte avsporinger hos foresatte. For å endre mine holdninger basert på tidligere erfaringer ønsket jeg å ta utgangspunkt i kommunikasjonsverktøy brukt i arbeidet med coaching og pensumet om dette av Susann Gjerde (2010 og 2013). Jeg benyttet meg av aktiv lytting, virkningsfulle spørsmål og bevissthet rundt egne holdninger.

Hypotesen var: *Ved å aktivt ta i bruk ulike kommunikasjonsferdigheter i samtale med foresatte vil jeg oppleve en bedre flyt i samtalen og mindre avsporing.* Ønsket utfall var at begge parter ville oppleve samtalen som mer profesjonell og strukturert med blikket rettet mot på barnet og videre tiltak.

I forkant av samtalen øvde jeg meg i samtaler med venner og kollegaer. Jeg lagde en samtaleplan med konkrete spørsmål og observasjoner bruk fra barnehagehverdagen satt opp mot hva den foresattes tanker var. Eksempel; «I barnehagen ser vi ..., er dette noe du kjenner igjen?»

I gjennomføringen av samtalen opplevde jeg meg mer bestemt for å gjennomføre min agenda, og når det forekom avsporing var jeg tydelig på å si ifra at vi hadde sporet av. Etter samtalen fikk jeg tilbakemelding på at møtet var effektivt og at

vedkommende var fornøyd med at barnehagen tok tak i en oppmerksomhet som foresatte selv har tenkt på, men ikke turt å ta tak i.

Endringseksperiment nr. 4 – Tydelig kommunikasjon om min intensjon i arbeidet med «skinnvotten» på avdelingen.

Etter forelesningen med Inger Margrete Svendsen den 7.mars.2022, ønsket jeg å benytte meg av hennes modell for bevisstgjøring av intensjoner og intensjonenes effekter (Svendsen, 2022). På avdelingen har vi to mindre grupperom hvor det ene rommet benyttes til prosjektarbeid som vi har igjennom året. Rommet endres ut fra de prosjektene vi har. I år hadde vi eventyret om «skinnvotten». I forkant av prosjektet hadde vi et møte om hva vi ønsket å gjøre samt utføringen av dette. Det ble utarbeidet en arbeidsplan med oppgaver for hver uke. Til tross for arbeidsplan opplevde jeg lite oppfølging og bruk av rommet.

Hypotesen var; ved å tydeliggjøre min intensjon til de andre voksne på avdelingen, tror jeg vi får en bedre kommunikasjon rundt hva som skal gjøres og øke bruken av rommet knyttet til arbeidet med «Skinnvotten».

Mine forventinger var at rommet skulle benyttes mer ut fra intensjonen rundt bruken av rommet og at de andre voksne skulle få mer eierskap. På et avdelingsmøte tok jeg opp arbeidet og vi gikk igjennom arbeidsplanen fra tidligere møte. Jeg la frem at jeg hadde vært utydelig i min intensjon og at for å opprettholde interessen for rommet hos barna må også de ansatte ta det i bruk. Jeg benyttet aktiv lytting etter erfaringene fra forrige eksperiment, og forhørte meg med de andre om hva de syntes om bruken av rommet. Uten å avbryte eller føle meg angrepet som leder, lot jeg dem komme med observasjoner og tanker rundt bruken av rommet hos barna, dem selv og hva som ikke fungerte.

Utfallet av møte ble ikke som jeg hadde tenkt. Mine forventinger var at vi skulle benytte rommet mer, men endte opp med å endre rommet fra «skinnvotten» til bilrom. De voksne på avdelingen ble motiverte til å gjøre om rommet på kort tid og engasjementet vekket liv i barna som benyttet det nye bilrommet mer enn det tidligere skinnvottenrommet.

Prosjektoppgaven

I tillegg til endringseksperimentene, arbeidet vi med «kvalitet i praksis» som satsningsområde i barnehagen. Jeg ønsket å ta med meg satsningsområdet inn i arbeidet med endringseksperimentene for å skape en råd tråd for personalet og meg selv, samt ivareta mitt ansvar i å lede det pedagogiske arbeide ut fra gjeldende styringsdokumenter og barnehagens satsningsområde (Kunnskapsdepartementet, 2017, ansvar og roller). Kvalitetsheving var noe vi allerede snakket om, og skulle arbeide med, så det gav mening for meg å gå i dybden av de eksperimentene som vi alle var aktivt deltakende i; både planmessig og ved utføring. Prosjektoppgaven min tar derfor for seg eksperiment 1 og 2 i arbeidet med måltidsituasjonen i lys av kvalitetsbegrepet, utviklingsteori og tilknytningsteori.

Drugli & Lekhal (2018) skriver at måltidet blir ansett som en viktig arena for det pedagogiske arbeidet i barnehagen (2018, s. 111). Under måltider er man som voksen tettere på barna. Man har mulighet til å være innom enkeltbarn samtidig som man samspiller med barna i fellesskap. I et pedagogisk arbeid med måltid kan man utjevne sosiale forskjeller, fremme mangfold og skape følelsen av et fellesskap hvor medvirkning, likestilling og mestring. Dette er en del av barnehagens formål, jeg viser her til barnehageloven (2005, §1 og §2). I løpet av en barnehagedag opplever barna to ulike måltidsituasjoner. En består av mat barnehagen serverer og forbereder selv, og ett matpakkemåltid. Under endringsarbeidet var det det første måltidet som barnehagen lagde selv, som var grunnlaget for arbeidet.

Oppgaven tar utgangspunkt i bruk av praksis knyttet til pensum tilhørende studiet. Jeg har valgt å avgrense bruken til de teoriene som omhandler det jeg i oppgaven setter søkelys mot; barns mestringsopplevelser, relasjonsbygging, leder- og voksenrollen i arbeidet med forbedring av kvalitet via endringsarbeid. Teorier jeg benytter er tilknytningsteori og utviklingspsykologi ved Bronfenbrenner, Bowlby og Vygotsky knyttet til Lekhal et al. (2019) perspektiver på kvalitetsbegrepet. Jeg tar også høyde for satsningsområder, lover og styringsdokumenter som rår over det pedagogiske arbeidet som gjøres i barnehagen.

Teoretisk grunnlag:

Kvalitet

Kvalitet i praksis kan sies å være en slags forbedring av eksisterende praksis eller en endring av praksisen som utøves ut fra verdigrunnlag og satsningsområder knyttet til organisasjonen (Lekhal, et al., 2016, s. 11). Arbeidet med kvalitet anser jeg som en kontinuerlig prosess og begrepet kan forklares slik; «Kvalitet betegner et objekts eller et fenomens beskaffenhet og egenskaper, altså det som kjennetegner eller utmerker noe og skiller det fra andre objekter eller fenomener» (Lekhal et al., 2016, s. 9).

Kvalitetsbegrepet er rettet mot verdier og bør ses i sammenheng med den organisasjonen den er en del av. I min forståelse av organisasjon benytter jeg Leavitts diamant (Scott 1992, referert i Børhaug et al., 2011, s. 19 -20). Her forstås en organisasjon ut fra komponentene; teknologi, deltakere, oppgaver og struktur. Barnehagen som organisasjon fører med seg verdier som blant annet en helhetlig tilnærming til barn og barndommens egenverdi og har et barneorientert perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2017, barnehagens verdigrunnlag). Arbeidet gjøres ut fra lover, regelverk og styringsdokumenter spesifikt for organisasjonen. *Rammeplan for barnehagen (2017)* er barnehagens samfunnsmandat og legger føringer for struktur, ledelse, arbeidsoppgaver og organisasjonens formål og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, Ansvar og roller, Barnehagens formål og innhold). Denne strukturen gir retningslinjer for teknologien som finnes i barnehagen som organisasjon, altså fremgangsmåter som benyttes for å nå målene (Børhaug et al., 2011, s. 20). Et eksempel er; «Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk, herunder tegnspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, barnehagens formål og innhold).

Deltakerne i en organisasjon er mennesker som har et sett med spesifisert kompetanse om barn og unge og anses som kvalifiserte til å arbeide innad i organisasjonen. Man har også foreldre som en interessegruppe for drift og innhold i barnehagen. Men jeg vil ikke gå videre inn på foresattes medvirkning av

barnehagens innhold, da min oppgave handler om hva vi på avdeling kan gjøre for å forbedre kvaliteten under måltidene via arbeidet med relasjonsbygging og mestringsopplevelser.

Kvalitetsbegrepet i barnehagen representerer observerbare egenskaper, med utgangspunkt i verdsett (Lekhal et al., 2016. s.9 - 10). Synet på kvalitet i denne oppgaven er barneorientert. Endringseksperimentene mine tar utgangspunkt i betydningen kvaliteten har for individuelle barn, og barnegruppen på avdelingen. Lekhal skriver at et slikt syn på kvalitet baserer seg på en utviklingspsykologisk og barnehagepedagogisk tilnærming til kvalitetsforståelse (Lekhal et al., 2019, s. 14). Altså er barnehagens formål, verdier og kunnskap om barns utvikling førende for kvalitetsforståelsen. For å bedre forstå omfanget av kvalitetsbegrepet i barnehagen må vi se på rammene rundt.

Barnehagekvalitet kan deles inn i tre underkategorier; strukturkvalitet, prosesskvalitet og innholds- og curriculumkvalitet (Lekhal et al., 2016, s. 14). Den sistnevnte omhandler barnehagens innhold og i hvor stor grad den pedagogiske praksisen stemmer overens med styringsdokumenter, satsningsområder, lovverk og andre lokale, regionale og nasjonale føringer og planer (Moser et al., 2014, referert i Lekhal et al., 2016, s.17). I oppgaven vil jeg legge hovedvekt på strukturkvalitet og prosesskvalitet i arbeidet med endringseksperimentene fordi det er prosessen jeg ønsker å få frem.

Strukturkvaliteten gjør noe med prosesskvaliteten:

Strukturen i en organisasjon tar for seg de rammebetingelsene som ligger til grunn; eierforhold, personalkompetanse, gruppestørrelse av barn, bemanningsnorm og det fysiske miljøet (Lekhal et al., 2019. s. 15). De strukturelle forholdene kan være vanskelig å gjøre noe med, da de er satt av overordnende lover og regler. Eksempelvis bemanningsnorm og gruppestørrelse. Men endringer og forbedring av praksis kan jobbes med i større grad. «Mens statlige og kommunale myndigheter fastsetter målene for barnehagen, kan barnehagene selv utforme og velge virkemidlene for å oppfylle målsettingene.» (Børhaug et al., 2011. s. 143). Virkemidlene refereres til måter ting blir utført på, nemlig praksisen, som leder oss til prosesskvaliteten.

