



Universitetet
i Stavanger

Åtte barnehagelærere sine erfaringer med gruppeledelse i barnehagen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Våren 2019

Anita Østvoll



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap Fagprofil – spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Anita Østvoll (signatur forfatter)
Veileder: Cecilie Evertsen Stanghelle	
Tittel på masteroppgaven: Åtte barnehagelærere sine erfaringer med gruppeledelse i barnehagen Engelsk tittel: Eight preschool teachers' experiences with group management in the kindergarten	
Emneord: Gruppeledelse, relasjoner, struktur, barnehagekvalitet	Antall ord: 34314 + vedlegg/annet: 1853 Stavanger, 7. juni 2019

Forord

Kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn i barnehagen har alltid vært et område som har opptatt meg faglig og i praksis. Å få anledning til å skrive om voksnes ledelse av barnegruppen i hverdagen – gruppeledelse i barnehagen, har vært en givende og lærerik prosess, som har gitt ny forståelse til tidligere erfaringer.

Jeg vil takke min veileder Cecilie Evertsen Stanghelle, som har bidratt med faglige innspill og refleksjoner, litteratur anbefalinger og en støttende holdning. Takk for at du hadde troen på meg!

Jeg vil også takke 3 av mine medstudenter, Anette, Elsebeth og Nina, som har bidratt med interesse og forståelse i alt fra små seiere til store utfordringer. Uten våre månedlige treff hadde denne prosessen blitt mye tyngre å mestre.

Takk til min mann Terje som har vist interesse for oppgaven, gitt råd og støtte, utvist tålmodighet i krevende perioder og alltid lagt forholdene til rette for muligheten til å kunne arbeide uforstyrret med oppgaven.

Og sist men ikke minst takk til mine to barn Vegard og Linnea som under hele prosessen har hatt troen på meg og gitt meg glede og perspektiv i hverdagen – dere er best!

Anita Østvoll, juni 2019

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er gruppeledelse i barnehagen, forstått som pedagogers ledelse av barnegruppen i den daglige praksis i barnehagen. Målet med studien er å undersøke barnehagelæreres opplevelse av og erfaring med tematikken, for å få en forståelse av og innsikt i de muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med ledelse av barnegruppen i hverdagen.

Forskningsspørsmål

Følgende tre forskningsspørsmål blir stilt i studien:

- 1) *Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?*
- 2) *Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*
- 3) *Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?*

Metode

Kvalitative forskningsintervju er valgt som verktøy for innsamling av data og fortolkende fenomenologisk analyse er videre valgt som metodisk tilnærming for analyse av datamaterialet i studien. Utvalget består av 8 barnehagelærere fra 3 private og 5 kommunale barnehager i 4 ulike kommuner. 5 deltakere jobber på småbarnsavdeling (1-3 år) og 3 jobber på avdelinger for de eldste barnehagebarna (4-6 år). Analysen i studien er lagt til gruppenivå, med fokus på det som går igjen i datamaterialet på tvers av case.

Resultater

Resultater fra studien knyttet til de tre forskningsspørsmålene er:

- 1) Barnehagelærerne knytter begrepet gruppeledelse opp mot de voksnes rolle og væremåte i ledelsen av barnegruppen samt arbeid for å skape et godt fellesskap og godt miljø på avdelingen.
- 2) Barnehagelærerne gir uttrykk for at de jobber med å utvikle trygghet og gode relasjoner både mellom voksen-barn, barn-barn og voksen-voksen på avdelingen. Relasjonelt jobbes det videre med voksnes funksjon som rollemodeller, gode holdninger til alle barn, refleksjon og faglig utvikling samt arbeid med å skape fellesskapsfølelse på avdelingen. Strukturelt trekkes inndeling i smågrupper, gode

rammer, rutiner og organisering samt planlegging frem som viktig for å fremme en god gruppeledelse.

- 3) Barnehagelærerne opplever balansegangen mellom hensynet til enkeltbarnet og hele barnegruppen samt balansegangen mellom struktur og fleksibilitet som utfordrende og det trekkes frem utfordringer med å se alle barna når en er mye oppdelt i smågrupper. Barnehagelærerne gir videre uttrykk for at foreldresamarbeid, fravær blant de voksne og liten tid til planlagt pedagogisk arbeid er faktorer som kan føre til utfordringer i arbeidet med gruppeledelsen.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	6
Tabeller og figurer	9
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Studiens hensikt.....	12
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.4 Tidligere forskning	13
1.5 Kvalitet i barnehagen.....	13
1.5.1 Strukturkvalitet	14
1.5.2 Prosesskvalitet	15
1.5.3 Politiske målsettinger i Norge.....	16
1.5.4 Hva sier så forskningen om kvalitetsnivået i barnehager?	16
1.5.5 Planlegging og struktur versus fleksibilitet og medbestemmelse	17
1.5.6 Behovet for mer kunnskap og videre forskning	19
2 Teoretisk bakgrunn	20
2.1 Sosiokulturell teori	20
2.1.1 Mediering.....	20
2.1.2 Appropiasjon	21
2.1.3 Den nærmeste utviklingssonen	21
2.2 Relasjoner	23
2.3 Pianta sin modell av voksen-barn relasjonen	24
2.3.1 CLASS	26
2.3.2 Emosjonell støtte.....	26
2.3.3 Enhetens organisering.....	27
2.3.4 Pedagogisk arbeid	28
2.4 Deltakelse i fellesskapet	29
2.5 Tilknytningsteori	30
2.5.1 Trygg base	31
2.5.2 Tilknytningsatferd.....	31
2.5.3 Tilknytningshierarki.....	32

2.5.4	Indre arbeidsmodeller	34
2.6	Det autoritative perspektivet i barnehagen	35
2.7	Organisering og gode rutiner	36
2.7.1	Overgangssituasjoner	37
3	Metode	39
3.1	Forskningsdesign og valg av metode	39
3.1.1	Kvalitativt forskningsintervju	39
3.2	Fenomenologisk tilnærming	40
3.2.1	Fortolkende fenomenologisk analyse	40
3.2.2	Forskers forforståelse	41
3.3	Utarbeidelse av intervjuguide	41
3.3.1	Prøveintervju	42
3.4	Utvalg	43
3.5	Gjennomføring av intervju	44
3.6	Transkribering	46
3.7	Analyseprosessen	46
3.8	Vurdering av studiens forskningskvalitet	49
3.8.1	Yardley sine prinsipper for vurdering av kvalitet	50
3.9	Forskningsetiske vurderinger	53
3.9.1	Godkjenning av prosjektet	53
3.9.2	Informert samtykke	54
3.9.3	Konfidensialitet	54
3.9.4	Konsekvenser av å delta	55
3.9.5	Lagring av personopplysninger	55
4	Resultater	56
4.1	Forståelse av begrepet gruppeledelse	57
4.2	Arbeid for å fremme en god gruppeledelse	59
4.2.1	Gode relasjoner	59
4.2.2	Trygghet	60
4.2.3	Voksne som rollemodeller	61
4.2.4	Voksnes holdninger og støtte til stille og utagerende barn	62
4.2.5	Felleskap	63
4.2.6	Relasjoner og samarbeid blant personalet	64
4.2.7	Refleksjon og faglig utvikling	65
4.2.8	Rutiner og rammer	66

4.2.9	Dele i mindre grupper	68
4.2.10	Planlegging	69
4.2.11	Oppsummering.....	69
4.3	Utfordringer i arbeidet med gruppeledelse.....	70
4.3.1	Foreldresamarbeid	70
4.3.2	Hensynet til enkeltbarn versus hele gruppen	71
4.3.3	Se ALLE barna	72
4.3.4	Rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse	72
4.3.5	Bruk av hele dagen	73
4.3.6	Antall voksne	74
4.3.7	Oppsummering.....	75
5	Drøfting.....	76
5.1	Forståelse av begrepet gruppeledelse	76
5.2	Relasjoners viktige betydning	77
5.2.1	Trygghet.....	78
5.2.2	Voksne som rollemodeller	80
5.2.3	Foreldresamarbeid	83
5.2.4	Oppsummering.....	84
5.3	Etablering av fellesskap.....	84
5.3.1	Hensynet til enkeltbarn versus hele gruppen	86
5.3.2	Oppsummering.....	86
5.4	Inndeling i mindre grupper.....	87
5.4.1	Se ALLE barna	88
5.4.2	Antall voksne	89
5.4.3	Oppsummering.....	89
5.5	Rutiner og struktur.....	90
5.5.1	Rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse	91
5.5.2	Bruk av hele dagen	93
5.5.3	Oppsummering.....	93
5.6	Implikasjoner for praksis.....	94
5.7	Metodiske refleksjoner	95
5.8	Videre forskning.....	95
6	Avslutning.....	97
7	Litteraturliste	99
	Vedlegg	106

Tabeller og figurer

Tabeller

Tabell 1 Oversikt over symbolsystemet brukt i presentasjonen av intervjusitater	56
Tabell 2 Oversikt over kategorier og ytringer	57
Tabell 3 Forståelse av begrepet gruppeledelse, utdrag fra intervjuene	58
Tabell 4 Gruppeledelse handler om så mye, utdrag fra intervjuene	59
Tabell 5 Gode relasjoner, utdrag fra intervjuene	60
Tabell 6 Trygghet, utdrag fra intervjuene.....	61
Tabell 7 Voksne som rollemodeller, utdrag fra intervjuene	62
Tabell 8 Voksnes holdninger og støtte til stille og utagerende barn, utdrag fra intervjuene	63
Tabell 9 Fellesskap, utdrag fra intervjuene	64
Tabell 10 Samling, utdrag fra intervjuene	64
Tabell 11 Relasjoner og samarbeid blant personalet, utdrag fra intervjuene	65
Tabell 12 Refleksjon og faglig utvikling, utdrag fra intervjuene	66
Tabell 13 Rutiner og rammer, utdrag fra intervjuene	67
Tabell 14 Organisering av rutinesituasjoner, utdrag fra intervjuene	68
Tabell 15 Dele i mindre grupper, utdrag fra intervjuene	68
Tabell 16 Verdien av smågrupper, utdrag fra intervjuene	69
Tabell 17 Planlegging, utdrag fra intervjuene	69
Tabell 18 Utfordringer i foreldresamarbeidet, utdrag fra intervjuene	71
Tabell 19 Hensynet til enkeltbarn versus hele gruppen, utdrag fra intervjuene	71
Tabell 20 Se ALLE barna, utdrag fra intervjuene	72
Tabell 21 Rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse, utdrag fra intervjuene ..	73
Tabell 22 Bruk av hele dagen, utdrag fra intervjuene	74
Tabell 23 Antall voksne, utdrag fra intervjuene	75

Figurer

Figur 1 Struktur-, prosess- og resultat kvalitet	14
Figur 2 Den nærmeste utviklingssonen	22
Figur 3 Modell over voksen-barn relasjonen.....	24
Figur 4 Domener og dimensjoner i CLASS, tilrettelagt for nordiske forhold.....	26
Figur 5 Kontaktsirkel.....	32
Figur 6 Tilknytningshierarki.....	33
Figur 7 Det autoritative perspektivet.....	35

1 Innledning

Temaet for denne studien er gruppeledelse i barnehagen. Forstått som pedagogers ledelse av barnegruppen i den daglige praksis i barnehagen. Forståelsen er i tråd med hvordan Drugli (2013) beskriver begrepet. «Gruppe- og klasseledelse er det pedagogene gjør for å etablere et fysisk og sosialt miljø i gruppen for å gjennomføre daglige rutiner og aktiviteter og for å forebygge og møte negativ atferd» (Elias & Schwab, 2006 i Drugli, 2013, s. 141).

Selv om studien retter seg inn mot ledelse av barn i barnehagen, blir det i tillegg til teori og forskning fra barnehagesammenheng også benyttet relevant teori og forskning fra skolesammenheng i oppgaven. Ifølge Domitrovich, Moore & Greenberg (2012) er dette fullt mulig, da mye av forskningslitteraturen om ledelse av barn som har vært gjennomført i skolen også vil være relevant for barnehagen (Domitrovich et al., 2012).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barnehagene har et stort ansvar for barns trivsel og utvikling nå som stadig flere små barn, mange fra ett års alder, tilbringer lange dager i barnehagen (Drugli, 2017b; Eide, Winger, Wolf & Dahle, 2017b). Tall fra statistisk sentralbyrå viser at 97% av 3-5 åringer og 82,5% av 1-2 åringer i Norge har plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2018). Denne tilnærmede fulle barnehagedekningen gir gode muligheter for å fange opp og iverksette forebyggende tiltak for barn som viser tegn på forsinket eller avvikende utvikling. Imidlertid hviler det også et stort ansvar på personalet som skal tilrettelegge for et trygt, godt og utviklende miljø for alle barna i barnehagen (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser & Drugli, 2016).

I tillegg til økning av antall små barn i barnehagen de siste årene, er barnehagesektoren i endring med tanke på nye barnehagetyper og flere varianter av måter å organisere seg på (Sverdrup & Myrstad, 2017; Winger, Gulpinar & Hernes, 2016). Tendensen er endring fra små, stabile grupper til større, mer fleksible grupper (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011). Utfordringen for barnehagen er å sikre at hvert enkelt barn møter en trygg og spennende barnehagehverdag, hvor et omsorgsfullt og kvalifisert personale sikrer barnas trivsel, erfaring med gruppefelleskapet og utvikling av egen individualitet (Winger et al., 2016). Rammeplan for barnehagen (2017) gir føringer om allsidig, variert og tilpasset innhold i barnehagen for både enkeltbarn og barnegruppen. Den pedagogiske virksomheten skal både planlegges og vurderes, samt tilrettelegges for barn som trenger ekstra støtte, sosialt, pedagogisk og/eller fysisk for å oppnå

et inkluderende og likeverdig tilbud og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For å møte disse føringene vil måten de barnehageansatte forholder seg til barn på være avgjørende. Funn fra forskningsprosjektet «Blikk for vandring» viser at ansattes grad av tilgjengelighet og engasjement kan påvirke barnas mulighet for lek og utforskning i både positiv og negativ retning (Myrstad & Sverdrup, 2016).

Etter flere års arbeid i barnehage, er egen erfaring at «gruppeledelse i barnehagen» fremstår som et komplekst arbeidsområde. På den ene siden ligger det føringer om planlegging og tilpasning av det pedagogiske arbeidet for å fremme trivsel og utvikling hos både enkeltbarn og barnegruppen som helhet. Noe som medfører reflekterte valg over aktiviteter og rutiner som gjennomføres. Motivasjon og inspirasjon til videre arbeid med gruppeledelse kan lett oppstå når en mestrer å fremme felles opplevelser, tradisjoner og samhold i barnegruppen. Også bruk av humor, konsistente regler, gode forklaringer og beskjeder i hverdagssamspillet med barna samt forsterking av positiv atferd kan være motivasjonsfremmende for arbeid med barnegruppen.

På den andre siden oppleves gruppeledelse også utfordrende og krevende. Med store barnegrupper på hver avdeling, fremkommer det mange ulike behov og forutsetninger. En utfordring kan være å klare å fange opp og tilrettelegge for at alle barna får den oppfølging og tilpasning de har behov for. I en travel hverdag med mange oppgaver og rutiner som skal følges opp av flere voksne, kan også utfordrende eller uforutsette situasjoner resultere i ulik håndtering av gruppeledelse. Utvikling av taus kunnskap og en kultur for hvordan ulike situasjoner håndteres kan oppstå, uten at dette nødvendigvis er oppe til diskusjon og refleksjon i personalgruppen.

Valget av tematikken «gruppeledelse i barnehagen» er tatt på bakgrunn av offentlige føringer om arbeid for å fremme trivsel og utvikling for både enkeltbarn og barnegruppen, for å oppnå et inkluderende og likeverdig tilbud for alle barn i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Da det har vært mindre fokus på gruppeledelse i barnehagesammenheng enn i skolesammenheng, er valget også begrunnet i at det er interessant å se nærmere på et fenomen som ikke så mange masterstudenter har sett på tidligere.

1.2 Studiens hensikt

Målet med studien er å undersøke barnehagelæreres opplevelse av og erfaringer med gruppeledelse i barnehagen. Gjennom intervju samtaler med 8 ulike førskolelærere, innhentes kvalitative data som kan gi informasjon om barnehagelærernes erfaringer med tematikken i

praksis. Dette for å få en forståelse av og innsikt i de muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med ledelse av barnegruppen i hverdagen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for denne studien er:

«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med gruppeledelse i barnehagen?»

For ytterligere å belyse og besvare problemstillingen er tre forskningsspørsmål utarbeidet og stilt i studien:

- 1) *Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?*
- 2) *Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*
- 3) *Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?*

1.4 Tidligere forskning

Det er utfordrende å finne forskning på barnehagefeltet omkring «gruppeledelse», da det foreligger få eller ingen studier som klart definerer eller bruker begrepet. Ledelse av barnegruppen i den daglige praksis i barnehagen for å fremme trivsel og utvikling bør imidlertid kunne ses opp mot begrepet læringsmiljø i barnehagen, slik dette defineres i synteserapporten «På leit etter læringsmiljøet i barnehagen». «Læringsmiljøet i barnehagen består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel» (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock & Størksen, 2015, s. 6). Utfordringen er at denne rapporten også påpeker manglende definisjoner og bruk av begrepet «læringsmiljø» i tidligere forskning på barnehagefeltet (Evertsen et al., 2015).

Da det finnes få studier på barnehagefeltet som anvender begrepene gruppeledelse og læringsmiljø, blir det aktuelt å se til tematikken «kvalitet i barnehagen», fortrinnsvis strukturkvalitet og prosesskvalitet for å få en oversikt over tidligere forskning.

1.5 Kvalitet i barnehagen

Barnehagekvalitet er et relativt, sammensatt og komplekst begrep som det finnes flere ulike definisjoner på. For å operasjonalisere kvalitetsbegrepet i barnehageforskningen deles kvalitet ofte inn i struktur-, prosess- og resultatkvalitet som vist i *Figur 1* (Drugli, 2017b; Lekhal et al., 2016; Solheim, 2013).

Strukturkvalitet - Strukturelle indikatorer	Prosesskvalitet - Barnets erfaringer i barnehagen	Resultatkvalitet - Barnehagens effekter på barnets fungering og utvikling
<ul style="list-style-type: none"> • Organisering • Gruppestørrelse • Personaltetthet • Inne- og ute areal • Lengde på barnehagedagen • Utdanningsnivå • Kompetanse • Faglig utvikling • Utsyr og materiell 	<ul style="list-style-type: none"> • Voksen-barn-relasjonene • Barn-barn-relasjonene • Trygghet og omsorg • Faglig innhold • Foreldresamarbeid • Medvirkning • Ledelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Trivsel • Språklig, kognitiv og sosial utvikling • Regulative og motoriske kompetanser og ferdigheter • Danning • Selvbilde og identitet

Figur 1 Struktur-, prosess- og resultatkvalitet (Drugli, 2017b; Lekhal et al., 2016; Solheim, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Ifølge både nasjonal og internasjonal forskning er gode relasjoner og samhandling mellom voksen-barn og barn-barn, avgjørende for barns trivsel, utvikling og læring (Brandlistuen et al., 2015; Evertsen et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er altså prosesskvaliteten i barnehagen som har størst betydning for resultatkvaliteten, mens strukturkvaliteten på sin side kan være med å legge til rette for eller begrense prosesskvaliteten (Solheim, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

1.5.1 Strukturkvalitet

Strukturkvalitet omfatter faktorer det er enkelt å innhente informasjon om, for eksempel gruppestørrelse, antall barn per voksen, voksnes utdanningsnivå, stabilitet i voksengruppen og organisering (familie-, avdelings eller basebarnehage). Faktorer som er med på å skape rammebetingelser for den utøvende praksis i barnehagen (Drugli, 2017b; Pianta, Downer & Hamre, 2016; Solheim, 2013). Strukturkvaliteten er først og fremst viktig fordi den kan påvirke kvaliteten på voksen-barn og barn-barn relasjonene (Solheim, 2013). Dette fremgår av forskning som viser at kvaliteten på samspillene i barnehagen er bedre i små barnegrupper, når det er færre barn per voksen og de voksne har et høyt utdanningsnivå (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014; Dalli et al., 2011; de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

Selv om god strukturkvalitet kan påvirke prosesskvalitet, er den ingen garanti for barnas trivsel og utvikling i barnehagen. Det kan være stor variasjon i kvaliteten på voksen-barn-relasjonene, også når rammebetingelsene er tilnærmet like (Pianta et al., 2005).

«Strukturkvalitet kan med andre ord legge til rette for gode prosesser, men ikke nødvendigvis i seg selv føre til bedre prosesser. Det er viktigere hva personalet i barnehagen gjør, enn

hvilken utdannelse de har, eller hvor mange de er» (Lekhal et al., 2016, s. 38). Dette er i tråd med Pianta og kollegaer (2016) som finner lite bevis for strukturelle egenskapers påvirkning på barns utvikling. Derimot finner de voksen-barn-relasjonen som en viktig kvalitetsindikator, som alle barn kan synes å dra nytte av. Voksne som viser sensitivitet overfor individuelle behov, som støtter positiv atferd og som stimulerer barnas språklige og kognitive utvikling (Pianta et al., 2016).

1.5.2 Prosesskvalitet

Prosesskvalitet kan være vanskelig å måle, men samtidig betyr den svært mye for hvordan barna har det i barnehagen (Drugli, 2017b; Lekhal et al., 2016). Omfattende forskningslitteratur viser at barnehager med høy kvalitet fremmer barns språk, læring og sosioemosjonell utvikling (Lekhal et al., 2016). Resultater basert på data fra den største internasjonale studien på barnehager – NICHD-studien fra USA, viser at barn som inngår i positive voksen-barn samspill, har bedre hukommelse, språk, lese- og matematikkferdigheter ved skolestart, enn barn som ikke erfarer slike positive samspill. Det positive samspillet blir kjennetegnet av sensitive, varme og nærværende voksne, som gir trygghet, samtidig som de stimulerer til utforsking (Li, Farkas, Duncan, Burchinal & Vandell, 2013). Flere andre studier finner at det å gå i en barnehage med høy kvalitet, henger sammen med bedre skoleferdigheter i småskolen og helt frem til 15 års alder (Belsky et al., 2007; A. Broberg, Wessels, Lamb & Hwang, 1997; Phillips & Lowenstein, 2011; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg & Vandergrift, 2010). «Fordelene ved å ha trygge, sensitive og nære voksne som stimulerer til utforsking, lek og læring, får altså betydning for barnas utvikling lenge etter at de har sluttet i barnehagen» (Solheim, 2013, s. 122).

Barnehagekvalitet er imidlertid ikke bare viktig for senere skoleferdigheter, den er også viktig for barnas hverdag her og nå. Da den kan bety noe for barns språkutvikling og sosiale kompetanse fra de er helt små (Lekhal et al., 2016). Noen studier finner bedre sosiale ferdigheter og lavere forekomst av atferdsproblemer hos barn som inngår i gode voksen-barn relasjoner i barnehagen (Barnes, Leach, Malmberg, Stein & Sylva, 2010; Mashburn et al., 2008). Også LaParo, Williamson & Hatfield (2014) finner lavere nivå av atferdsvansker hos barn som erfarer god samspillskvalitet i barnehagen (La Paro et al., 2014). For barn med ulike sårbarheter, kan god kvalitet på barnehagetilbudet være spesielt viktig (Brandlistuen et al., 2015; Dearing, McCartney & Taylor, 2009; Lekhal et al., 2016; Love et al., 2003; Solheim, 2013). Imidlertid viser noen studier at det ikke er nok med middels barnehagekvalitet, den må

opp på høyt nivå for å gi positive effekter for barn i risiko (Burchinal, Vernon-Feagans, Vitiello & Greenberg, 2014; Weiland & Yoshikawa, 2013).