Prosesskvalitet omhandler praksis og kan ta for seg relasjonene på avdeling, barns medvirkning, klima og voksnes tilnærming til og tilstedeværelse sammen med barna (Lekhal et al., 2019. s. 16). Selv med et bredt handlingsrom gjør strukturkvaliteten noe med prosesskvaliteten siden strukturen legger føringer. Børhaug et al., (2011) skriver at nyere Rammeplaner viser til en mer statlig styring av barnehagens innhold, med konkretisering av oppgaver knyttet til ledelse, fagområder og læringsaspektet da barnehagen er en pedagogisk virksomhet (Børhaug et al. 2011, s. 147 - 148). Utførelsen av arbeidet varierer fra barnehage til barnehage, selv innad i barnehagens ulike avdelinger, men arbeidet skal utføres og dokumenteres via pedagogisk dokumentasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap.7).

Målingen av kvalitet i endringseksperimentet tar utgangspunkt i observerbare og dokumenterte endringer under måltidet ved å endre på både struktur og praksis i arbeidet. Men hvordan kan man observere og argumentere for økt kvalitet? Dokumenteringen blir en sjekk av endringenes effekt og kan derfor også ses som en dokumentasjon av forbedret praksis om praksisen har økt barns trivsel, relasjoner og utvikling. Ved å benytte rammeplanen (2017) og barnehageloven (2005), som sier noe om føringene i det pedagogiske arbeidet og barnehagens formål, tar jeg utgangspunkt i barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap.1). Med barnets beste mener jeg at avgjørelser eller handlinger skal gange barnet ved å gi en positiv forbedring eller utvikling for barnet som individ eller i gruppesammenheng jf. Grunnloven (1814, §104). Observasjoner av økt kvalitet baserer seg da på at enkeltbarn eller gruppen har fått økt mestring og bedre relasjoner basert på de forandringene som er gjort i endringsarbeidet.

Observasjonene er utført av de ansatte på avdelingen, hvor man ukentlig har hatt avdelingsmøter hvor vi har diskutert effektene av arbeidet som er gjort og dokumentert endringer hos enkeltbarn. Dokumentasjonen ble gjort i form av skjemaer for samspill, motorisk utvikling og språkutvikling. Intensjonen med å arbeide med måltidet, var samspillet mellom barn- barn og barn- voksne og mestringsopplevelser. Og det er kunnskapen om barns utvikling, enkeltbarns

behov og verdigrunnlaget i barnehagen, som legger føringer for hva vi kan anse som er god eller forbedret kvalitet i praksis.

Det finnes ingen målestokk i styringsdokumenter eller lovverk som spesifiserer hva som innebærer mål for god kvalitet i barnehagen (Lekhal et al., 2016, s. 24). Dette er individuelt og baserer seg på ulike aktørers syn på kvalitet, ulike komponenter i barnets egenart og de forutsetningene barnet har. Arbeidet med tilknytningsteorien og relasjonsbygging blir her viktige elementer i arbeidet med å øke enkeltbarns utvikling på avdeling fordi det er igjennom tilknytningen at barnet kan bli forstått og anerkjent (Drugli & Lekhal, 2018, s.56). Dette krever tilstedeværende voksne som kjenner til barnets signaler og kan fange dem opp for å støtte barnet for å skape rom for utvikling og læring.

Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien av John Bowlby beskriver barns etablering av følelsesmessige bånd til sine omsorgspersoner, foreldre, og at tidlig tilknytningsdannelse legger føringer for videre tilknytning til andre viktige omsorgspersoner i barnets liv (Drugli & Lekhal, 2018, s. 54). Teorien beskriver ulike former for trygg eller utrygg tilknytning som legger premisser for barnets videre utvikling og tilknytning til andre mennesker (Drugli & Lekhal, 2018, s. 93 -94). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i de trygge tilknytningsbåndene mellom barn-voksne i barnehagen og barn – barn i barnehagen, knyttet til forbedring av kvaliteten i barnehagen. Utenom barnets nærmeste familie er barnehageansatte viktige i tilknytningsprosessen til barnet (Lekhal et al., 2016, s. 27). Når foreldrene leverer barna i barnehagen er det barnehagepersonalet som blir de andre viktige omsorgspersonene.

I arbeidet med de små i barnehagen kreves det en trygg tilknytning for å fremme utvikling og trivsel. Ved å få sine signaler og følelsesmessige uttrykk bekreftet og tatt hensyn til opplever barnet at den voksne kan ta vare på det (Drugli & Lekhal, 2018, s. 55). Det etableres en tillitt til at støtten er der om barnet skulle trenge det, sånn at barnet kan utforske. «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i

felleskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Barn er forskjellige, har ulike behov og trenger ulike tilnærminger, som ansatte i barnehagen skal ta hensyn til. Tilknytning er noe man jobber med daglig i barnehagen, og spesielt ved barnehageoppstart for nye barn og foreldre. Det handler først om å danne en trygg relasjon. Ved å være i kontakt med barnets behov for omsorg og støtte vil man kunne bidra til at barnet oppnår en trygghet som øker kvaliteten på barnets relasjon til voksne i barnehagen. «Å oppleve trygghet og få hjelp til å utvikle en god selvoppfatning er sentralt for små barn. Dette utvikler de i de nære relasjonene til sine omsorgspersoner» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 27) Positive erfaringer videreføres til samspill med andre barn og barnets forståelse av seg selv, altså barnets utvikling av en indre arbeidsmodell (Drugli & Lekhal, 2018, s. 57). Barn som har negative arbeidsmodeller grunnet manglende omsorg fra hjemmet, kan oppleve positive erfaringer i møte med barnehagen. Og på den måten blir barnehagen en viktig arena for at barnet kan skape trygge tilknytninger, positive bilder av seg selv og andre, som barnet tar med seg videre i livet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 58). I det hele handler det om barns psykiske helse og livsmestring.

Ved barnehageoppstart benytter vi tilknytningsteorien ved hjelp av begrepet «circle of security» eller *trygg havn*. I august får hvert barn en eller to primærkontakter som skal fungere som barnets tilknytningsperson når foreldrene ikke er til stede. Tilknytningspersonen fungerer som en trygg havn hvor barnet kan søke trøst, støtte og omsorg (Drugli & Lekhal, 2018, s. 54 – 55). Vibeke Glaser (2019) skriver at denne formen for voksens tilgjengelighet er en viktig faktor for tilknytningsdannelsen for barnet (Glaser, 2019, s. 71). Det er allikevel ikke gitt at en god relasjon i starten av barnehageåret forblir slik. Endringer i personalet og tilknytningen til andre voksne er noe som ofte skjer. Ved å bruke kunnskapen om tilknytning og relasjoner må de ansatte i barnehagen kontinuerlig reflektere over og være bevisst sin rolle gjennom det pedagogiske arbeidet på avdeling. Dette står i likhet med synet på kvalitetsarbeidet som en kontinuerlig prosess som trengs vedlikehold.

Utviklingsteori

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell:

I det videre arbeidet med relasjonsbygging tar jeg i bruk psykologen Urie Bronfenbrenners syn på barnet som medvirkende i det miljøet han/hun er en del av. Bronfenbrenner er kjent for sin utviklingsøkologiske modell, som beskriver ulike miljøers direkte og indirekte påvirkning på barns fungering og utvikling. De ulike miljøene og deres samspill vil ha noe å si for utviklingen til barnet. Ifølge modellen inngår barnet i ulike mikrosystemer, systemer der barnet oppholder seg. Forhold mellom to mikrosystemer kan også ha en påvirkning på hverandre og kalles mesosystemer (Lekhal et al., 2019, s. 22 - 23). Et eksempel er samarbeid mellom barnehage og hjem, hvor endringer i ett system (hjem) kan ha noe å si for barnet i et annet system (barnehagen).

Barnet ses på som en aktør i eget liv og påvirker selv sine miljøer på samme måte som miljøene påvirker barnet. Lekhal et al. (2019) skriver at det er viktig å se barnet ut fra et helhetsperspektiv og at ved endringer i atferd eller skjevutvikling bør barnehagen samarbeidet med barnets hjem (Lekhal et al., 2019, s. 23 - 24).

Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone:

Jeg tar utgangspunkt i Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone i tilretteleggingen av mestringsopplevelser under måltidet. I Likhets med Bronfenbrenners utviklingsteori mener Vygotsky at barn lærer i samspill med andre og i omgivelsene rundt dem (Lekhal, et al., 2019. s. 59.) Vygotsky ser på barns læring og utvikling gjennom relasjoner og mestring via støtte fra en kompetent annen. Begrepet «nærmeste utviklingssone» er spennet mellom det barnet klarer selv og det barnet kan gjøre eller forstå med hjelp av en annen. (Lekhal, et al., 2019. s. 59). Hjelpen som gis skal være innenfor en realistisk forventning av hva barnet kan få til selv med litt støtte. Altså må man gå ut fra individuelle forskjeller og alder.

Begrepet «Stillasbygging» hentyder til den støtten barnet får av en voksen som er en utveksling og et samarbeid for at barnet mester mer enn hva hun/han ville mester selv. Målet er progresjon hos barnet via stimulerende samspill som øker

mestring og læring (Lekhal, et al., 2019, s. 60). Begrepene assistert og uavhengig prestasjon betegner situasjoner hvor støtte ikke trengs eller ikke skaper rom for læring da hjelpen er maksimal fordi barnet ikke mestrer en slik oppgave enda (Lekhal, et al., 2019, 61).

En fellesnevner for de utviklingspsykologiske teoriene som jeg har presentert, er enigheten om at barnet og miljøet påvirker hverandre og at det foregår en transaksjon i dette møte. Transaksjonsmodellen er en modell som bedre forklarer påvirkningen transaksjonene kan ha, og er opprinnelig skapt av Arnold Sameroff (Sameroff, 2009, referert i Lekhal et, al., 2019, s. 21), men tas med videre i Bronfenbrenner og Vygotskys teorier. Transaksjonsmodellen benyttes i å forklare ulike transaksjonssirkler som barnet tar del i med andre, om de er positive og fremmer utvikling eller er negative og hemmer utvikling (Lekhal et, al., 2019, s. 21 - 22). For å få til positive transaksjonssirkler mellom voksen – barn kreves det at den voksne kjenner til barnet og barnets individuelle kjennetegn. Dette kan være alt fra barnets personlighet, reaksjonsmønstre, behov for nærhet og hva barnet mestrer. Derfor blir arbeidet med tilknytning en viktig faktor i hvordan vi som voksne går frem i arbeidet med endringseksperimentet.