1.5.3 Politiske målsettinger i Norge

Det er et uttalt politisk mål i Norge å styrke kvaliteten på barnehagetilbudet for å oppnå barnehager av høy kvalitet som fremmer trivsel, lek og læring for alle barn. Dette på bakgrunn av undersøkelser som viser at det finnes store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene, og nyere forskning hvor en finner at norske barnehager ikke gjennomgående er så gode som tidligere antatt (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Kompetanse og engasjement blant personalet trekkes frem som viktige faktorer for barnehagekvaliteten. «God kvalitet i barnehagene skapes av kompetente og engasjerte ansatte i samspill med barna, hverandre og foreldrene» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Videre påpekes det at «Barnehager som arbeider systematisk og kunnskapsbasert og har personale med god kompetanse, legger grunnlag for gode relasjoner både mellom voksne og barn, mellom barn og for høy kvalitet på samspill og innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 12).

1.5.4 Hva sier så forskningen om kvalitetsnivået i barnehager?

En metaanalyse som tok utgangspunkt i 72 studier fra 23 land i ulike deler av verden, fant middels prosesskvalitet i barnehagene (3,96 på en 1-7 skala). Det ble i denne analysen ikke funnet noen tendens til økende eller synkende barnehagekvalitet over tid (Vermeer, Ijzendoorn, Cárcamo & Harrison, 2016). De to store norske forskningsprosjektene Goban og Blikk for barn finner at også norsk barnehagekvalitet er middels, faktisk under middels og ned mot lav for småbarnsavdelinger (Bjørnstad & Os, 2018; Jonassen, 2015). Resultatene viser at kvaliteten varierer fra barnehage til barnehage, og selv om den grunnleggende omsorgen er funnet å være god, finnes det forbedringsmuligheter i arbeidet med barna som gruppe og styrking av positive relasjoner mellom barna (Jonassen, 2015). Også synteserapporten «På leit etter læringsmiljøet i barnehagen» påpeker stor variasjon mellom norske barnehager når det kommer til kvalitet. Noe som kan medføre at barna vil motta varierende omsorg og stimulering i de ulike barnehager (Evertsen et al., 2015).

Ikke bare viser forskningen kvalitetsforskjeller mellom ulike barnehager, også hvor godt personalet samspiller med ulike aldersgrupper i barnehagen kan variere. I en studie fra USA fant Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer (1997) lavere prosesskvalitet på avdelinger for de yngste barna enn på avdelinger for eldre barn. Hos de yngste barna ble kvaliteten funnet å være på et minimalt nivå da voksen-barn relasjonene viste lav grad av varme, støtte og omsorg. Barna ble hverken holdt, kost med eller pratet til ofte nok. For de yngste barna ble

det også funnet lite bruk av leker og materialer som fremmer barnas fysiske, sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Kvaliteten for eldre barn ble funnet å ligge på middels nivå (Phillipsen et al., 1997). Også i den tidligere omtalte NICHD-studien rapporteres det i en tidlig publisering om svekket relasjonskvalitet mellom personalet og de yngste barna. Bare 25% av personalet var «svært sensitive» i samspillet med barna, mens 20% var «insensitive» (Vandell, 1996).

I et nyere forskningsprosjekt fra Finland, hvor målet var å øke trivselen for barn under tre år i finske barnehager, finner en relativ stor variasjon mellom ulike voksne som jobber med de yngste barna, når det kommer til sensitivitet. Enkelte er for lite sensitive i sitt samspill med barna (Kalliala, 2011). Også en norsk observasjonsstudie av de yngste barnehagebarna, viser varierende relasjonskvalitet. I mange av observasjonene finner en gode samspill, hvor barnet blir sett, forstått og tatt hensyn til av de ansatte. Imidlertid ser en også eksempler på barn som ikke blir sett, barn som gir opp å søke den voksnes oppmerksomhet og barn som blir gående lenge rundt alene uten noen form for voksenstøtte. Studien finner situasjoner hvor barnets intensjoner blir misforstått eller ikke tatt hensyn til av den voksne på grunn av travelhet eller at den voksne har mange barn å forholde seg til (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). En mindre observasjonsstudie av 13 barn i alderen 18 måneder i 11 ulike norske barnehager, undersøkte kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn under lunchmåltidet. Studien fant begrenset interaksjon mellom voksne og barn i flere av observasjonene. Hele 10 av 13 voksne i studien skåret lavt eller svært lavt på sensitivitet. De små barna mottok lite varme og nærhet i disse samspillene, og en kunne se eksempler på barn som ble sittende gjennom et helt måltid nesten uten noe kontakt med personalet (Klette, Drugli & Aandahl, 2018). Den norske rapporten «Sårbare barn i barnehagen: betydningen av kvalitet» viser til personalmiljøets mulige betydning for prosesskvaliteten, når de skriver at «Personalets trivsel vil og kunne påvirke relasjonene de har til barna. Høyt stressnivå hos personalet kan føre til lavere emosjonell tilgjengelighet overfor barna» (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005 i Brandlistuen et al., 2015, s. 17).

1.5.5 Planlegging og struktur versus fleksibilitet og medbestemmelse

Det kan oppstå dilemmaer i spennet mellom planlegging og struktur av barnehagehverdagen på den ene siden og muligheter for å fremme fleksibilitet og medbestemmelse for barna på den andre siden (Evertsen et al., 2015). En dansk studie om profesjonell kompetanse, viser at taus kompetanse kan tas i bruk i mange ulike situasjoner. Den tause kompetansen handler om å bruke skjønn, når opprinnelig plan utfordres. Studien viser imidlertid at en for rigid og

instrumentell holdning til gjeldende planer og dagsstruktur kan være til hinder for gode vurderinger av hva som er til barnets beste i ulike situasjoner (Ahrenkiel, Schmidt, Nielsen, Sommer & Warring, 2013). I sin doktorgrad-studie «Det moderne barn og den fleksible barnehagen» bruker Seland (2009) begrepet «fleksibilisering» av norske barnehager om endring fra små barnegrupper og avdelinger til mer fleksibel organisering av barn, ansatte og barnehagens areal. Den fleksible organiseringen kan innebære at større grupper er organisert i ulike baser med felles spesialrom tilgjengelig for alle barna i barnehagen. Funn fra studien viser at omfattende fleksibilisering kan gi opplevelse av stor relasjonell og romlig kompleksitet for personalet. For å holde orden, oversikt over barnegruppen og sikre at alle barn ble sett og fulgt opp, fremkom det behov for strammere tids- og fordelingsstrukturer, økt tidsbruk til planlegging og organisering samt økt grad av skriftliggjøring av informasjon (Seland, 2009). I avslutningen skriver Seland følgende:

Stramt tids- og aktivitetsregime gir små muligheter for spontane og kreative innfall, både for barn og ansatte, og dermed mindre muligheter for å medvirke og få innflytelse ut fra aktørenes egne interesser og behov. Dermed blir det *det forhåndsplanlagte* som i stor grad blir bestemmende for innholdet, og de ansatte vil kunne få en dirigerende posisjon der de «sluser» barna gjennom et på forhånd planlagt dagsprogram.

(Seland, 2009, s. 261).

Den samme tendensen vises til av Eide & Winger (2018) som finner at stram struktur kan være med å redusere barns muligheter for å ha innflytelse, bli hørt og medvirke i barnehagen. Barna erfarte i noen tilfeller stramme regler for hvor de kunne oppholde seg, begrenset tilgang til ulike rom, leker og materiell samt hvem de kunne være sammen med (Eide & Winger, 2018). Store barnehager med behov for stram struktur og klar tidsplan for fordeling av fellesrom og spesialrom, kan oppleve å måtte bruke mye tid og energi på organisering. Resultatet kan lett bli fokus på arbeid med romfordeling før fokus på arbeidet med barna (Berge, 2015). Noe som «... konstruerer barnehagen som et sted der organisering, koordinering, effektivitet og flyt har forrang i arbeidet» (Berge, 2015, s. 133).

I en undersøkelse om medvirkning og trivsel i barnehagen, vektlegger både foreldre og ansatte, store barnegrupper, få ansatte og for fastlagte strukturer, når de vurderer hvilke faktorer som vanskeliggjør målet om barns medvirkning og innflytelse i barnehagen (Bratterud et al., 2012). Et hovedfunn hos Børhaug (2011) er omfattende bruk av rutiner i

norske barnehager, uavhengig av barnehagestørrelse. Rutinene som til dels også er formaliserte, omfatter administrative oppgaver og personalforvaltning, men også pedagogiske oppgaver som arbeid med barn med særskilte behov, foreldresamarbeid og pedagogisk tilrettelagte aktiviteter ute og inne. Studien finner at når barnehagene i stor grad er styrt av rutiner, reduseres mulighetene for tilpasning av enkeltsituasjoner og profesjonell autonomi. Barnehagetilbudet blir på denne måten standardisert, men Børhaug påpeker at en også kan se på bruk av rutiner som et ønske om kvalitetssikring. Gjennom nedskrevne regler og rutiner søker førskolelærerne å sikre faglige hensyn på avdelingene også når de selv ikke er tilstede (Børhaug, 2011). For å sikre god kvalitet og et godt læringsmiljø i norske barnehager peker forskningen mot en god balanse mellom struktur og fleksibilitet (Evertsen et al., 2015).

1.5.6 Behovet for mer kunnskap og videre forskning

Synteserapporten «På leit etter læringsmiljøet i barnehagen» påpeker behov for mer kunnskap om den pedagogiske lederen i barnehagen. Arbeidet som utføres, den sammensatte ledelsesfunksjonen samt hvordan kostnadseffektivitet avveies mot rammeplanens bestemmelser og barns behov. Også behovet for økt kunnskap omkring kvaliteten på voksen-barn samhandlingen trekkes frem (Evertsen et al., 2015). Rapporten «Barns trivsel og medvirkning i barnehagen» viser også til behovet for å se nærmere på barnehageansattes relasjons- og samspillskompetanse samt deres kunnskaper om medvirkningsprosesser for barna i barnehagehverdagen (Bratterud et al., 2012).

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet presenteres teori og forskning relevant for studiens tematikk «Gruppededelse i barnehagen». Valgte teoretiske modeller og perspektiver vil danne grunnlaget for drøftingen av studiens resultater. Da tematikken omhandler interaksjon og samspill mellom mennesker for å fremme trivsel, utvikling og læring i barnehagen, forankres studien først i sosiokulturell teori, før relasjoner utdypes med utgangspunkt i Piantas modell over voksen-barn relasjonen og forskning rundt deltakelse i fellesskapet. Videre presenteres tilknytningsteorien, Baumrind sitt autoritative perspektiv og til slutt forskning omkring betydningen av organisering og rutiner i barnehagen.

2.1 Sosiokulturell teori

Det sosiokulturelle læringssynet, utviklet av Vygotskij tidlig på 1900-tallet, ser på læring som noe som skjer i interaksjon og sosialt samspill mellom mennesker i en gitt kontekst (Størksen, ten Braak & Lenes, 2018). Når vi samhandler med andre mennesker i meningsfulle kontekster, oppstår læring. I denne læringen er språket et viktig element (Vygotskij, 1978). Gjennom kommunikasjon og samspill med andre, formes barnet av det sosiale fellesskapets normer, regler, oppfatninger, kunnskaper og forestillinger om verden. Barnet blir delaktig i de kunnskaper og ferdigheter som råder i den gitte sosiale konteksten. Læring og utvikling oppstår når barnet gjør seg erfaringer med hvordan andre mennesker reagerer og svarer i den sosiale interaksjonen de inngår i. Gjennom å høre hva andre prater om og hvordan de fremstiller omverdenen, kan barnet skape seg oversikt over interessante og viktige iakttagelser i mylderet av sanseinntrykk de erfarer i ulike situasjoner (Säljö, 2001, 2016).

2.1.1 Mediering

Et viktig utgangspunkt for synet på læring i det sosiokulturelle perspektivet, er at fysiske, intellektuelle og sosiale evner, ikke avgjøres av biologiske forutsetninger. Hvert enkelt menneske kan utvikle og bruke fysiske og intellektuelle redskaper for å mestre og forstå verden rundt seg. Fysiske redskaper som for eksempel sykkel, hammer eller penn og papir og intellektuelle redskaper som begreper, regnemåter, formler og symboler, medierer handlingene våre (Säljö, 2016). Mediering viser til hvordan mennesker håndterer samspillet og kontakten med omverden ved hjelp av fysiske (materielle) eller intellektuelle redskaper, som utgjør integrerte deler av samfunnets sosiale praksis (Bø & Helle, 2013; Säljö, 2006). Redskapene blir instrumenter vi bruker og som vi er avhengige av i hverdagen (Säljö, 2016). Ved å bruke fysiske redskaper som medierende ressurser kan en mestre ting som ellers ikke

ville være mulig ut fra medfødte evner og forutsetninger. De intellektuelle (mentale/språklige) redskapene tas i bruk når vi tenker, snakker og skriver. Som medierende redskaper gir de oss mulighet for å kunne beskrive, analysere og kommunisere omkring verden rundt oss (Säljö, 2016). «De medierer verden for oss – de gjør at vi ser og forstår verden på spesielle måter og gjennom spesielle kategorier som har vokst frem i samfunnet» (Wertsch, 2007 i Säljö, 2016, s. 109). Vygotskij ser på språket som det viktigste redskapet vi utvikler og benytter når vi vokser opp i det sosiale felleskap (Vygotskij, 1978). Imidlertid er vanligvis de redskapene vi bruker i hverdagen, kulturelle redskaper – en sammensmelting av fysiske og intellektuelle (språklige) ressurser. Vi leser og skriver med språklige symboler, men det gjøres ved bruk av fysiske gjenstander som for eksempel bøker, penn og papir eller en smarttelefon (Säljö, 2016). Læring og utvikling oppstår altså ikke bare i samhandling mellom mennesker, men også mellom mennesker og de ulike kulturelle redskapene som finnes i omgivelsene (Dysthe & Igland, 2001).

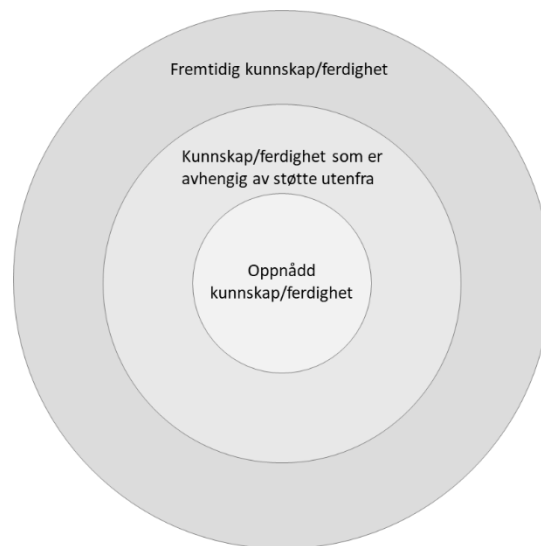
2.1.2 Appropriasjon

Vygotskij påpeker at kunnskap og erfaringer alltid oppstår på to plan i et menneskes liv. Først i samhandling med andre, på et intermentalt plan. Før de «flytter inn» og oppstår på et indre, intramentalt plan (Dysthe & Igland, 2001; Säljö, 2016; Vygotskij, 1978). «Tenkningen (intrapyskologiske funksjoner) hos individet er i sosiokulturell forstand dermed former for kommunikasjon (interpsykologiske funksjoner) som individet har støtt på, tatt til seg og bruker som ressurser i framtidige situasjoner» (Säljö, 2001, s. 108-109). Menneskers evne til stadig å kunne utvikle og forandre seg er en viktig tanke i det sosiokulturelle perspektivet. I alle situasjoner oppstår muligheten for å ta til seg, låne, ta over og gjøre til sitt eget – appropriere – kunnskaper fra dem vi samspiller med. Ikke bare språk og begreper, men også bruken av fysiske redskaper (Säljö, 2001, 2016).

2.1.3 Den nærmeste utviklingssonen

Med begrepet nærmeste utviklingssone viser Vygotskij til avstanden mellom det barnet kan prestere på egenhånd, uten hjelp og støtte, og det barnet kan mestre i samspill med en voksen eller en mer kompetent annen (Vygotskij, 1978). I utviklingssonen opptrer kompetansen barnet har mulighet for å oppnå dersom det får støtte utenfra (Säljö, 2016). «Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egenhånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter» (Vygotskij, 2001, s. 166). Den nærmeste utviklingssonen kan illustreres ved hjelp av sirkler som vist i *figur 2*. Det innerste feltet er utgangsposisjonen – kunnskapene og ferdighetene barnet alt behersker. Det midterste feltet er utviklingssonen –

kunnskap og ferdigheter som ligger innenfor rekkevidde, men hvor barnet fortsatt trenger støtte utenfra for å mestre. Det ytterste feltet illustrerer fremtidig kompetanse – kunnskap og ferdigheter som barnet enda ikke kan forstå eller mestre, selv med hjelp og støtte fra andre (Säljö, 2016).



Figur 2 Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016, s. 119).

I den nærmeste utviklingssonen ligger de funksjoner som er i utvikling hos barnet. Det er i denne sonen det oppstår læring (Dysthe & Igland, 2001; Glaser, 2014b). Det interessante blir da ikke bare barnets oppnådde kompetanse, men også barnets potensiale for forståelse og handling (Säljö, 2001). Vygotskij påpeker at den beste undervisningen dermed er den som går foran utviklingen og trekker den meg seg. Det bør være mer fokus på kompetanse og funksjoner som er i ferd med å utvikles enn på dem som alt er utviklet (Vygotskij, 2001). I barnehagen blir det viktig å gi barna oppgaver som ikke er for vanskelige, men som likevel ligger noe høyere enn barnets mestringsnivå. Den voksne blir viktig for barnet i denne prosessen gjennom å veilede, stille spørsmål, vekke interesse og stimulere til aktivt samarbeid med andre (Evenshaug & Hallen, 2001; Glaser, 2014b).

Sosiokulturell forståelse av barns læring er generelt anerkjent i norsk barnehagekontekst. Nyere teori og forskning om barnehagebarns læring viser nettopp til viktigheten av tette samspill med andre i meningsfulle kontekster som avgjørende for barnas utvikling. Når barn får være i samspill gjennom å delta, medvirke samt oppleve mening og engasjement, oppstår læring (Størksen et al., 2018). Slik blir det naturlig at denne studien forankres i sosiokulturell teori.

2.2 Relasjoner

Et viktig element i gruppeledelse slik begrepet blir forstått i denne studien er samspillet og interaksjonen mellom mennesker. Dermed blir det naturlig å gi en redegjørelse over studiens forståelse av relasjoner, både voksen-barn relasjoner og deltakelse i fellesskapet.

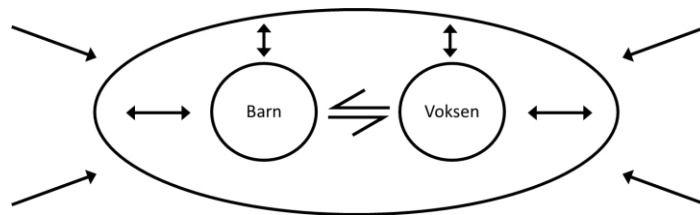
Studien tar utgangspunkt i følgende forståelse av relasjoner: «En relasjon innebærer gjensidig kommunikasjon og samspill over tid mellom to parter, samt deres kunnskap om og forventinger til hverandre» (Hinde, 1979 i Drugli, 2017a, s. 31). Forståelsen viser til relasjoner som både noe observerbart og noe skjult, da det også innbefatter menneskers tanker og følelser om hverandre (Drugli, 2017a). Begge parter er delaktige i relasjonen. Hva den ene part formidler og gjør i samspillet, bidrar til den andres opplevelse og oppførsel. Og omvendt. På den måten skapes det forutsetninger for hverandre og basert på erfaringer fra samspillet utvikles forventinger til den andres fungering i fremtidige samspillsituasjoner (Drugli, 2017b; Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017).

Gode, positive og nære voksen-barn relasjoner betyr svært mye for barns trivsel og utvikling i barnehagen (Pianta et al., 2016). Relasjonene vil ikke bare ha betydning for barnas trivsel, livskvalitet og læring i øyeblikket, men også legge grunnlaget for videre utvikling og nye relasjoner barna skal inngå i (Drugli, 2017a, 2017b). Imidlertid vil alltid relasjoner mellom voksne og barn være asymmetriske, hvor ansvaret for å utvikle og fremme en positiv relasjon ligger hos den voksne. Daglige strategier i dette arbeidet kan være: vennlig og respektfull væremåte, blikkontakt, god fysisk kontakt, positiv kontakt om det barnet er opptatt av, bruk av barnets navn, bekreftelse og anerkjennelse samt å dele gleder og humor (Drugli, 2017a). «Konkrete, positive samspillserfaringer der barnets behov blir forstått og møtt på en god måte, er byggeklossene i gode relasjoner» (Drugli, 2017b, s. 144).

Barn som viser utagerende atferd eller som er stille og tilbaketrukket i barnehagen, kan være i faresonen for å utvikle negative relasjoner til personalet, noe som vil virke hemmende på barnets utvikling (Sabol & Pianta, 2012). Negative voksen-barn relasjoner kan være preget av irritasjon, konflikter, avvisning eller at barnet er for avhengig av den voksne, noe som går ut over barnets muligheter for lek og utforskning (Drugli, 2017a). «For å endre negative relasjoner må personalet være villig til å jobbe med seg selv og endre sine tanker og atferd overfor det barnet det gjelder» (Drugli, 2017a, s. 32). Når en jobber med barn er det viktig å ha god kunnskap om relasjoners betydning, hvordan de etableres, endres og utvikles (Drugli, 2017b).

2.3 Pianta sin modell av voksen-barn relasjonen

Pianta (1999) og senere Pianta, Hamre og Stuhlman (2003) har utviklet en modell over prosesser involvert i relasjonen mellom en voksen og et barn. I dette dyadiske systemet har den voksne og barnet gjensidig påvirkning på hverandre (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Hovedkomponentene i modeller er: (a) egenskaper ved de to individene, (b) hvert individs representasjon av relasjonen, (c) prosesser hvor informasjon utveksles mellom individene og (d) ekstern påvirkning, som vist i *figur 3* (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003).



Figur 3 Modell over voksen-barn relasjonen (Pianta, 2006, s. 691; Pianta et al., 2003, s. 206).

Modellens ovale sirkel representerer relasjonen mellom den voksne og barnet (Pianta, 1999). Hovedkomponentene representeres på sin side ved hjelp av sirkler og ulike piler innenfor og utenfor relasjonen (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003).

(A) *Egenskaper ved de to individene* illustreres med modellens to små sirkler, barn og voksen. Det handler om hvordan individuelle faktorer som temperament, personlighet, selvoppfattelse, tro på egen mestring, utviklingshistorie, kjønn og alder påvirker relasjonen (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003).

(B) *Hvert individs representasjon av relasjonen* illustreres med pilene som går mellom barn/voksen sirklene og den ovale sirkelen rundt. Det handler om hvert individs syn på relasjonen og oppfatning av både egen og den andres rolle i denne relasjonen (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003). Følelser og tro som har blitt lagret rundt en relasjon vil guide individenes følelser, oppfatninger og atferd i den aktuelle relasjonen. Representasjonene er imidlertid åpne systemer, som kan endres ved nye erfaringer (Pianta et al., 2003).