Lederrollen i arbeidet med et endringseksperiment

Jeg har nå redegjort for teoribruken i oppgaven, og vil kort forklarte rollen min som leder og hvilke teorier og litteratur jeg legger til grunn for mitt arbeid med endring på avdelingen.

Sammen med meg har jeg en barnehagelærer som bistår i det pedagogiske arbeidet, men som pedagogisk leder har jeg hovedansvaret. Henry Mintzberg (2021) definerer en leder som en person som har et overordnet ansvar for en organisasjon eller underenhet (Mintzberg, 2021, s. 44.) På avdelingen har jeg det overordnede ansvaret fordi det er en underenhet i barnehagen. Rammeplanen (2017) sier noe om hva en pedagogisk leder skal gjøre; blant annet skal en pedagogisk leder lede, veilede og sørge for at det som står i barnehageloven og rammeplanen gjennomføres i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet,

2017, kap. 2). Det var derfor mitt ansvar som leder å igangsette, veilede, følge opp og skape rom for endringer underveis i arbeidet med endringseksperimentet.

Forandring av praksis:

Endringsarbeidet innebærer en forandring av praksisen på avdelingen. For at ikke mitt endringsarbeid skulle føles som en tilleggsoppgave, ønsket jeg å inkludere det arbeidet med det pågående arbeidet med kvalitet i barnehagen. I boken *Organisasjonsendringer og endringsledelse* skriver Dag Ivar Jacobsen (2018) skriver om endringsarbeid og endringsstrategier. I arbeidet med endringer mener Jacobsen at to forhold er viktige for gjennomføringen; bruk av riktig strategi og at den ledes på riktig måte (2018, s. 145 - 146). Riktig strategi kan ses utfra at arbeidsprosessen er tilpasset den endringen som skal gjennomføres og at ledelsesarbeidet passer til endringsprosessen (Jacobsen, 2018, s. 146). Som leder satte jeg på planen at personalet skulle jobbe tett med verdigrunnlag, deltakelse og refleksjoner ved å benytte teoriene vist til ovenfor og ved å reflektere over egen handlingsteori og bruksteori av Viviane Robinsons (Robinson 2018, s. 40). Handlingsteorier tar utgangspunkt i at handlinger skjer basert på underliggende personlige teorier. De personlige teoriene baseres på en persons atferd, oppfatninger og verdier (Robinson, 2018, s. 36). Bruksteoriene er handlingsteoriene som kommer frem i praksis og er basert på de observerbare handlinger (Robinson, 2018, s. 40).

Robinson tar også opp spennet mellom begrepet endring og forbedring. Hun mener at man bør gå fra begrepet endring til heller å sette søkelys på økt forbedring (Robinson, 2018, s.11). Under arbeidet med måltidet ser jeg på endringer som små faktorer av endret struktur eller praksis som legger føringer for forbedring på avdelingen. For meg opptrer begrepene sammen. En endring kan gjennomføres uten at man reflekterer eller argumenterer for ønsket effekt eller intensjon, mens en forbedring, for meg, baserer seg på at man *har* gransket tidligere praksis for så å gjøre en *endring* grunnet argumentasjon av effekten. Robinson (2018) mener at å lede en endring i en organisasjon er å ta en tilstand fra ett punkt til et annet, og at utfallet kan være lik, bedre eller verre en utgangspunktet. Mens en forbedring bidrar til en bedre tilstand (2018, s. 23). Dette skaper et skille i betydningen av ordene, men i denne oppgaven opptrer de

sammen fordi jeg ser på endringer og forbedringer i lys av økt kvalitet. Og det er personalets observasjoner og tolkninger av økt kvalitet som legger føringer for om endringene har ført til en forbedring eller ei.

For at alle på avdelingen skulle få best læringsutbytte måtte jeg endre på måten jeg tenkte som leder. Før jeg startet på studiet hadde jeg lite kunnskap om det teoretiske ved lederrollen og alt av erfaring var basert på stillingsbeskrivelser, rammeplanens retningslinjer for ansvarsfordeling og prøving og feiling. I arbeidet med endringseksperimentene ønsket jeg å ha en åpen dialog med personalet. Min intensjon var at alle skulle få mulighet til å komme med refleksjoner og tanker rundt endringseksperimentene, sånn at de skulle føle seg inkludert og at vi unngikk utydelige kommunikasjon og forventinger til hverandre. Dette er hva vi fant ut av og observerte i arbeidet med forbedring av barnas mestringsopplevelser og relasjonsbygging under måltidene.

Analysen

Måltidet som pedagogisk arena, handlet for meg, om relasjonsbygging og å skape et godt miljø. Et godt miljø definerte vi under et avdelingsmøte som en god atmosfære med ro, positivitet og tilstedeværende voksne for barna. På avdelingen hadde vi fra før av en felles forståelse av måltidet som tid sammen med barna fremfor tid hvor de voksne kan prate seg imellom. Det var derfor spennende å gå i dybden av en situasjon, som jeg mente, vi allerede hadde jobbet godt med.

I lys av endret praksis de siste årene, uten matservering, brukte vi avdelingsmøter til å diskutere hvordan vi skulle organisere matlagingen ved oppstart av nytt barnehageår. Måltidet ble introdusert av meg som arena for et endringseksperiment basert på observasjoner jeg hadde gjort i forkant. Vi skulle jobbe med å heve kvaliteten på måltidet ut fra satsningsområdet i barnehagen og ut fra forbedringer i strukturkvaliteten og prosesskvaliteten knyttet til endringseksperimentet. Robinson (2018) skriver at arbeidet med endringer kan være en forstyrrende prosess og at man må tenke seg grundig om før man starter implementeringen (Robinson, 2018, s. 27 -28). For å forhindre at de ansatte skulle føle at vi tok på oss enda et prosjekt, eller at det ikke var sammenhenger med

nåværende praksis, valgte jeg måltidet som situasjon. Mindre endringer skaper mindre motstand. Ved å gjennomføre endringsarbeidet med små skritt vil ikke arbeidet oppleves for komplekst (Jacobsen, 2018.s. 169 - 170). Vi hadde jobbet med måltidet tidligere og endringene som jeg kom med var små og med stor sannsynlighet for gjennomføring og positive utfall.

Tidligere planer for måltidet var basert på strukturelle forhold som; hvem har ansvar for matlagingen, hvor skal barna og de voksne sitte. I arbeidet med endringseksperimentet tok vi diskusjonen fra det strukturelle, til det prosessuelle, ved å lage en plan over målsettinger for måltidets innhold. Her er effektene vi fikk kort tid etter oppstart.

Endringseksperimentenes effekt

Vi startet med små endringer av det fysiske rommet. Endringen var å flytte et bord inn på et mindre grupperom. Ønsket effekt var å skape matro, lengre måltider og økt deltakelse hos barn og voksne. Etter bare en uke så vi positive effekter i form av at måltidet varte lengre. De voksne opplevde mindre støy som kan ha vært utslagsgivende for den økte varigheten. Forskning viser at høyt støynivå kan svekke trivsel, redusere læring og skape emosjonelle vansker (Evans, 2006; Werner, Linting, Vermeer og Van Ijzendoorn, 2015, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 47). Støy vil også kunne påvirke konsentrasjonen og ta bort fokuset fra måltidet, så ved å minske støynivået ble rammene rundt måltidet mer tydelige. Det kan også hende at det var mindre rom for ytre påvirkning som gav resultater. Tidligere hadde vi sett at når ett barn gikk fra, så ble det en dominoeffekt av flere som forlot bordet. Dette skapte brudd i måltidet for flere av barna. Ved å utelukke støy, men også visuelle forstyrrelser, mente vi at barna fikk bedre forutsetninger for matro.

Begrepet «matro» sier noe om måltidet som en situasjon hvor tempoet er roligere. I barnehagen skal vi sørge for at barna får mulighet til ro og hvile i løpet av dagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap.1). Måltidet er en stund hvor barna kan få en liten pause. Siden vi er fire ansatte, så kunne man under måltidet sitte to voksne på bord med syv barn. En voksen kunne bli sittende ved bordet mens den andre gikk

for å hente mer mat til barna fra mattrallen eller papir, uten at barna ble alene eller at det skapte brudd i samtalen. Dette innebar at en voksen kunne ha ansvaret for en mindre gruppe med barn over en lengre periode, daglig. Ved at en voksen kunne sitte stille ved bordet, skapte vi rom for de positive transaksjonene i samspillet mellom barn – barn og barn – voksen. Slike positive erfaringer kan være med å øke den psykiske helsen og livsmestringen hos små barn, skriver Drugli og Lekhal (2019, s.111 og 104). Med barn fra alderen to til tre år var det flere som trengte støtte i å uttrykke ønsker og behov. Tilstedeværende voksne som imøtekommer dette, vil gi barnet positive erfaringer som kan føre til at barna lærer mer og bedre (Drugli & Lekhal, 2019, s. 60). Altså at barna motiveres til å bruke ord, lyder, håndbevegelser som de igjen ta kan med seg videre i samspill med andre barn og voksne.

Effektens regresjon

Den umiddelbare effekten som beskrevet over, opplevdes positiv i form av ønsket målsetning; matro og deltakelse. Men etter noen uker observerte vi en regresjon. Måltidet ble en avvikling for toalettgåing og praktiske gjøremål for personalet. Det ble sittende igjen en voksen, men personen som ble igjen måtte også gå fra og til for å servere barna fra mattrallen. Når man da var to voksne ved bordet under måltidet måtte den ene hjelpe til med skift av tøy som var nedsølt, hente papir eller annet på kjøkkenet et stykke unna. Selv om støynivået var redusert, ble barna urolige og ønsket effekt om deltakelse reduserte da det ikke var nok støtte å få fra de voksne. Hypotesen min om endring av rom for å økte matro og deltakelse varte i noen uker, men ble påvirket av faktorer som gjorde at den pedagogiske situasjonen ikke holdt mål. Hva hadde skjedd?

Drugli & Lekhal (2018) refererer til Berit Baes funn i en studie av måltidet i barnehagen, hvor det er forskjeller i barnehagepersonell som er opptatt av relasjon under måltidene og dem som er opptatt av at barna spiser maten sin (Bae, 2012, referert til i Drugli og Lekhal, 2019, s.41 - 41). Under et måltid hvor matinntak er hovedfokus, er situasjonen mer kontrollbasert og måltidet som en pedagogisk situasjon er lite tilstedeværende. Akkurat slik følte det da jeg observerte måltidet med et granskende blikk. Jeg opplevde måltidet som en situasjon hvor de ansatte

fikk tid til å gjøre andre ting fordi det var «roligere» på avdelingen. Jeg opplevde også at planleggingen i forkant av måltidene ikke var tilstrekkelig nok. Hva var hovedgrunnen til de voksens vandring? Under en oppfølging av endringseksperimentet snakket vi om hvordan måltidsituasjonen hadde endret seg. Vi så på tre ulike komponenter; personalet, matserveringen og sammensetning av barn rundt bordet.