(C) *Prosesser hvor informasjon utveksles mellom individene* illustreres med pilene som går mellom barn og voksen sirklene. Det handler om gjensidig informasjonsutveksling og tilbakemeldinger gjennom det individene sier, gjør eller kommuniserer til hverandre, og hvordan dette tolkes av barnet og den voksne. Hvordan informasjonen utveksles, som for eksempel tonefall, holdning, nærhet og gjensidighet kan være viktigere for relasjonen enn hva

som utføres atferdsmessig av den voksne eller barnet, da disse egenskapene formidler mer informasjon i konteksten enn atferdsinnholdet (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003).

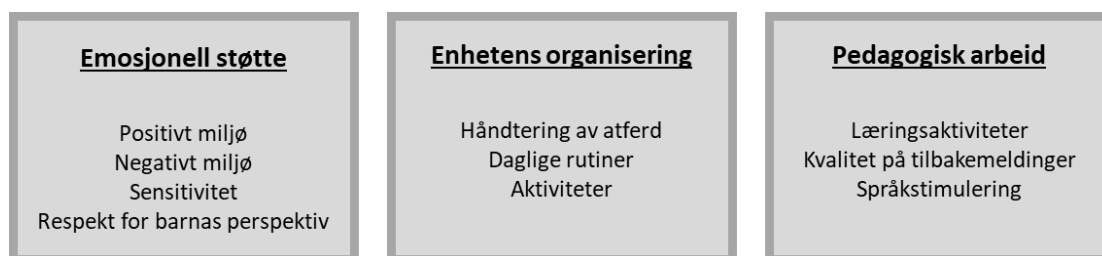
(D) *Ekstern påvirkning* illustreres med pilene utenfor den ovale sirkelen. Det handler om hvordan relasjonen også er en del av og samhandler med mange andre systemer, som barnehagen, avdelingen, individenes familier, jevnaldergrupper eller lokalsamfunnet. For eksempel kan størrelsen på barnegruppene, barnehagens eller avdelingens kultur og klima, foreldresamarbeid eller regelverk om antall voksne per barn være med å påvirke barn-voksen relasjonene i barnehagen (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003).

Modellen understreker asymmetrien som inngår i barn-voksen relasjonen, hvor den voksne med sin rolle og modenhet, har et helt annet ansvar for kvaliteten på relasjonen enn barnet (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003). Knyttet opp mot gruppeledelse, kan modellen gi en bevisstgjøring og forståelse av den gjensidighet som inngår i barn-voksen relasjonen, samt hvordan relasjonen påvirkes av mange ulike faktorer, både individuelle egenskaper, samspillet og interaksjonen mellom individene og ytre faktorer (Pianta, 1999). Når fokuset rettes mot systemet barn-voksen relasjonen, med alle dets komponenter, vil den voksnes vurdering av barnet være relasjonelt i stedet for kun å fokusere på barnets atferd i barnehagen (Hamre & Pianta, 2001).

Gruppeledelse innebærer ikke bare samspill mellom pedagog og enkeltbarn, også arbeid rettet inn mot hele barnegruppen er viktig – etablering av et positivt og godt miljø på avdelingen (Drugli, 2013). Modellen viser imidlertid til hvordan informasjonsutvekslings prosesser i den enkelte barn-voksen relasjonen spiller en rolle også for de andre barna på avdelingen. Deres observasjon av interaksjon mellom den voksne og et annet barn kan påvirke både deres relasjon til den voksne og til barnet (Pianta, 2006; Pianta et al., 2003). En studie av Hughes, Cavell & Willson (2001) viser at barns oppfatning av kvaliteten på relasjonen mellom en voksen og et annet barn i barnehagen, er relatert til hvordan de oppfatter sin egen relasjon til den voksne. Den observerte relasjonen blir en kilde til sosial informasjon som påvirker det inntrykket barnet danner seg av den voksne (Hughes et al., 2001). Det er videre slik at de tilbakemeldinger voksne gir til et barn i barnehagen har påvirkning på de andre barnas oppfattelse av og preferanse for dette barnet. Positive tilbakemeldinger gjør barnet bedre likt og mer attraktiv blant jevnaldrende. Nedsettende tilbakemeldinger derimot gjør barnet mindre attraktiv blant barnegruppen. Barna bruker dermed de voksne som en referanse for å finne ut hvem de ønsker å være sammen med eller ikke (Hughes et al., 2001; White & Kistner, 1992).

2.3.1 CLASS

Med bakgrunn i teori og forskning rundt voksen-barn interaksjonens avgjørende funksjon for barns utvikling og læring utviklet Pianta, La Paro & Hamre (2008) observasjonsinstrumentet «Classroom Assessment Scoring System», heretter forkortet CLASS, for å vurdere klasseroms kvalitet i barnehage og skole (Lekhal et al., 2016; Pianta et al., 2008). CLASS gir en vurdering av kvaliteten på personalgruppens samspill med barnegruppen, og fokuserer dermed på den voksnes rolle og evne til å skape gode relasjoner, godt miljø og god gruppeledelse i barnehagen (Lekhal et al., 2016). Denne studien tar utgangspunkt i manualen for CLASS Pre-K (3-5 år), hvor ti dimensjoner ved klasseroms kvalitet er organisert i tre domener (Pianta et al., 2008). Systemets domener og dimensjoner har blitt tilrettelagt for nordiske forhold, som vist i *figur 4* (Lekhal et al., 2016).



Figur 4 Domener og dimensjoner i CLASS, tilrettelagt for nordiske forhold (Lekhal et al., 2016, s. 62-63).

Knyttet opp mot gruppeledelse i barnehagen kan systemets domener og dimensjoner si noe om hva det innebærer for de voksne å arbeide med miljøet i gruppen, rutiner, aktiviteter og håndtering av negativ atferd. En konkretisering av hva som kan fremme gode relasjoner, godt miljø, god gruppeledelse og dermed god kvalitet på avdelingen. Dette på bakgrunn av omfattende datasett som viser at CLASS gir reliabel og valid informasjon om prosesskvaliteten i barnegruppen eller på avdelingen (Lekhal et al., 2016). Ikke bare i U.S.A hvor systemet er utviklet, men også i kontekster utenfor U.S.A finner en støtte for at CLASS er et valid og reliabelt mål for kvalitet i barnehagen (Pakarinen et al., 2010).

I det videre gir oppgaven nå en presentasjon over hva som observeres og vurderes under de ulike domener og dimensjoner i CLASS.

2.3.2 Emosjonell støtte

Domenet emosjonell støtte blir i CLASS-manualen for aldersgruppen 3-5 år (Pre-K) delt inn i 4 underdimensjoner: (1) positivt miljø, (2) negativt miljø, (3) sensitivitet og (4) respekt for barnas perspektiv (Lekhal et al., 2016; Pianta et al., 2008).

(1) *Positivt miljø* handler om den emosjonelle kontakten, respekten og trivselen som vises mellom voksne og barn og mellom barna. Det vurderes grad av varme, støttende relasjoner på avdelingen, hvor ofte det deles positive følelsesuttrykk (smiler til hverandre, ler sammen), hvor ofte positiv verbal eller fysisk kommunikasjon og positive forventinger oppstår, og i hvilken grad en viser respekt for hverandre (Pianta et al., 2008).

(2) *Negativt miljø* handler om nivå av uttrykt negativitet, som sinne, frustrasjon eller aggresjon blant voksne og/eller barn på avdelingen. Det vurderes hvor ofte voksne og barn uttrykker negative følelser, i hvilken grad voksne kjefter på barn eller kommer med trusler for å opprettholde kontroll, i hvilken grad voksne og barn bruker sarkasme eller viser manglende respekt for hverandre, samt grad av alvorlig negativitet (mobbing, fysisk straff) mellom voksne og barn eller mellom barna (Pianta et al., 2008).

(3) *Sensitivitet* handler om voksnes oppmerksomhet for barns signaler og deres tilstedeværelse når barn har behov for hjelp og støtte, emosjonelt eller pedagogisk. Det vurderes i hvilken grad voksne er oppmerksom på og responderende overfor barn som trenger ekstra støtte, i hvilken grad støtten blir tilpasset barnets behov og forutsetninger, og i hvilken grad barna virker komfortable med å søke støtte fra og dele ideer med de voksne på avdelingen (Pianta et al., 2008).

(4) *Respekt for barnas perspektiv* handler om voksnes evne til å legge vekt på barns ønsker, interesser og perspektiv. Det vurderes i hvilken grad voksne viser fleksibilitet til egne planer, følger barnas initiativ og tilpasser planlagte aktiviteter til barnas interesser, i hvilken grad voksne støtter barnas autonomi og gir dem ansvar, hvor ofte barna blir gitt muligheter for å snakke og uttrykke seg, samt i hvilken grad barna har frihet til å bevege og plassere seg under aktiviteter (Pianta et al., 2008).

2.3.3 Enhetens organisering

Domenet enhetens organisering blir i manualen delt inn i 3 underdimensjoner: (1) håndtering av atferd, (2) daglige rutiner og (3) aktiviteter (Lekhal et al., 2016; Pianta et al., 2008).

(1) *Håndtering av atferd* handler om hvor effektivt voksne forebygger og møter negativ atferd. Det vurderes i hvilken grad regler og forventinger til barnas atferd er klar og konsistent, i hvilken grad voksne er proaktive og i forkant for å hindre problemer i å utvikle seg, i hvilken grad voksne fokuserer på positive egenskaper og bruker stille korrigerende for å møte negativ atferd, samt forekomst av utagering på avdelingen (Pianta et al., 2008).

(2) *Daglige rutiner* handler om håndtering av klare rutiner for å sikre at barna bruker mesteparten av tiden på meningsfulle aktiviteter. Det vurderes hvor ofte voksne tilbyr barna ulike aktiviteter, hvor effektivt forstyrrelser håndteres, i hvilken grad avdelingens rutiner, instruksjoner og forventninger er klare og forstått av barna, hvor effektivt overgangssituasjoner håndteres, og hvor godt forberedt voksne er før aktiviteter gjennomføres (Pianta et al., 2008).

(3) *Aktiviteter* handler om voksnes involvering i og tilrettelegging av meningsfulle aktiviteter for barna. Det vurderes i hvilken grad voksne legger til rette for barns deltakelse og engasjement i ulike aktiviteter, i hvilken grad voksne benytter ulike materialer og modaliteter (auditiv, visuell, bevegelse) for å fremme barns interesse for og deltakelse i aktiviteter, i hvilken grad barna viser interesse for avdelingens aktiviteter, samt hvor ofte voksne forklarer hva de skal gjøre og hvorfor de gjør aktiviteten (Pianta et al., 2008).

2.3.4 Pedagogisk arbeid

Domenet pedagogisk arbeid blir i manualen delt inn i følgende 3 underdimensjoner (1) læringsaktiviteter, (2) kvalitet på tilbakemeldinger og (3) språkstimulering (Lekhal et al., 2016; Pianta et al., 2008).

(1) *Læringsaktiviteter* handler om å stimulere til læring, forståelse og overordnet tenkning. Det vurderes hvor ofte voksne tilrettelegger for analysering og resonering i diskusjoner/aktiviteter, i hvilken grad voksne tilbyr muligheter for barns kreativitet og utvikling av egne ideer, samt i hvilken grad voksne knytter aktiviteter opp mot barnas hverdag og tidlige læring (Pianta et al., 2008).

(2) *Kvalitet på tilbakemeldinger* handler om utvidelse av barns læring og forståelse gjennom voksnes respons på deres ideer, kommentarer og arbeid. Det vurderes i hvilken grad voksne støtter og hjelper barn som strever med å forstå et konsept, svare på et spørsmål eller fullføre en aktivitet, hvor ofte barna får tilbakemeldinger som vektlegger læringsprosessene og oppmuntrer til videre deltakelse, hvor ofte barna blir spurt om begrunnelser for sine svar og handlinger, og hvor ofte voksne gir ytterligere informasjon for å utvide eller oppdatere barnas forståelse (Pianta et al., 2008).