Personalet:

Den faktoren som utpekte seg mest var de ansattes vandring frem og tilbake for å hente mat, toalettgåing, rydding av kjøkken eller organisering av vogner. Hvordan skal barnet kunne oppleve positive transaksjonssirkler i samspill, om det ikke er voksne der for å støtte og skape de positive erfaringene? Vi kan se på dette ut fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og transaksjonsmodellen. Barnets mikrosystem påvirkes av de aktørene som er innenfor systemet og barnet selv påvirker sine omgivelser (Lekhal et al., 2019, s.23). Uro og avbrytelser hos de voksne videreføres til barna som avslutter måltidet tidligere eller oppleves urolige. Uroen smittes over på flere og det kan forekomme konflikter med sidemann og mindre rom for positive samhandlinger. Voksne og barn påvirker hverandre negativt om ikke man som voksne kan innhente situasjonen og skape en god atmosfære. Vi observerte at det ved brudd ble vanskelig å hente inn de minste barna og at måltidet derfor ble avsluttet tidligere for å legge dem.

Vi reflekterte rundt egen praksis i forkant av og ved oppstart av måltidet. Flere mente at måltidet, som en rolig og voksenstyrt situasjon, skapte et rom for at man kunne ta seg en toalettpause og kunne gjøre annet arbeid som var forventet. For eksempel andre praktiske gjøremå. Jeg tolket dette som en praksis hvor handlingsteoriene til de voksne, var å skape en bedre flyt i overgangene og handlet om den strukturen vi hadde på avdelingen ut fra organisering av møter og pauser. Å sette søkelys på hvorfor vi benytter de ulike handlingsteoriene, skaper en bedre kommunikasjon og forståelse. Robinson (2018) skriver at dette er en måte å lede en forbedring via teoriengasjement og kaller dette for konstruktive problemsamtaler, hvor man diskuterer det som oppleves problematisk med rom for meninger og ikke avvise dem (Robinson, 2018, s. 58 og 63).

Det å gjøre overgangen bedre etter måltidet var noe vi alle var enige om at alle satte pris på så vi konkluderte med at vi hadde samme handlingsteori i grunn, og at det var matsserveringen som måtte endres. I videreføringen av eksperimentet la vi vekt på relasjoner og barns mestringsopplevelser ved å endre på måten maten var blitt servert på.

Matsserveringen:

Jeg introduserte min andre hypotese om å plassere maten på bordet for å skape mestringsopplevelser under måltidet. Matsservering ved bordet ville også sørge for at de voksne kunne bli sittende, fremfor å hente mat fra trallen. På denne måten kunne vi rette blikket tilbake til måltidets innhold. Vi lagde en ny plan hvor barn og voksnes deltakelse ble videreført, og la til at måltidet skulle være en arena for å fremme barns mestringsopplevelser og relasjonsbygging. Vi drøftet mulige problemer som kunne oppstå i forkant av utprøving. Noen mente at det ville være for varmt å plassere maten på bordet i kjeler og ildfasteformer, og da kom det forslag om å benytte andre serveringsfat og boller.

Jeg opplevde at vi sammen klarte å lage en detaljert plan for matsserveringen som alle var fornøyde med. Vi inkluderte dette fra rammeplanen; «Barnehagen skal legge til rette for progresjon gjennom valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av fysisk miljø. Barn skal få utfordringer tilpasset sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter». (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 8). Det var ingen motsigelser om å jobbe videre med mestringsopplevelser og relasjonsbygging, jeg opplevde derimot at alle var engasjerte.

Faste sitteplasser:

Vi fortsatte refleksjonene rundt bordsituasjonen og delte observasjoner gjort av sammensettingen av barn på hvert enkelt bord. Vi hadde alle observert at enkelte barn ikke klarte å sitte sammen, da de provoserte frem negative reaksjoner hos hverandre ved å slå eller skrike til hverandre. Lekhal et al., (2019) skriver at negative transaksjonssirkler kan forsterke barns vansker eller sårbarhet (2019, s. 22). Vi så at konfliktene påvirket de involverte barna, men også barna rundt. De voksne på bordet måtte gå inn daglig og bruke regulering for å hindre flere

konflikter. Vi så et mønster på hvilke barn dette gjaldt og bestemte oss for å lage faste sitteplasser. Faste plasser skaper forutsigbarhet fordi barna vet hvor de skal sitte, men gjør også måltidet mer kontrollert av oss voksne. Drugli & Lekhal (2018) skriver at forutsigbarhet skaper trygghet for små barn og da spesielt for de barna som lett blir sinte eller urolige (2018, s. 109). Ut fra observasjonene vi hadde gjort, mente vi at det var til barnas beste og at en ny plass ville skape bedre forutsetninger for positive samspill. Etableringen av gode relasjoner til jevnaldrende er viktig i videre utvikling (Denham, 2006, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 74). Vi ønsket ikke at måltidet skulle være en arena hvor barna daglig opplevde konflikter, da vi hadde som mål å øke kvaliteten på og forbedre måltidet som situasjon for enkeltbarn og barnegruppen.

I arbeidet med barn – voksen relasjonen, ønsket personalet å fortsette med rulleringen av plasser. Ved å kunne sitte på et bord til det første måltidet, så det andre bordet til måltid nummer to, kunne man sikre seg at alle hadde vært innom hvert enkelt barn i løpet av dagen. Ut fra barneperspektivet kunne vi sikre oss at barna fikk tilbragt tid i mindre grupper med en eller flere voksne som barnet kjente en større tilknytning til.

Effekten av videreføringen

Dagen etter avdelingsmøte begynte vi med matserving ved bordene. Under samlingsstunden snakket vi om de nye plassene med barna. Vi gikk sammen rundt for å se på stolene som nå hadde bilder av barna på seg. Ingen protesterte og da det var klart for matserving satt alle seg på stolen sin.

Under måltidet var flere ivrige i å servere seg selv med skjeer og dele maten i biter med kniv. Vi hadde snakket tidligere om hva vi forventet som utfall og det ble nevnt at det var bekymringer for varme kjeler. Ved å plassere maten i serveringsboller og på fat, fant vi en løsning på bekymringen, men at det også var letter for barna å orientere seg om hva som stod på bordet. Fremfor å bruke kjeler så benyttet vi glassboller, som viste innholdet bedre. Dette var ikke et bevisst valg, men en observert positiv effekt av å ha snakket om bruk av serveringsfat på avdelingsmøte.

Kort tid, etter flere gjennomføringer, la vi merke til en annen form for ro under måltidene. Barna satt lengre og flere forsøkte å servere seg selv, men også andre. Det var ikke i alle tilfeller at de mestret det å servere seg selv fra skålene, men da spurte de om hjelp, eller gav tydelige signaler til de voksne om støtte. Drugli og Lekhal (2018) skriver at det ikke er resultatet som er det viktigste for de minste barna, men prosessen (2018, s. 128). Prosessen er en viktig del av utviklingen og i følge Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone vil en situasjon hvor barnet trenger litt støtte fra en voksen bidra til barns læring, fremfor i situasjoner hvor barnet mester alt selv, som uavhengig prestasjon, hvor det ikke forekommer videre læring (Lekhal et al., 2019, s. 60). Vi opplevde at barna søkte mer til oss voksne som støtte i starten og at behovet etter hvert ble mindre når det kom til matsserveringen, med andre ord så vi en progresjon.

Relasjonsbygging

Etter å ha tilrettelagt måltidet for barns mestringsopplevelser skapte vi en ny situasjon ved matsserveringen som gav bedre forutsetninger for arbeidet med relasjonsbygging og samspill mellom barn – barn og barn – voksen.

Faste rutiner i barnehagen er godt etablerte situasjoner med rom for at man skal kunne arbeide med relasjonsbygging og mestring, men forskning viser at potensialet i rutinesituasjoner ikke blir utnyttet og at kvaliteten ikke alltid er god nok (Degotardi, 2010; Drugli, 2018, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 109 – 110). Grunnen kan være at det er enklere å gjennomføre pauseavvikling, møtevirksomhet eller annet arbeid da det er mer ro på avdeling siden rutinesituasjoner som oftest er voksenstyrte. Vi konkluderte med det samme under avdelingsmøte, om voksens vandring under måltidet. En slik praksis illustrerer godt at strukturkvaliteten gjør noe med prosesskvaliteten. Forskning peker blant annet på at personalets arbeidsmåter og kompetanse har den største innflytelsen for barnas hverdag i barnehagen når det kommer til strukturkvalitet (Lekhal et al., 2016, s. 15). Dette legger føringer for hvordan kvaliteten på avdelingen oppleves og hvordan man videre kan arbeide med prosesskvaliteten. Etter videreutviklingen av endringseksperimentet fant vi at både barn og voksne ble sittende ved bordet i

en halvtime og vel over det. Arbeidsmåten vår var endret sånn at vi kunne jobbe mer med innholdet i situasjonene sammen med barna.

Tilknytning og barns utvikling:

I starten måtte den voksne støtte barna under etableringen av nye rutiner og etter hvert ble matsserveringen ved bordet en del av den faste rutinen. «Små barn har god hukommelse, og de danner seg raskt bilde av rekkefølgen av aktiviteter i barnehagen dersom disse i det store og hele gjentar seg dag etter dag på noenlunde samme måte» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 109). I likhet med måltidene før, sang vi matsang før vi kunne ta mat på tallerkenen. Å få forventningene sine møtt, med forståelsen av hva som skal skje skaper trygghet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 109). Vi jobbet med de små øyeblikkene rundt bordet. Vi var opptatt av å ivareta de positive transaksjonssirkelene, ved å inkludere flere barn inn i samtalen, men allikevel ta hensyn til barnets behov og signaler. Ved å være to voksne under måltidet ble det mulig å være lydhøre, bekrefte, anerkjenne og undre oss sammen med alle barn ved bordet.