(3) *Språkstimulering* handler om hvordan voksne tilrettelegger for, oppmuntrer til og støtter barnas språkutvikling. Det vurderes hvor ofte voksne og barn inngår i samtaler på avdelingen, som hjelper barna til å utvikle språk og kommunikative ferdigheter, i hvilken grad voksne stiller åpne spørsmål og utvider barnas svar, i hvilken grad voksne setter ord på det de selv

eller barnet gjør, samt i hvilken grad voksne bruker avansert språk og knytter nye ord til det barna alt er kjent med (Pianta et al., 2008).

2.4 Deltakelse i fellesskapet

Barnehagen er en kollektiv arena, hvor barns identitet, selvfølelse og livskvalitet dannes gjennom medvirkningsprosesser og deltakelse i fellesskapet (Winger & Eide, 2018).

Hännikäinen (2015) fremhever hvor viktig det er for et barn å være en del av fellesskapet og føle tilhørighet til gruppen (Hännikäinen, 2015). Når barn opplever at de betyr noe for hverandre, kan det være med å skape et kollektivt «vi» som styrker deres opplevelse av tilhørighet. Barn som blir gående i periferien av fellesskapet, kan derimot føle seg utenfor og ensomme. Barnehagen vil dermed gi ulike erfaringer og «medlæring» til det enkelte barns syn på seg selv som uerstattelig og betydningsfull i gruppen (Winger & Eide, 2018).

I Rammeplan for barnehagen (2017b) er tilhørighet og fellesskap fremtredende begreper. Verdigrunnlaget påpeker at «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Rammeplanen vier også et eget kapittel til barnehagens arbeid med å fremme vennskap og fellesskap, hvor det understrekes at alle barn må få erfare positivt samspill med andre barn og voksne og få opplevelsen av å være betydningsfulle for fellesskapet. Barnehagen får ansvar for aktivt å tilrettelegge for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b). En viktig oppgave for pedagogene blir dermed å markere fellesskap, vi-følelse og kollektiv identitet i barnehagen (Os, 2013; Winger & Eide, 2018).

Roland (1998) viser til det sosiale fellesskapet – kollektivet, som finnes mellom barna i en gruppe. Kollektivets latente struktur, omfatter barnas individuelle egenskaper, relasjoner og forventninger barna har til hverandre, kollektive forestillinger som kunnskaper, symboler, normer og mål barna deler samt felles ferdigheter de er i stand til å utføre. Barnas kollektive forestillinger og ferdigheter får betydning for atferd og læring i gruppen. Det skapes regler og krav for deltakerne, for eksempel hvordan en snakker til/om hverandre eller hvilken atferd som er akseptert (E. Roland, 1998). Kollektivets manifeste struktur, omfatter den atferd og samhandling som kan ses i ulike situasjoner, for eksempel bråk, mobbing eller hjelpsomhet. Hvordan pedagogen griper fatt i ulike episoder og situasjoner for å fremme konstruktive sosiale mønstre, har stor betydning for kollektivet (E. Roland, 1998). For å kunne lede hele barnegruppen er det viktig at pedagogen mestrer å skape gode forbindelser til hvert enkelt

barn som inngår i gruppen. Den sosiale strukturen som oppstår når pedagog inngår i positive relasjoner til hvert enkelt barn, innebærer at barna får et felles referansepunkt – den betydningsfulle voksne. Dette kan påvirke forholdet mellom barna positivt og pedagogen blir kollektivets positive leder, som igjen kan virke sosialt integrerende i kollektivet (E. Roland, 1998).

Pedagogers arbeid i barnehagen må tilpasses og tilrettelegges for både enkeltindivider og hele barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). En konstant utfordring vil bli å skape gode barnefelleskap, samtidig som man ivaretar enkeltindividets behov og rettigheter (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016). Eller som Kalliala (2011) sier det: «No easy way is available for those who work with young children. Again and again the adult must evaluate what to do with any particular child- and at the same time keep in mind the other children in the group» (Kalliala, 2011, s. 251).

2.5 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien er relevant for studien da den forklarer barns utvikling av relasjoner til andre, gjennom kontakten de har med nære omsorgspersoner, primært mor og far, men også omsorgspersoner utenfor familien, som personalet i barnehagen (Ogden, 2015). Teorien synliggjør barnets behov for å inngå i nære og trygge relasjoner i barnehagen. Gruppeledelse som fremmer gode og trygge relasjoner på avdelingen, vil gi barnet muligheter for å utforske og samspille med omverdenen, og dermed være med å forme barnets oppfattelse og forestillinger om seg selv, sin plass i gruppen og sine relasjoner til andre (Evertsen Stanghelle, 2017). Det er funnet sammenheng mellom trygg tilknytning og barns utvikling av sosial kompetanse, regulering av følelser, reduserte atferdsvansker og gode relasjoner til andre mennesker (Drugli, 2017b; Marty, Readdick & Walters, 2005; Ogden, 2015).

Begrepet tilknytning viser til en helt sentral utviklingsoppgave for barn i deres to første leveår – etableringen av et sterkt følelsesmessig bånd til sine viktigste omsorgspersoner (M. Broberg, Hagström & Broberg, 2014; Drugli, 2017b). Tilknytningsteoriens to forgrunnsfigurer, John Bowlby og Mary Ainsworth beskriver tilknytning som et «spesialtilfelle» av nære følelsesmessige relasjoner (M. Broberg et al., 2014). Nære følelsesmessige relasjoner kjennetegnes av: (1) Varighet over tid. (2) Innretning mot en spesiell person som ikke kan byttes ut. (3) Stor følelsesmessig betydning. (4) Søking etter hverandres nærhet. (5) Opplevelse av ubehag ved ufrivillig separasjon fra hverandre. For å kunne snakke om en tilknytningsrelasjon, må en legge til et ekstra punkt i relasjonen: (6) At

barnet søker trygghet, trøst og beskyttelse hos tilknytningspersonen (A. Broberg, Granqvist, Ivarsson & Mothander, 2006; M. Broberg et al., 2014). «Dersom barnet får trygghet og beskyttelse når det søker den voksnes nærhet, kalles tilknytningen trygg, mens den kalles utrygg dersom det å søke nærhet ikke fører til en økt følelse av trygghet og beskyttelse» (M. Broberg et al., 2014, s. 37). Tilknytningen er ikke sterk eller svak, mellom barnet og de nærmeste omsorgspersonene er den alltid sterk. Det essensielle er om barnets får dekket sine behov for trygghet, trøst og beskyttelse. Kvaliteten på samspillet avgjør dermed om barnet utvikler trygg eller utrygg tilknytning. Det handler om barnets respons på omsorgsstilen som utvises, dermed kan barnet ha ulik tilknytningskvalitet til sine omsorgspersoner, fordi kvaliteten på samspillet i de ulike relasjonene vil variere (M. Broberg et al., 2014; Drugli, 2017b).

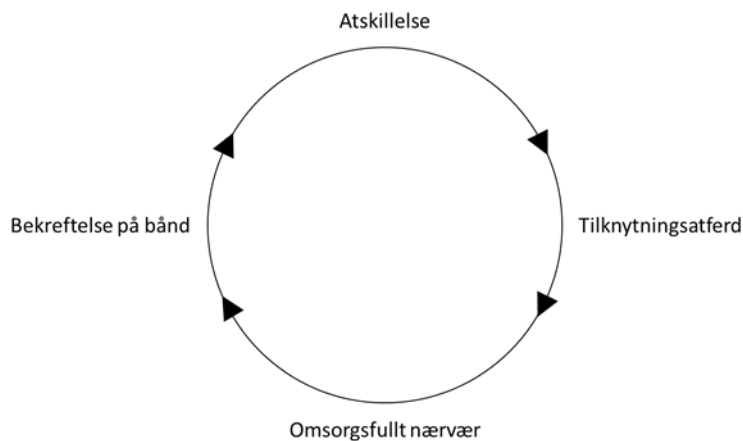
2.5.1 Trygg base

Trygg base, et av nøkkelbegrepene i tilknytningsteorien (J. Bowlby, 1988), viser til to sider ved voksnes omsorgsevne: (1) Evnen til å fungere som en trygg base for barnets utforsking og lek. (2) Evnen til å fungere som en sikker havn barnet kan vende tilbake til når krevende eller skremmende situasjoner oppstår (M. Broberg et al., 2014; Drugli, 2017b). Den trygge basen, representert ved barnets tilknytningspersoner, er med på å fremme barnets selvstendighet og utforsking av omverden. Barnet gjør seg gjentatte erfaringer med at en alltid kan komme tilbake til den trygge basen for å få trøst, hjelp og oppmuntring når ting blir utfordrende. Den voksne er fysisk og psykisk tilgjengelig for barnet (Abrahamsen, 2015). Trygg og tillitsfull relasjon til omsorgspersonen, medfører at barnet kan bruke mye energi på utforsking og lek. Barnet vet at den voksne følger med og kan tilby hjelp og støtte ved behov (Drugli, 2017b). Utrygg relasjon til omsorgspersonen kan derimot påvirke barnets utforsking negativt, da barnet ikke kan stole på at den voksne er tilgjengelig når det oppstår behov for hjelp og trøst. Barnet kan reagere med å klamre seg fast til den voksne, aldri forlate basen eller gi uttrykk for at den sikre havnen ikke er nødvendig og unngå å benytte seg av den (M. Broberg et al., 2014).

2.5.2 Tilknytningsatferd

Tilknytningssystemet blir aktivert i utfordrende situasjoner. For eksempel når barnet erfarer frykt, uro eller hjelpeløshet. Barnet vil da ikke lenger være i stand til å utforske og leke, men ha behov for fysisk nærhet til omsorgspersonen, en trygg havn å roe seg ned hos. Før barnet på nytt er klar for videre utforsking av verden (Drugli, 2017b). Abrahamsen (2015) forklarer tilknytningsatferd som handlinger barnet utfører med det formål å oppnå eller beholde

tilknytningspersonens nærhet og kontakt. For eksempel gråt, rekke hender, strekke seg mot, søke med blikket, følge etter eller klamre seg til personen. Først når barnet føler seg beroliget og trygg, gjennom for eksempel kroppskontakt, øyekontakt, kjærtegn eller beroligende stemme, vil tilknytningsatferden avta (Abrahamsen, 2015). «Selv om tilknytningsatferden gir seg ulike former, er den likevel basert på det samme budskapet: *Vær hos meg, jeg trenger deg!*» (Abrahamsen, 2015, s. 58). Ifølge Bowlby trigger barnets tilknytningsatferd et omsorgsbehov hos tilknytningspersonen. På den måten får barnet som regel gjensvar og beroligelse. Barnet og den voksne inngår i en gjensidig kontaktsirkel, hvor atskillelse fører til tilknytningsatferd fra barnet. Denne atferden blir møtt med omsorg fra den voksne, noe som igjen gir en bekreftelse på de emosjonelle båndene mellom barnet og tilknytningspersonen, som vist i *figur 5* (Abrahamsen, 2015).



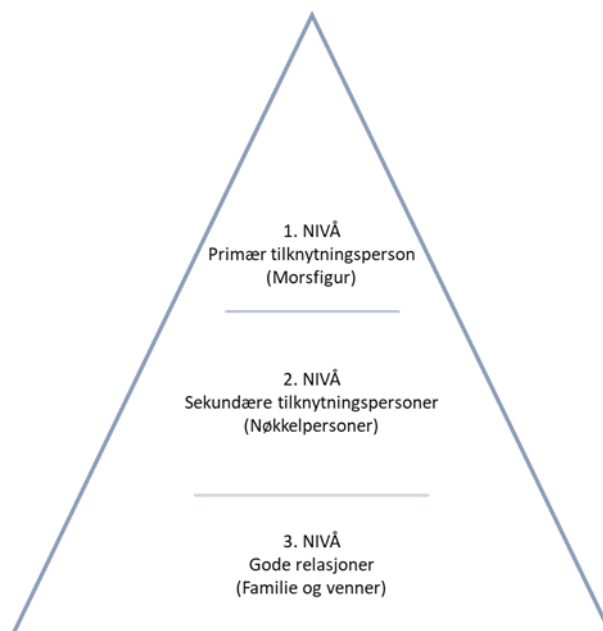
Figur 5 Kontaktsirkel (Abrahamsen, 2015, s. 59).

Barn kan vise tilknytningsatferd mot flere voksne i barnehagen, uten å ha utviklet en tilknytningsrelasjon til dem. I truende situasjoner vil det være hensiktsmessig å utvise tilknytningsatferd mot den voksne som er i nærheten, uavhengig av tilknytningsrelasjon eller ikke. Det vil imidlertid være positivt for barns utvikling at de har minst en tilknytningsrelasjon i barnehagen. En voksen det er lett å søke trøst og beskyttelse hos. I tillegg bør det være et mål å arbeide mot at barnet kan føle seg trygg nok til å utvise tilknytningsatferd også mot andre voksne, når personen barnet har den dypeste relasjonen til ikke er tilgjengelig (M. Broberg et al., 2014).

2.5.3 Tilknytningshierarki

Antall tilknytningsrelasjoner små barn utvikler, er ofte begrenset til mellom en og fem, avhengig av hvor mange personer barnet er i regelmessig og nær kontakt med (M. Broberg et

al., 2014). Blant barnets tilknytningsrelasjoner finnes også et tilknytningshierarki (R. Bowlby, 2007; Drugli, 2017b; Evertsen-Stanghelle, 2018). Øverst i tilknytningshierarkiet finnes personen barnet spontant søker når det for eksempel møter på utfordringer, er trøtt, sliten eller syk. Denne personen, ofte mor, blir foretrukket selv når flere tilknytningspersoner er tilstede samtidig. Dersom nummer 1 i barnets tilknytningshierarki ikke er tilgjengelig søker barnet en annen voksen, nummer 2 eller 3 i tilknytningshierarkiet, og tar denne i bruk som trygg base (Drugli, 2017b; Evertsen-Stanghelle, 2018). Med utgangspunkt i Bowlbys teorier og forskning om tilknytning, har Evertsen-Stanghelle (2018) utviklet en modell over barnets tilknytningshierarki, hvor formålet er å visualisere barnets behov for tilknytningspersoner i barnehagen, som vist i *figur 6* (Evertsen-Stanghelle, 2018).



Figur 6 Tilknytningshierarki (Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 96).

Tilknytningsprosessen skjer automatisk på nivå 1. Imidlertid avgjør kvaliteten på samspillet og omsorgen barnet mottar i denne relasjonen, om barnet utvikler et trygt eller utrygt tilknytningsmønster. Nivå 2 rommer betydningsfulle andre i barnets omgivelser, for eksempel ansatte i barnehagen. På dette nivået skjer ikke tilknytningsprosessen automatisk, den voksne må derfor være mye sammen med barnet og vise det oppmerksomt nærvær. Relasjoner på nivå 3 kan være positive og utviklingsfremmende for barnet, de ses imidlertid ikke på som tilknytningsrelasjoner. Noe som vil si at barnet på nivå 3 vil ha behov for primær eller sekundær tilknytningsperson dersom det oppstår situasjoner hvor barnet føler seg utrygg (Evertsen-Stanghelle, 2018).

En konsekvens av barnets tilknytningshierarki, er at det kan være vanskelig for omsorgspersonen å gi barnet trøst, dersom noen høyere oppe i hierarkiet er i nærheten (M. Broberg et al., 2014). Dette er noe voksne i barnehagen bør være klar over og akseptere (Drugli, 2014). «Små barn bør få velge hvem de vil bli trøstet av når det er mulig. Når de søker til en bestemt person i situasjoner hvor de er utladet følelsesmessig, betyr det at denne personen møter barnet på en måte som passer barnet godt» (Drugli, 2017b, s. 45). I andre situasjoner, for eksempel lek i barnehagen, kan det være barn foretrekker og søker til andre voksne enn den de søker trygghet, trøst og beskyttelse hos. Barn drar derved ulik nytte av ulike voksne i barnehagen (Drugli, 2014, 2017b).

2.5.4 Indre arbeidsmodeller

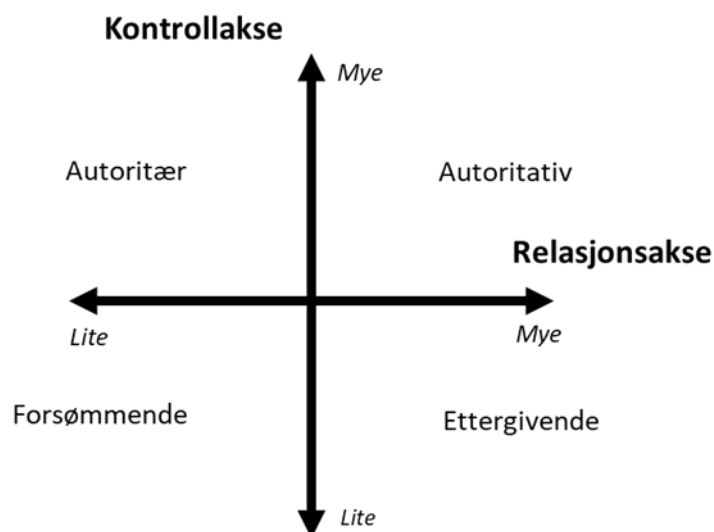
Et sentralt begrep innenfor tilknytningsteorien er indre arbeidsmodeller, som viser til de mentale representasjoner eller bilder barnet danner om seg selv, andre mennesker og hvordan samspill med andre fungerer. De indre arbeidsmodellene som etableres gjennom barnets samspill med tilknytningspersoner, blir en viktig del av barnets personlighetsutvikling (J. Bowlby, 1973, 1988). Tilknytningsrelasjonene tidlig i livet er på en måte barnets grunnopplæring i: «hvem er jeg, hvilken verdi har jeg og hvordan kan jeg være sammen med andre?» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013, s. 16). Særlig viktig for utviklingen av indre arbeidsmodeller er de erfaringer barna gjør seg når deres tilknytningssystem er høyaktivert. For eksempel når barnet er skremt, lei seg eller usikker (A. Broberg et al., 2006). Erfaringer fra slike situasjoner, gir barnet forventinger til hvordan egen atferd og emosjonelle uttrykk vil bli møtt av andre mennesker. Negative indre arbeidsmodeller (utrygghet og mistillit overfor andre mennesker) kan imidlertid endres dersom barnet inngår i samspillserfaringer med nye personer som over tid mestrer å oppnå et positivt, sensitivt og gjensidig samspill med barnet (Drugli, 2017b).

Når foreldre og personalet i barnehagen samspiller med barnet, blir kvaliteten på samspillet avgjørende for barnets utvikling av positive indre arbeidsmodeller og trygg tilknytning. Både stimulering, støtte, felles fokus, synkronitet, positiv holdning og ikke minst sensitivitet – at den voksne raskt fanger opp barnets signaler og uttrykk og gir gode responser på dem, er funnet å ha betydning for barnets trygge tilknytning (De Wolff & van Ijzendoorn, 1997; Drugli, 2017b). «De voksne må skape oppvekstmiljøer som preges av trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. Dette vil fremme barnets muligheter for å etablere trygg tilknytning til sine omsorgspersoner» (Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 88).

2.6 Det autoritative perspektivet i barnehagen

Ledelse av barnegruppen innebærer fokus på relasjonsarbeid for å fremme trygghet, gode samspill, vennskap og opplevelse av å inngå i et fellesskap. Imidlertid handler det også om fokus på grenser og struktur for å skape forutsigbarhet og strukturere hverdagen for barna. Gruppeledelse vil dermed innebære å arbeide med relasjoner mellom voksne og barn, og mellom barna på avdelingen, samtidig som en planlegger, setter grenser og skaper gode rutiner på avdelingen. Dermed blir det aktuelt å gi en redegjørelse over Baumrind sitt autoritative perspektiv, hvor kombinasjonen av relasjonsbygging og kontroll/grensesetting i voksnes samspill med barn blir fremhevet som viktig for barns tilpasning og utvikling (Baumrind, 1991).

Teorien og modellen om autoritative voksne har sitt utgangspunkt i Baumrind (1991) sin forskning på foreldrerollen og ulike foreldrestiler. Fire foreldrestiler: den autoritative, den ettergivende, den autoritære og den forsømmende illustreres gjennom et spenningsdiagram med en kontrollakse og en relasjonsakse, som vist i *figur 7* (Baumrind, 1991).



Figur 7 Det autoritative perspektivet (P. Roland, 2014a, s. 474).

Relasjonsaksen handler om i hvilken grad den voksne viser varme og respons i relasjonen til barnet. Kontrollaksen viser til i hvilken grad den voksne stiller krav til barnet og viser kontroll i samhandlingen. Spenningen mellom disse to aksene, i hvilken grad og hvordan den voksne kombinerer relasjonsbygging til barna med læring av grenser og normer, danner de fire ulike voksenstilene (Baumrind, 1991). Selv om Baumrind utviklet perspektivet med utgangspunkt i foreldrerollen, har teorien senere blitt rettet mot pedagogrollen og overført til skole og

barnehage (Wentzel, 2002). Både relasjonsbygging og grensesetting er viktige dimensjoner i teorien, imidlertid ser det ut som om det er kombinasjonen av disse to dimensjonene som gir den beste virkningen på barns utvikling (Walker, 2009). Den autoritative voksenstilen med høy grad av både kontroll og varme i relasjonen blir funnet å være optimal og gi best støtte for barns tilpasning og utvikling (Baumrind, 1991; Evertsen et al., 2015; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 1999; Walker, 2008). På bakgrunn av dette blir kun den autoritative voksenstilen belyst i den videre redegjørelsen.

Den autoritative voksenstilen innebærer å kunne vise varme og omsorg, samtidig som en er tydelig og kan sette passende grenser og krav til barnet. Barnet blir møtt med forståelse og en aksepterende holdning hvor den voksne prøver å sette seg inn i barnets tanker og handlinger. Voksenstilen gir rom for barns autonomi og medvirkning, samtidig som barnet blir fulgt opp med klare forventinger fra den voksne som er bevisst på å utvikle varme og tillitsfulle relasjoner til barnet (Evertsen et al., 2015; P. Roland, 2014a). Gjennom den voksnes tilstedeværelse, positive tilbakemeldinger og interesse for barnet, skapes det trivsel og trygghet for barnet i relasjonen. Når også grenser og krav formidles av den voksne på en varm og respektfull måte, vil barnet gradvis lære akseptabel atferd og de normer som er gjeldende i ulike situasjoner (P. Roland, 2014a). Det vil være viktig at de kravene som stilles til barnet, tilpasses barnets forutsetninger og modenhet (Baumrind, 1991).

Imidlertid kan den autoritative voksenrollen være kompleks å praktisere, da den består av en kombinasjon av og en balansegang mellom to krevende væremåter (Evertsen et al., 2015; P. Roland, 2014a). Modellen gir ingen svar på når og hvordan en bør gå inn i ulike situasjoner, dermed blir det prinsippene og forståelsen av modellen som blir styrende for voksnes utøvelse av varme og grensetting i hver enkelt situasjon (P. Roland & Størksen, 2014). «Den varme og grensesettende voksne må derfor utvikle sin evne til å oppfatte, se og tolke ganske komplekse situasjoner» (P. Roland & Størksen, 2014, s. 23).