Deltakelse i måltidet er deltagelse i fellesskapet. «I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Barnehagens formål og innhold). Spørsmål som stiltes av enten barn eller voksne, åpnet opp for samtaler der flere deltok og skapte et inkluderende miljø. De voksne benevnte og bekreftet barns signaler og utforskning av mat og serveringsfat på bordet. Eksempler på dette var samtaler som: «Vil du ha brokkoli?», «Se den er grønn», hvorpå barna/barnet kunne si «et grønt tre» eller «grønn brokkoli». De voksne står i en unik posisjon til å fremme enkeltbarn i barnegruppen eller skape et inkluderende miljø når man er færre barn per voksen. Som voksen kan man fange opp signalene som barnet gir og utfordre dem og videreføre interessen med utgangspunkt i barnets eget initiativ og fokus. Med denne støtten kan barnet bevege seg innenfor sin nærmeste utviklingszone (Lekhal et al., 2019, s. 86).

Tilknytningsteorien sier noe om at etableringen av trygg tilknytning krever at den voksne tilbringer tid sammen med barnet og viser omsorg i møte med barnets signaler og behov (Bowlby, 2007, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 54 -55). Det

er barnets forståelse av å bli møtt som legger grunnlaget for tilknytningen. Med trygghet i bunn vil barnet utforske og søke støtte hos den voksne eller la seg regulere om vanskelige følelser oppstår. Et eksempel på vanskelige følelser for barn å regulere selv er frustrasjon. Å få støtte av en voksen når frustrasjonen melder seg fordi man må vente på tur, handler om regulering av følelser. «Å lære å takle moderate frustrasjoner gjør barn mer robuste fordi dette er utfordringer de alle vil møte senere i livet» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 129). Mestring på det emosjonelle planet handler om livsmestring og viktige læring i synet på seg selv, andre og håndteringen av emosjoner senere.

I møte med regulering av atferd eller emosjoner rundt matbordet, fordi man måtte vente på tur, opplevde vi at barna hjalp til med reguleringen av hverandre etter at matservering kom på bordet. Istedenfor at tallerkenen ble tatt med bort til mattrallen av en voksen, sendte barna hverandre serveringsfat eller skjeer med mat. Om et barn ikke ønsket brokkoli, kunne den voksne si «Kanskje vi skal spørre hva han/hun ønsker?» og barnet ved siden av spurte og fikk svar eller håndsignaler. Den voksne kunne hjelpe til med tolkningen, men det var barna som støttet hverandre i utførelsen. Positive samspillserfaringer i barnets mesosystem danner trygghet på seg selv og tillitt til at andre vil en godt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 57). Allerede etter noen uker så vi stor progresjon hos flere av barna i å samhandle mer med de andre på bordet, men ble også bevisst at det var enkelte barn som tok mer plass en andre. Dette økte vår bevissthet rundt arbeide med enkeltbarn under måltidet.

Forbedringen av praksis og økt kvalitet handlet ikke bare om gruppens progresjon, men hensynet til barnets beste og det enkelte barns utvikling. Barn er forskjellige, og fremtoningen deres er ulike basert på personlighet og temperament. «Temperament er barnets typiske måte å reagere på» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 63). Kjennskapen til barnet behov og reaksjoner via tilknytningen man har, blir viktig i å forstå barnets handlingsmønstre i møte med vanskelige situasjoner og behovet for støtte. Rammeplanen (2017) sier at barnehagen skal ivareta barns egenhet og individualitet i arbeidet med sosiale ferdigheter og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3). Utover arbeidet med endringseksperimentet tok vi med oss observasjoner til avdelingsmøtene og

gjorde små justeringer ut fra enkeltbarns behov for støtte under måltidet som situasjon. Disse justeringene kunne være at en voksen skulle sitte ved siden av barnet for bedre tilgang til støtte og regulering. Barn trenger å være emosjonelt trygge og fungere godt sosialt for å kunne utnytte de læringsmulighetene som oppstår i barnehagen (Lekhal, et al., 2019, s. 30).

Mestringsopplevelser

For å skape en god situasjon for mestringsopplevelser opplevde vi at praksisen var lik som for relasjonsbygging. Mestringsopplevelser handler ikke bare om hva man får til motorisk, men også hva man opplever av mestring i samspill med andre, språklig og emosjonelt. Ovenfor viste jeg til eksempler av samhandlinger som barna tok del i og som ikke bare handlet om relasjonsbygging, men også mestring. Det skal ta hensyn til at barna er på ulike nivåer av hva de får til, og det vil være noen som mester mer enn andre. Igjen kommer kunnskapen rundt enkeltbarns fungering og individualitet frem som en viktig faktor for de ansatte å kartlegge slik at støtten kan tilpasses barnet (Lekhal et al., 2019, s.94).

Måltidet som situasjon for mestringsopplevelser handler om mer enn hva som skjer rundt bordet. I forkant av måltidet rullerte vi på hvilke barn som fikk være delaktige i forberedelser, matlaging og dekking av bord. Det var to til tre barn som fikk ta del i denne prosessen, mens de andre måtte vente på sin tur. Turtaking og å vente på tur kan, som tidligere eksempel, resultere i at barn må ha emosjonell støtte av en voksen. Tilstedeværende voksne i slike situasjoner kan gi barna denne støtten og bruke den oppståtte situasjonen til å sette ord på følelser, lære barnet selvregulering og fleksibilitet. Even til god selvregulering forutsetter at barnet får støtte og sine behov tilpasset av en voksen. Selvregulering læres etter at barnet får støtte i å forstå, mestre og regulere seg ut fra sine omgivelser (Lekhal et al., 2019, s. 36 – 37).

Matsituasjonen består av gjentagende rutiner, men elementene er ulike og reglene annerledes fra første og andre måltid. Lekhal et al., (2019) skriver at barn gjennom gjentakende rutiner kan øve på impuls kontroll ved turtaking og fleksibilitet (2019, s. 101). Fleksibiliteten kommer av de ulike elementene som

presenteres i den gitte situasjonen. I motsetning til matpakkemåltidet, har måltidet som blir servert forskjellige variabler; maten er ulik ved serveringene og det er forskjellige barn som får ta del i forberedelse og dekking på bordene. Måltidene og rutinene i barnehagen kan også variere fra måltidet hjemme, og er gode erfaringer barn gjør seg i sine systemer da det kreves en del kognitiv mestring for å forstå at i barnehagen forventes det noe annet enn hjemme.

Vi jobbet mye med å støtte barna til å mestre følelsene i oppstarten av ny rutine, men observerte etter noen uker at barna fint mestret å hente seg inn i løpet av kort tid, eller fikk støtte av andre barn i prosessen. Lekhal et al. (2019) skriver at mestringsfølelsen styrkes av ulike typer utfordringer som barnet må strekke seg litt til for å få til (2019, s.94). Under måltidet var det flere som ønsket å smøre med egen kniv eller ta mat på egen tallerken. I begynnelsen var det noen som allerede mestret det å servere seg selv fra fat, mens flere ble frustrerte fordi maten falt ned på veien til tallerkenen. Her gikk de voksne inn som støttende stillas for å fremme mestring og progresjon.

Nærmeste utviklingszone og stillasbygging:

Barns progresjon skjer via små sekvenser av læring i mestringsprosessen. Om en voksen hadde servert barnet ved bordet fremfor at barna fikk ta del i å servere seg selv, hadde prestasjonen vært assistert (Lekhal et al., 2019, s. 61). Under assistert progresjon hadde ikke mestringsopplevelse og læring funnet sted. Det å sette av tid til prosessen blir like viktig i arbeidet, som de voksnes tilstedeværelse. Om man ikke setter av tid, vil kanskje de voksne assistere mer for å få fortløp før pauseavviklinger og legging. «Små barn trenger tid til å få utforske og til å fordøye opplevelser og inntrykk» (Drugli & Lekhal 2018 s. 112). Utforskingen skjer i en her og nå situasjon hvor påloggede voksne som søker barnets fokus bidrar til barnets utvikling og positive erfaringer.

Ved å benytte Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone og støttende stillas var vi bevisste handlingene våre. Vi motiverte barna til å prøve, og hvis ikke barnet klarte det så hjalp vi til for at barnet selv kunne fullføre. Med to og treåringer rundt bordet handlet mye om kommunikasjon. Barna fikk støtte i både de motoriske utfordringene med måltidet, men også det å spørre om hjelp eller

kunne kommunisere verbalt eller nonverbalt om ønsker og behov. Her er et eksempel fra en observasjon gjort under et brødmåltid i november 2021;

På et bord med 7 barn og 2 voksne, observerer voksen 1 at gutt 2 år ser etter noe på bordet. Den voksne tar kontakt og spør gutten hva han ønsker å ha på brødsken sin. Gutten ser ned på tallerkenen sin før han igjen løfter blikket. Han peker og lager lyder mot tubene som ligger til høyre for ham. Den voksne strekker seg etter makrell i tomat – tuben og spør om gutten vil ha «makrell i tomat». Gutten rister på hodet og sier «nei». Voksen 1 legger fra seg tuben og tar opp tuben med kaviar. «Vil du ha kaviar på brødsken?». Gutten sier «ja» etterfulgt av «kaviar».

I eksempelet over ser vi at den voksne bruker språket aktivt for å støtte opp under barns språkutvikling. Det var ikke før gutten bekreftet med «ja» eller ordet «kaviar» at den voksne hjalp han med å smøre kaviar på brødsken. Den voksne fungerte som et støttende stillas hvor barnet fikk mulighet til å fullføre det å sette ord på ønskene sine. Som støttende stillas vil de voksne skape motivasjon for utfordringene. En balansert utfordring inneholder opplevelsen av mestring, og da er barnet i sin nærmeste utviklingsone (Lekhal et al., 2019, s. 63). Opplevelsen av mestring lagres i barnets hukommelse og er med på å styrke bildet og troen på seg selv (Drugli & Lekhal, 2018, s.128). Under måltidet stilte vi åpne spørsmål og koblet aktiviteter og samtaleemner til andre opplevelser i barnets liv. Med utgangspunkt i barns språkutvikling og stillasbygging, var vi opptatt av å sette ord på handlinger og benevne matvarer og materialer på bordet. Selv om barnet ikke mester å si ordet eller fortelle, så tar barnet del i samspillet ved å observere og lytte til det som skjer. Lekhal et al. (2019) skriver at observasjonene gjort av barnet kan tas med videre og benyttes senere når barnet verbalt klarer å uttrykke seg (2019, s. 64). Etter en måned så vi progresjon hos flere av barna. Barn som trengte støtte i språkferdigheter brukte språket mer aktivt under måltidet, hvor man tidligere hadde pekt, kunne de nå bruke enkeltord som «kaviar», «melk» og «mer mat» hvor flere av barna på bordet meldte seg frivillig til å sende og hjelpe.

Hvordan vi jobbet systematisk

Observasjoner og dokumentasjon:

Under måltidene var de voksne deltakende observatører. Det vil si at vi deltok i samspillet og støttet barn underveis, men samtidig observerte enkeltbarn og gruppen. Systematisk bruk av observasjoner kan ta utgangspunkt i en eller flere områder (Lekhal et al., 2016, s. 136). Observasjonene tok vi med oss til videre vurdering under avdelingsmøtene, som dannet grunnlaget for kartleggingen av enkeltbarns utvikling i arbeidet med relasjon og mestring. Dette tydeliggjorde effektene eksperimentet hadde og vi så blant annet at språklige ferdighetene hos flerspråklige barn økte, at barna samspillet mer seg imellom og at de etablerte nye relasjoner. De voksne opplevde også en endring i relasjonen til enkeltbarn. For å kartlegge relasjon barn – voksen benyttet vi hjertesirkelskjema i starten av endringseksperimentet og fem måneder etter. Hjertesirkelskjema forteller noe om hvor tett bånd man opplever å ha med individuelle barn ut fra å fargelegge sirkler rundt ett hjerte. Jo nærmere barnet er hjertet i midten av sirkelen desto bedre opplever den voksne at relasjonen er. Etter fem måneder så vi at flere av barna hadde kommet nærmere den innerste sirkelen hos samtlige av personalet. Det var også variasjoner hvor ett barn var langt unna hjerte hos en i personalet, men nesten innerst hos en annen.

Kartleggingen av enkeltbarns mestring gjorde vi ut fra skjemaer over motoriske og språklige ferdigheter. Vi benyttet generaliserte aldersinndelte skjemaer i tillegg til at vi dokumenterte barnets egenskap, fungering og utvikling i løpet av perioden. Informasjonen vi hentet inn vurderte vi i lys av økt forbedring og kvalitet på avdelingen. Rammeplanen sier dette om vurderingsarbeid i barnehagen;

Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involverte i. Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring. Det kan også bidra til en åpen diskusjon om barnehagen formål, innhold og oppgaver. Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og

bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet
(Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 7).

Som vårt samfunnsmandat legger rammeplanen og andre regelverk føringer for arbeidet som utføres i barnehagen. Børhaug et al., (2011) skriver at planen er retningsvisende og åpen for personalets synspunkter (2011, s. 150). I den nye rammeplanen av 2017, står det mer presisert med «skal» og legger tydeligere retningslinjer til hva som forventes at gjøres. Likevel er det mange veier man kan ta for å oppnå gode nok resultater eller samme effekt. Avsnittet fra rammeplanen ovenfor viser til denne fleksibiliteten i det pedagogiske arbeidet. Barnehagen som organisasjon innehar sin egen organisasjonskultur som har sitt utspring i barnehagens verdigrunnlag om at barndommen har en egenverdi, hvor man skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, barnehagens verdigrunnlag). Med et barneorientert perspektiv, skal personalet i barnehagen ta hensyn til det enkelte barnets beste. I tillegg til dette verdigrunnlaget har vi våre egne personlige verdier og tolkninger, som kommer ut, i det Robinson (2018) kaller, handlingsteori og bruksteori. Handlingsteoriene er komplekse da de inneholder atferd, oppfatning og verdier (Robinson, 2018, s.36). Via felles refleksjoner, drøfting av faglige og etiske problemstillinger åpner man opp for det den konstruktive problemsamtalen og kan med det arbeide med kontinuerlig forbedring av praksis (Robinson, 2018, s.63). Problemløsningen eller valgene varierer fra personalgruppe til personalgruppe, fordi man har ulik atferd, oppfatninger og handlingsmønstre.

Økt kvalitet og forbedring?

Trygghet og trivsel er en forutsetning for at alle barn skal få oppleve et godt barnehagetilbud (Glaser, 2019, s. 23). Men er bruken av dokumentasjon og skjemabruk for å se forbedring overensstemmende med økt kvalitet på avdelingen? Lekhal et al., (2019) viser til forskning som sier at god barnehagekvalitet kan utjevne sosiale forskjeller og ha en positiv effekt på språkutviklingen og læring (Zachrisson, Lekhal og Schjølberg, 2010; Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser og Drugli, 2016, referert i Lekhal et al., 2019, s. 52). Jeg tolker kvalitet i barnehagen som situasjonsbestemt for de ulike aktørene; barn og voksne, basert på verdier i barnehagen som organisasjon. Denne tolkningen

bygger på observerbare egenskaper og verdi som definisjonsgrunnlag (Lekhal et al., 2016, s. 18). På avdelingsmøtene snakket vi om Robinsons (2018) begreper handlingsteori og bruksteori. Ut fra observasjonene våre, tok vi opp handlingsteorien vi hadde diskutert i forkant av iverksettingen av eksperimentet. Vår atferd og handlingsmønstre skulle være orientert mot teori vi benyttet i endringseksperimentet. Vi var alle kjente med teoriene om tilknytning og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Men det var teorier vi måtte gå dypere inn i som den nærmeste utviklingszone og stillasbygging for å fremme måltidet som en pedagogisk situasjon i arbeidet med mestring.

Jeg mener at arbeidet med teori knyttet opp mot praksis var en forutsetning for de effektene vi så på avdeling. Mintzberg (2021) skriver at tilegnelsen av ferdigheter skjer via praktisk trening og tilbakemeldinger (2021, s. 53). Vurderingen av effektene, hadde ikke vært nok, om vi ikke hadde jobbet med bruksteoriene våre. Hvordan hadde vi forstått handlingsteorien og hvordan kom dette frem i praksis? Strukturkvalitet sier noe om den kompetansen og de arbeidsmåtene som ligger til rette for videre arbeid med kvaliteten av praksis, prosesskvaliteten (Lekhal et al., 2018, s.18). Det krevdes en felles forståelse av arbeidet. «Å forstå handler om å tolke: [...]» (Gallos, 2021, s. 67). Det handler om å skape forklaringer for seg selv, en mening og er alltid en ufullstendig og personlig prosess skriver Gallos (2021, s. 67). Det baseres på personlige tolkninger og har for oss vært viktig å ta i for å skape en felles plattform for arbeidet med teori og mening.

I innledning av oppgaven fortalte jeg at endringseksperimentet baserte seg på et pågående arbeid med kvalitet i praksis i barnehagen. For at det ikke skulle oppleves som ytterligere arbeid å påta seg et endringsarbeid, ønsket jeg å forene arbeidene sammen da målsettingen var lik – økt kvalitet. På denne måten kunne vi fordype oss i et overordnet arbeid, som gjorde at vi kunne jobbe lengre med og få mer påfyll av informasjon via kurs og innhold på planleggingsdager. Jacobsen skriver at endring i struktur over tid kan føre til endring i kulturen (2018, s. 153) Her snakker Jacobsen om endringer for eksempel i en organisasjonskultur. For å kjøre sammenhenger med arbeidet vi gjorde på avdeling med det strukturelle og det prosessuelle, man kan si at endringer i strukturkvaliteten ut fra personalets

arbeidsmetoder og kompetanse, fører til endringer i prosesskvaliteten ved at nye etablerte uttrykte handlingsteorier kommer ut i bruksteorien.

På avdelingen er vi fire voksne med ulik utdanning, forutsetninger og verdier. Som leder av en avdeling og ved iverksettingen av et nytt arbeid, ble jeg mer opptatt av min rolle som inkluderende og ikke bedrevitende grunnet utdanningsforløpet mitt. Børhaug et al., (2011) refererer til Sundes (2006) undersøkelse av tidligere arbeidsforhold og fordeling i barnehagen hvor barnehagelærere benyttet sin posisjon som maktmiddel for delegering av oppgaver (Sundes, 2006, referert i Børhaug et al., 2011, s. 47). Under avdelingsmøtene og på avdelingen utøvde jeg likestilling og likeverd i arbeidet med gjennomføringen av endringseksperimentene. Min erfaring var at dette skapte mer eierskap og motivasjon for personalet. Vi delte erfaringer og drøftet betydningen av de ulike teoriene sammen. Slik fikk alle mulighet til å bidra og å føle seg inkludert i det pedagogiske arbeidet. Nå var det ikke sånn at strukturen på avdelingen ble flat, og at jeg som leder gav slipp på det overordnende ansvaret. Jeg hadde fortsatt lederansvar, men delegerte arbeidet med eksperimentet på avdelingen likt og sørget for at vi hadde jobbet med forventninger og handlingsteorier i forkant. Børhaug et al., (2011) skriver at delegering og inkludering i ulike arbeidsoppgaver kan føre til videre utvikling av kompetansegrunnlaget til personalet i sin helhet (2011, s. 55). Med økt kompetanse øker også strukturkvaliteten og kvalitet i praksis og da blir det nødvendig å vite hvordan man kan benytte seg av kompetansen i praksis for å etablere nye handlingsmønstre.

Bevisstgjøring:

Etter justeringer og videreføring av måltidets struktur, kunne vi se at bruksteorien, praksisen, vi hadde i starten ikke samsvarte med den handlingsteorien vi uttrykte på avdelingsmøtene. Uttrykte teorier, er viktige fordi de uttrykker standarder og ambisjoner som vi ønsker at handlingene våre skal vurderes ut fra (Robinson, s. 41). Under avdelingsmøte snakket vi om endring av rom for å skape matro og mer deltakelse hos barn og ansatte. Vi tok for oss arbeidet med strukturkvalitet og prosesskvalitet, ved å endre strukturen av det fysiske rommet til noe vi mente kunne øke kvaliteten på måltidet. Vi diskuterte prosessen ved at to ansatte skulle

sitte sammen med barna for å forhindre vandring og jobbe med relasjon, men oppdaget at praktiske gjøremål kom i veien.

Jeg tror ikke utfallet hadde blitt noe annerledes om vi skulle gjøre eksperimentet på nytt, fordi det var erfaringene fra praksis som gjorde at vi lærte.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, barnehagen som pedagogisk virksomhet).

Erfaringene man gjør seg er en måte å skape en større forståelse av det komplekse arbeidet som gjøres i barnehagen. Ved å ikke møte våre forventinger om ønsket utfall, så vi ulike faktorer i arbeidet som vi ikke hadde tatt hensyn til tidligere og som vi vi måtte gå dypere inn i. Dette kan også kalles for dobbeltekretslæring.

«Dobbeltekretslæring krever endringer i oppfatninger og verdier, i tillegg til handlinger (Robinson, 2018, s. 43). Vi så at de tre komponentene; personalet, matserveringen og sitteplasser påvirket effekten negativt og de var alle knyttet til strukturen på avdelingen; personalets tanker om å være i forkant via *arbeidsmetoder* og *organiseringen* av matservering og det *fysiske rom* med sitteplasser. Igjen ser vi at prosesskvalitet og strukturkvalitet ikke kan ses som to adskilte kvalitetsbegrep, fordi de påvirker hverandre.

Bevisstgjøringen av hvorfor vi gjør som vi gjør, praksis knyttet til teori, var givende for alle på avdelingen. Det skapte forklaringer og forståelse for arbeidet, noe som jeg tror økte involveringen. Daglig fikk jeg tilbakemeldinger på observasjoner de hadde gjort under måltidet, men også i andre situasjoner i løpet av dagen. Å jobbe tettere på enkeltbarn gjorde oss observante på behovet for forskjellsbehandling. Fordi barn er forskjellige, vil det å gi alle barn de samme mulighetene innebære å behandle dem ulikt (Lekhal et al., 2016, s.53). I vurderingen av barns mestringsopplevelser så vi store variasjoner i behovet for stillasbygging og hvilke barn som trengte motoriske og/eller språklige erfaringer. Forskjellsbehandlingen handlet ikke om favorisering, men var heller et middel for å forhindre skjevutvikling.

Mindre grupper daglig, kombinert med bruken av systematisk observasjon under måltidene gjorde at vi kunne tilpasse bedre mestringsopplevelsene og samspillet for barna. «Mindre barnegrupper og færre barn per voksen har jevnt over vist seg å være positivt, både for prosesskvalitet og for barns utvikling» (Christoffersen et

al., 2014; Pianta et al., 2010 referert i Lekhal et al., 2016, s. 40). Vi fikk en bedre forståelse av barnas signaler og væremåter i arbeidet med relasjonen voksen – barn, noe som ga utslag på hjertesirkelskjemaene. Om det var barn som man følte at man ikke kom nære, tok vi dette til vurdering og fant ut at barnet hadde en preferert voksen. Denne voksne hadde også barnet i nærheten av sitt hjerte på skjemaet. Bevisstheten om dette gjorde oss som voksne mer pålogget det barnet, for så se om relasjonen kunne bygges opp ved å bruke mer tid sammen.

Et kritisk blikk

Når man er ute etter å forstå virkningen av utprøvd endring, er det viktig å se granskende på årsakene som kan ligge til grunn. Først og fremst har ikke dette vært en studie tatt i forskningsøyemed, men heller et eksperiment utprøvd på en avdeling av personalet og deres observasjoner og vurderinger av endringsarbeidet. Med det sier jeg at det ikke finnes noen fasit og at ulike fremtoner ville kanskje gitt ulike resultater, da både positive og negative.

Igjen må jeg se til organiseringen av sitteplassene. Kunne vi ha latt barna få velge plassen sin selv ut fra deres ønske om å sitte ved siden av en man har etablert en god relasjon til? Mulig utfall kunne vært bedre samspill og videre etablering av relasjoner som kunne styrket et etablerende vennskap. Drugli & Lekhal (2018) skriver at små barn ofte foretrekker å være med enkelte barn, og at de tidlig etablerer vennsksrelasjoner (2018, s. 78). Faste sitteplasser kan ha gått på bekostning av spirene vennsksrelasjoner hvor flere barn ikke fikk muligheten til å sitte sammen. Om man kunne velge plassen sin selv, ville vi i høyere grad ha inkludert barns medvirkning i relasjonsbyggingen. Likevel fortsatte vi med faste plasser.

Som rutinesituasjon er måltidet voksenstyrt. Voksenstyrte aktiviteter betyr ikke at de er negative, men bør heller ses på som arenaer for mestring og læring. Hvis vi ser nærmere på måltidet som voksenstyrt så betyr det at barna må forholde seg til visse regler. Som en fast rutine får barna anledning til å øve seg på turtaking og fleksibilitet i forutsigbare og trygge omgivelser (Lekhal et al., 2019, s. 101). Og som observert så vi etableringen av flere gode relasjoner ut fra bordplasseringen.

De faste plassene er fortsatt en del av måltidet, men vi har gjort små endringer i løpet av året for å fremme barns språkutvikling i mestringsarbeidet. Vi kartla barna og omorganiserte plassen ut fra en blanding av barn som trengte språkstøtte og dem som hadde et godt etablert språk. Barna med et godt etablert språk, tenkte vi at kunne være en ekstra støtte i tillegg til personalets involvering. Måltidet er en god situasjon for arbeidet med språkstøtte og gir mange muligheter for å snakke mye med små barn (Lekhal et al., 2019, s. 108). Videre er det mange elementer i måltidet som voksne og barn kan sette ord på for å forklare sammenhenger og utvikling av vokabularet ut fra benevnelser av det som er rundt barnet.

I ettertid har vi på avdelingen diskutert om vi unngikk en lærende situasjon for de to barna som hadde negative samspill med skriking og slåing. Vi valgte å endre plassene likt med matserveringen. Hadde det negative samspillet endret seg om de fortsatt satt på samme bord, når maten ble servert på bordene? Da hadde en voksen vært mer tilgjengelig, og man kunne vært mer oppmerksom på barnas signaler og støttet opp under barnas mestring av negative følelser og samspillsvansker. Kunnskapen om egne følelser fremmer utviklingen av emosjonell kompetanse (Drugli & Lekhal, 2018, s.122). I møte med anerkjennelse og bekreftelse av egne eller andres følelser lærer barnet selvregulering via støtte til følelsesregulering og benevning av følelsene. På denne måten kan barnet lære om egne følelser og andres følelser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 123). Dette legger grunnlaget for empati. Denne støtten kunne ha resultert i en positiv effekt av arbeidet det enkelte barnets mestringsopplevelser i møte med følelsesregulering.

Andre faktorer som kan ha hatt effekt er tidsløpet som endringsekspérimentet skjedde i. Som en mellomavdeling med to – treåringer, er det høy utskifting årlig da treåringene begynner på storavdeling etter ett år på avdelingen. Vi begynte med eksperimentet på høsten, da flere av barna var nye. I denne perioden jobbet vi ekstra med tilknytningsteori i en lengre tilvenningsperiode frem mot desember 2021. Jeg mener dette har vært med på å farge blant annet hjertesirkelskjemaene, fordi man i starten ikke hadde etablert god nok kontakt i relasjonen barn- voksen. Flere av barna var også ukjent med barnehagen og rutine. Jeg mener ikke at de

effektene vi bemerket oss var misvisende, men at det er en kompleksitet å ta hensyn til på grunn av forskjellige faktorer som kan ha vært utslagsgivende.

Et pågående arbeid

Arbeidet med kvalitetsøking og forbedring av praksis, er kontinuerlig. Ovenfor nevnte jeg utskiftninger av flere barn, årlig på avdelingen. At nye barn kommer inn i barnehagen krever videre arbeid med tilknytning og relasjonsbygging, og vil alltid være den viktigste oppgaven personalet gjør i arbeidet med de minste, mener jeg. Trygghet og god tilknytning er utgangspunktet for barns videre utvikling og læringsprosesser i barnehagen (Drugli & Lekhal, 2018, s. 61). Uten trygghet vil ikke barnet trives, og dette hemmer barnets utvikling. Glaser (2019) skriver at tilknytningsbåndene gjør både fremskritt og tilbakeskritt og at dette fortsetter livet ut, derfor kan den ikke sies å være lineær (2019, s. 72). Det er ikke tilstrekkelig nok at en voksen er tilgjengelig for barnet, relasjonen må inneholde mer; aktivt oppsøkende voksne, støttende voksne som skaper gode grunnlag for barns nærmeste utviklingssoner og som kjenner til barnets egenhet og behov. De ansatte må også jobbe for å ivareta en allerede etablert trygg tilknytning.

Jacobsen ser på organisasjoner som levende organismer i konstant endring (s. 161). «Derfor må organisasjoner settes i stand til å foreta kontinuerlige endringer for å tilpasse seg endringer som skjer internt i organisasjonen og i omgivelsene» (Jacobsen, 2018, s.161). Strukturelle endringer som gruppesammensetning, personalendringer og organisering er faktorer som skaper endringer innad på en avdeling.

Forbedringen av praksis krever at man arbeider med endringene over en lengre periode. Det er da sannsynligheten er størst for læring og etableringen av nye arbeidsmetoder. Robinson (2018) skriver at jo færre og komplekse endringene er desto bedre og mer sannsynlighet er det for å lykkes (2018, s. 28). Store endringer kan by på motstand og har større potensiale i å mislykkes. Under endringseksperimentene med måltidet jobbet vi med innholdet i en allerede etablert praksis. Den største endringen var å systematisk knytte teori opp mot praksis og skape en felles forståelsesramme rundt arbeidet på avdeling. «En

praksis uten teoretisk refleksjon vil lett stivne og bli rigid. Teoriene kan derfor bidra med viktig tilleggsinformasjon og gi bruddstykker av kunnskap om en ellers komplisert verden» (Glaser, 2019, s.54). Det er her utviklingen av personalets kompetanse og arbeidsmetoder utvikles. Arbeidet med teori knyttet opp mot praksisen i barnehagen, for å bidra til ansattes kompetanse, er også hva styringsdokumentene forventer av oss. I rammeplanen (2017) står det at «Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 7). Jacobsen (2018) mener at for en organisasjon skal kunne fremstå som lærende, må den bestå av individer som har evne til og er villige til å lære, og av grupper hvor kunnskap deles innad og mellom grupper (2018, s. 161). Med nye barnegrupper, endringer av personal, ny forskning og utvikling av teorier vil vi heller aldri bli ferdige med å utvikle oss, sånn at vi kan skape gode miljøer for barns utvikling i mange år fremover.

Effekten på min rolle som leder

Jeg har i løpet av dette året erfart at lederskap er situasjonsbestemt og innebærer en åpen dialog rundt egen forståelse av praksis med personalet på avdelingen. Børhaug et al., (2011) referer til Lotsberg (2005) om at situasjonsbestemt ledelse går ut fra at det er totalsituasjonen som bestemmer hvilken lederstil og fremgangsmåte som er mest hensiktsmessig (2011, s. 85). Mine tanker om hva en god leder er, behøver ikke være den samme som personalets tanker om hva en god leder er. En slik forståelse av lederrollen har sine sammenhenger med at personlige verdier ligger til grunn for enkeltpersoners handlingsteori og bruksteori. Ikke bare er den situasjonsbestemt, men baseres på individuelle behov og synspunkter på hva man trenger av sin leder.

I teorigrunnet skrev jeg at jeg hadde liten kunnskap utover erfaringer fra praksis om hva det vil si å være en leder. På en måte er det kritikkverdig at man som nyutdannet mangler disse kunnskapene i møte med en lederrolle som pedagogisk leder eller barnehagelærer i barnehagen. Dette er en diskusjon jeg ikke

går videre inn i, men i lys av manglende kunnskap har arbeidet med endringseksperimentene gitt meg, som leder, en positiv effekt. Jeg har kjent på et stort læringsutbytte i arbeidet med teori og granskende praksis i gjennomføringen. Dette mener jeg personalet også har fått utbytte av.

Bruken av små endringseksperimentert har gjort meg mer bevisst kompleksiteten i min rolle som leder. Fra å ha hatt en oppfatning om at jeg er en inkluderende leder har jeg fått et kritisk blikk på egen lederpraksis i arbeidet på avdelingen. Jeg har vært inkluderende ovenfor arbeidet med enkeltbarn, men glemt å tydeliggjøre mine intensjoner om det pedagogiske arbeidet generelt med personalet. Jeg har vært god på organisering og kommunikasjon rundt struktur og ansvarfordeling, men ikke tatt tak i prosessen og praksisen i like stor grad.

Kommunikasjon har vært en viktig del av arbeidet med prosesskvaliteten og forbedring av praksis. I forkant av eksperimentet mente jeg selv at jeg var god til å lytte og kommunisere med de andre på avdelingen, men ble overrasket over hvor mye som var usagt og uforklart da vi gikk dypere inn i måltidet innhold og arbeidet med prosesskvaliteten. Robinson (2018) skriver at ansvaret for utviklingen og kommunikasjonen av en detaljert, logisk plan krever mer av en leder om man skiller mellom begrepene endring og forbedring (2018, s. 25). Som nevnt i teoridelen mener jeg at en forbedring kommer ut av de små endringene man gjør og sees ikke på som to separate enheter i endringseksperimentet. Men jeg kan være enig i at økt bevisstheten rundt tydeliggjøring av hvorfor vi gjør som vi gjør, har vært betydningsfullt for arbeidet vårt. Robinson mener at endringer kan gjøres uten at man som leder kommuniserer eller argumenterer for hvorfor det gjøres (Robinson, 2018, s. 25). Som leder kan jeg velge å fremme enkelte teorier og praksiser i arbeidet uten å være bevisst denne prosessen fordi kunnskapen er innarbeidet. Joan V. Gallos (2021) skriver at dette kan være en felle da man ikke ser andre alternativer (Argyris & Schon, 1982 referert i Gallos, 2021, s. 68). «Å skape forståelse og å lage hverdagsteorier er prosesser som pågår kontinuerlig og stort sett i det stille» (Gallos, 2021, s. 68). Som leder måtte jeg tenke over mine egne handlingsteorier og bruksteorier gjennom hele perioden. Det er ikke sånn at handlingsteoriene forblir stabile fordi man har satt søkelys på dem. I situasjoner

hvor behovet for kontroll eller mening oppstår kan «gamle» eller andre teorier ta overhånd for å skape ro og orden (Robinson, 2018, s. 41).

Refleksjoner rundt praksisen på avdelingen, var ikke ukjent for personalet da vi tidligere hadde samtaler om praksisen vår på avdeling og hva vi kunne gjøre for å bedre andre situasjoner som levering, henting og overganger. Men det er første gangen jeg føler at jeg som leder har gransket og satt spørsmålstegn ved både egen og avdelingens praksis i det pedagogiske arbeidet. I en lederrolle kan spørsmål rundt praksis virke som kritikk eller motstand og opposisjon tas personlig. «Ledere som engasjerer seg i konstruktiv samtale om problemet, posisjonerer seg selv som en del av problemet, så vel som en del av løsningen» (Robinson, 2018, s. 64). Slike konstruktive samtaler hadde vi gjennom endringseksperimentet og jeg var ærlig om min rolle i problemet. Robinson (2018) skriver at slike konstruktive samtaler kan lede til en forståelse av eget medansvar, men at større utfordringer grunnet manglene kommunikasjon eller kompetansebygging er et lederansvar (2018, s. 64). Ved å erkjenne meg denne mangelen tror jeg at vi åpnet opp for en bedre granskning av både egen og felles praksis på avdelingen. Og det er med det, at mine erfaringer som *leder* for et endringseksperiment, er hva jeg tar med meg videre, selv om personalet var motiverte og jeg ikke møtte på motstand.

Konklusjon:

I prosjektoppgaven har jeg sett nærmere på et endringseksperiment rundt måltidsituasjonen på en mellomavdeling med fjorten barn og fire voksne. Eksperimentet tok for seg bruken av ulike teorier knyttet opp mot praksis og ønske om økt kvalitet på avdelingen ut fra arbeidet med relasjoner og barns mestringsopplevelser.

Våre funn og erfaringer:

En bevisst bruk av praksis knyttet til tilknytningsteori og utviklingsteori sammen med endringer av struktur, gav positive effekter i arbeidet med måltidet sammen med de minste barna. Personalet observerte blant annet at et flerspråklig barn i

større grad benyttet enkeltord under måltidet for å be om, eller samspille med de andre på bordet. Ved å benytte kunnskapen om tilknytningsteori og Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone, så vi progresjon i barns motoriske, språklige og emosjonelle utvikling. Fordi personalet var bevisst sine handlinger, basert på teorien vi brukte, opplevde vi at barna fikk bedre støtte, mer anerkjennelse og tid sammen med de voksne under måltidet. På bakgrunn av de endringene vi gjorde av det fysiske rommet og organiseringen av matserveringen, fikk de voksne bedre tid og rom for å skape en god atmosfære for barna under måltidet som situasjon. Men resultatene måtte vi også granske kritisk, og det var en periode i oppstarten av vi så regresjon i endringene vi hadde utført. Dette medførte en problematisering av personalets uttrykte og utførte teorier.

Erfaringene med regresjonen gjorde at vi lærte mer om den prosessen vi var en del av, enn hva vi hadde forventet i forkant. Problematismen og vurderingen av egen og felles praksis gjorde det mulig for at vi kunne gå dypere inn i det pedagogiske *innholdet*.

Ved å koble praksis tett til den valgte teorien fikk vi til en kompetanseheving på avdelingen. Ved å jobbe på denne måten i flere måneder kunne vi se effekter av arbeidet vi hadde gjort og fortsatt gjorde. Vi jobbet kontinuerlig med eksperimentet, selv om andre eksperimenter eller oppgaver også skulle gjøres. Det å arbeide med noe over en lengre tid, gav oss muligheten til å se om effektene av utprøvd praksis hadde noe for seg. Vi konkluderte med at de positive effektene måtte vedlikeholdes og at arbeidet med mestring og kvalitet er ferskvaren. For personalet opplevde vi en økt forbedring av praksis og derfor også en økt kvalitet i arbeidet vi gjorde på avdeling basert på de endringene og den læringen vi selv hadde gjennomgått.

Betydningen for praksis:

Effekten av funnene og de konstruktive samtalene rundt utfordringer vi møtte på, er hva vi som gruppe lærte mest av. Det var ikke alle funn som opplevdes positive i etterkant av en vurdering, men erfaringene med å se ønsket utfall og gjøre endringer grunnet uønsket utfall var en læringsprosess som gjorde oss bevisste de ulike mulighetene vi hadde. I ettertid har jeg fått tilbakemelding på at denne

måten å jobbe på har vært givende og spennende fordi vi har delt erfaringer og jobbet ut fra en teori som har skapt felles forståelse. På en måte har vi alltid jobbet ut fra tilknytningsteorien og utviklingsteori, men det har ikke vært en del av uttrykt teori og det har ikke vært systematisert inn i arbeidet. For videre praksis på avdelingen kommer vi til å jobbe på en annen måte enn hva vi gjorde før vi iverksatte endringseksperimentet. Jeg opplever at det er større rom for å feile uten at man tar det personlig, og at delingen av erfaringer og tilbakemeldingskulturen har økt. Det er en genuin interesse for å lære mer, enn hva jeg som leder kjente på tidligere.

Den nye praksisen vi har tatt del i har blitt en del av vår nye etablerte praksis. I starten var vi opptatt av at to voksne skulle være til stede under måltidet og at det ved sykdom og vikarbruk opplevdes som om vi ikke kunne gjennomføre det å være støttende i like stor grad. Men i ettertid har vi diskutert at enkelte av personalet opplever det nesten bedre å være en voksen på rom med syv barn i arbeidet med relasjoner og fellesskap fordi den voksnes bruksteorier er annerledes enn ved oppstart.

Vi er ikke ferdig med kvalitetsarbeidet. Ikke tror jeg vi kommer til å bli ferdig med det, da det er en kontinuerlig prosess. De positive effektene vi så hos enkelte barn betyr ikke at økt forbedring har skjedd eller opplevdes bedre hos alle fjorten. Når man også ser progresjon i et barns mestringsprosess, så er det nye utfordringer som man må ta hensyn til i lys av de nye forutsetningene som barnet har utviklet. Det at vi også har en såpass høy rullering på barn som starter på ny avdeling gjør at arbeidet aldri tar slutt, men det skal det ikke heller. Barnehagen som en lærende organisasjon innebærer økt læring og utvikling av personalet. Den viktigste betydningen for praksisen videre er bruken av refleksjoner og en granskende holdning til egen og avdelings praksis. Denne måten å arbeide på håper jeg at vi kan ta med videre i andre situasjoner.

Litteraturliste

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

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.

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

Gallos, J. V. (2021). Kapittel 4: Å forstå organisasjoner – Lederskap, rammer og hverdagsteorier om situasjonen. I Martinsen, Ø., L. (Red.). (2021). *Perspektiver på ledelse* (5.utg., s. 66 - 84). Gyldendal norsk forlag.

Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva, hvorfor og hvordan*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Gjerde, S. (2013). Kapittel 7 – Coaching og verdikartlegging. I Ørsted A, F., Christensen, G., Sjøbu, A. & Bjertrup, A., (2013). *Den positive psykologiens metoder; forskning, kartlegging, testing, utviklingsarbeid og intervensjon*. (s. 117 - 131). Gyldendal akademisk.

Glaser, V. (2019). *Foreldresamarbeid – Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17?q=grunnloven>

Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. (3.utg.). Fagbokforlaget

Lekhal, R., Drugli, M. B. & Buøen, E. S. (2019). *Små barns læring*. Cappelen Damm Akademisk

Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om – Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal Norsk forlag AS.

Mintzberg, H., (2021). Kapittel 2: Å jobbe som leder: Myter og fakta. I Martinsen, Ø., L (Red.). (2021). *Perspektiver på ledelse*. (5.utg., s. 38 -54). Gyldendal norsk forlag.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Svendsen, I. M. (2022, 7. mars). *Intensjonsmodellen* [PowerPoint-presentasjon]. Itslearning. <https://bi.itslearning.com/>

Kunnskapsdepartementet., (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>