2.7 Organisering og gode rutiner

Gruppeledelse blir i denne studien knyttet opp mot samspillet og interaksjonene som utspiller seg i barnehagen. Mye av teorien i dette kapitlet viser til den viktige relasjonsdimensjonen. Imidlertid er også organisering og gode rutiner viktige faktorer for positivt samspill i barnehagen (Drugli, 2017b). Teori og forskning rundt organisering og gode rutiner i barnehagen blir dermed relevant for studien og dens tematikk «gruppeledelse». Teorien kan

knyttet opp mot domenet «enhetens organisering» i CLASS og kontrollaksen i det autoritative perspektivet som det blir redegjort for tidligere i kapittelet.

Organisering handler om ledelse av barnegruppens oppmerksomhet, atferd og tid på en tilfredsstillende måte. God organisering i barnehagen, fremmes gjennom praktisering av gode rutiner for hverdagsaktiviteter og samspill på hver enkelt avdeling. Gjennom gode rutiner får hverdagens ulike situasjoner en tydelig start og slutt – de blir til kjente hverdagsrutiner for barna, noe som er med på å skape forutsigbarhet (Drugli, 2017b). Rutiner blir sammen med dagsplaner og forutsigbare reaksjoner og konsekvenser, en måte for personalet å skape struktur, kontinuitet og sammenheng i hverdagen. Når voksne strukturerer hverdagen for små barn, for eksempel gjennom mottaket om morgenen, måltidene, hvilestunden eller avslutningen på dagen, gir dette barna forutsetninger for å huske hverdagsrutinene fra dag til dag og dermed møte barnehagen med forventinger til hva som vil skje i ulike situasjoner (Hagström, 2010; Ogden, 2015). Personalet skaper gjennom god struktur en trygg ytre ramme, som blir viktig for barns selvutvikling. Uten en trygg ytre ramme må barnet være ekstra oppmerksom på hva som skal skje til enhver tid og selv prøve å ha kontroll over hvor andre barn og voksne befinner seg. Dette kan medføre at for eksempel lek og samspill med venner kommer i bakgrunnen, da barnet må bruke mye energi på å holde oversikten (Hagström, 2010).

2.7.1 Overgangssituasjoner

Overgangene fra en aktivitet til en annen kan være utfordrende i barnehagen. Det kan lett oppstå uro og frustrasjon dersom barna ikke vet hva som skal skje (Drugli, 2017b). Roland (1998) kaller det sosial uorden når overgangene fra en aktivitet til en annen blir preget av uro i barnegruppen. Barna vet ikke hva de har å forholde seg til, og dette skaper uklarhet og stress. Viktigheten av at slike overganger planlegges og kommuniseres tydelig til barna fremheves. Dersom de voksne evner å ta en klar styring på overgangene kan en oppnå sosial flyt og orden, noe som gjør at det etter hvert kan bli etablert gode vaner og rutiner i gruppen for slike overganger (E. Roland, 1998). Når avdelingen er preget av gode rutiner tilpasset små barns behov, vil ulike situasjoner og gjøremål i hverdagen flyte godt over i hverandre. På den måten unngår en unødvendig venting og urolig vandring i barnegruppen. Personalet vil ligge i forkant av det som skal skje. Barna vet hva de skal gjøre og trenger derfor sjeldnere å hentes inn igjen eller korrigeres, noe som medfører at de voksne kan bruke mer tid og energi på positivt samspill med barna (Drugli, 2017b). Dårlig organiserte overganger kan lett føre til økt bruk av korreksjoner og reaktive strategier fra personalet, da de lett havner på etterskudd av

det som foregår og «kaoset» som oppstår (Valeski & Stipek, 2001). «Selve beviset på at en avdeling har gode rutiner, er når overganger mellom ulike situasjoner går smidig og enkelt» (Drugli, 2017b, s. 164).

3 Metode

I dette kapittelet vil forhold knyttet til metode og metodiske valg bli presentert. Først redegjøres det for studiens forskningsdesign og valg av metode for innsamling av data, før studiens vitenskapsteoretiske forankring og valg av metode for analyse av data presenteres. Deretter beskrives utformingen av intervjuguiden, studiens utvalg, intervjuprosessen, transkribering og analyseprosessen. Til slutt gis det en vurdering av studien sin forskningskvalitet samt aktuelle forskningsetiske betraktninger for studien.

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

For å få en forståelse av og innsikt i barnehagelæreres opplevelse av og erfaring med gruppeledelse i barnehagen, ble studien lagt opp som en kvalitativ intervjustudie med eksplorerende design. Med eksplorerende intervjustudie menes utforskende intervju hvor en søker forståelse for intervjupersonens livsverden ut fra hans/hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative designet gir mulighet for fleksibilitet og endringer i løpet av forskningsprosessen, da det oppstår et gjensidig påvirkningsforhold mellom problemstilling, datainnsamling, teoretisk innramming, analyse og tolkning (Maxwell, 2009; Thagaard, 2013).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativt forskningsintervju ble valgt som verktøy for innsamling av data på bakgrunn av intervjuets mulighet for å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om barnehagelærernes opplevelse av og erfaring med ledelse av barnegruppen i barnehagen. Det kvalitative intervjuet blir regnet for å være spesielt godt egnet når en søker innsikt i menneskers tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2011). For å sikre god, fyldig og beskrivende informasjon om barnehagelærernes erfaringer og samtidig påse at intervjuene omhandlet tema knyttet opp mot ledelse av barnegruppen, ble semistrukturert intervju ansett som den mest hensiktsmessige tilnærmingen. I det semistrukturerte forskningsintervjuet blir samtalen ledet inn mot bestemte tema, valgt ut på forhånd av intervjueren. Den semistrukturerte tilnærmingen krever at det utarbeides en intervjuguide med sentrale temaer og aktuelle spørsmål, for å dekke viktige områder studien søker å belyse. Samtidig er intervjuet preget av åpenhet knyttet til muligheten for å endre på rekkefølgen og formulering av spørsmålene, ut fra svarene intervjupersonene gir (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). En nærmere redegjørelse for utarbeidelse av studiens intervjuguide blir gitt i delkapittel 3.3.

3.2 Fenomenologisk tilnærming

Da målet med studien var å undersøke barnehagelæreres opplevelse av og erfaring med ledelse av barnegruppen i den daglig praksis i barnehagen, ble det naturlig å forankre studiens vitenskapsteoretiske ståsted i fenomenologien. Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer utforskning og beskrivelse av menneskers erfaring med og forståelse av et fenomen. Det er den subjektive virkelighetsoppfatningen hos hvert enkelt handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ som studeres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, fokuserer studien på hvordan barnehagelærere oppfatter begrepet gruppeledelse i barnehagen ut fra deres egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter. Med et mål om å oppnå økt forståelse av og innsikt i andres livsverden (Johannessen et al., 2016).

3.2.1 Fortolkende fenomenologisk analyse

Fortolkende fenomenologisk analyse, «Interpretative Phenomenological Analysis», eller IPA, ble videre valgt som metodisk tilnærming for analyse av data i studien. Dette på bakgrunn av at tilnærmingen tar sikte på å utforske i detalj hvordan mennesker gir mening til sine erfaringer. Fokuset legges på deltakernes forståelse av hendelser og egne erfaringer (Smith & Osborn, 2008), noe som ble vurdert til å passe godt med målet for denne studien.

Tilnærmingen produserer redegjørelser over levd erfaring i sine egne termer, i stedet for eksisterende teoretiske oppfatninger, og det anerkjennes at dette er en fortolkende innsats, da mennesker er meningsdannende organismer (Smith & Osborn, 2015). Dermed blir fortolkende fenomenologisk analyse sett på som en hensiktsmessig tilnærming for å undersøke og søke forståelse for emner som er komplekse, tvetydige og som det finnes lite forskning på fra før (Peat, Rodriguez & Smith, 2019; Smith & Osborn, 2015).

Fortolkende fenomenologisk analyse bygger på tre primære teoretiske fundament: fenomenologi, hermeneutikk og ideografi (Smith & Osborn, 2008). *Det fenomenologiske aspektet* innebærer en detaljert utforskning og beskrivelse av menneskers livserfaringer, hvor en er opptatt av menneskets personlige opplevelse og oppfatning av ulike objekter og hendelser. *Det hermeneutiske aspektet* bringer fortolkning inn i tilnærmingen. Forskningen blir fremstilt som en dynamisk prosess, hvor også forsker har en aktiv rolle. I forsøket på å komme nær deltakernes personlige opplevelsesverden, vil tilgangen avhenge av og bli komplisert av forskers egne oppfatninger, som igjen er nødvendige for å kunne gi mening til den andres personlige verden gjennom en fortolkningsprosess. Dermed er en to trinns tolkningsprosess involvert, en dobbel hermeneutikk hvor deltakerne prøver å gi mening til det

som skjer med dem, mens forskeren forsøker å gi mening til deltakernes forsøk på å gi mening til sine erfaringer (Smith & Osborn, 2008). *Det ideografiske aspektet* innebærer en detaljert, fokusert og nyansert analyse av hver enkelt case, før en går over til mer generelle påstander eller sammenstillinger på tvers av case (Tuffour, 2017).

Fortolkende fenomenologisk analyse med sitt fokus på å utforske, beskrive, tolke og plassere deltakernes oppfatninger av egne erfaringer, har blitt en dominerende kvalitativ forskningsmetodikk innenfor mange akademiske fagområder (Tuffour, 2017). Tilnærmingen er best egnet på små utvalgsstørrelser, da den detaljerte case for case analysen tar lang tid. Formålet med analysen er å si noe detaljert om den aktuelle gruppens oppfatninger og forståelser av fenomenet, i stedet for å gi mer generelle påstander om en større populasjon (Smith & Osborn, 2008).

3.2.2 Forskers forforståelse

I møte med intervjudeltakerne og det innsamlede datamaterialet vil forsker alltid stille med en forforståelse for fenomenet som studeres. Forforståelsen omfatter kunnskap, meninger og oppfatninger en på forhånd har om fenomenet (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016). Etter 10 års arbeidserfaring fra barnehage, hvor opplevelsen er at ledelse av barnegruppen kan være både givende og utfordrende, vil egen forforståelse av fenomenet gruppeledelse være med å prege hele forskningsprosessen i denne studien. Under intervjuene og senere i arbeid med det innsamlede datamaterialet kan forforståelsen ha medført at noen sider ved intervjusvarene ble fulgt opp mens andre ble oversett ut fra egen forståelse av fenomenet. Imidlertid kan også erfaring fra arbeid i barnehage ha medført god innsikt i og forståelse for intervjudeltakernes betraktninger og opplevelser, og dermed gitt muligheter for å stille aktuelle og relevante oppfølgingsspørsmål under intervjuene samt se mønster og sammenhenger i det innsamlede datamaterialet.

Før datainnsamlingen startet ble egen forforståelse både nedskrevet og pratet om i samtaler med medstudenter. Dette for å løfte frem egne erfaringer og refleksjoner rundt tematikken, og på den måten bli bevisst på hvordan forforståelsen kan påvirke forståelsen av intervjusvarene. «Det sentrale blir å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser» (Dalen, 2011, s. 16).

3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 1), hvor man gjennom utvelgelse av sentrale temaer og aktuelle spørsmål forsøker å dekke de

viktigste områdene studien ønsker å belyse (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette studiens problemstilling eller forskningsspørsmål til konkrete temaer og underliggende spørsmål (Dalen, 2011). Prosessen startet med å ta utgangspunkt i studiens definisjon av gruppeledelse samt domener og dimensjoner i observasjonsverktøyet CLASS, som det tidligere i oppgaven er redegjort for kan ses på som en konkretisering av faktorer som kan være med på å fremme god gruppeledelse i barnehagen. Dette for å sikre at alle temaer og spørsmål ble relevante og kunne knyttes opp mot studiens problemstilling (Dalen, 2011). Gjennom dette arbeidet trådte tre temaer tydelig frem: (1) *Begrepet gruppeledelse*, (2) *Relasjoner og samspill* og (3) *Rutiner og organisering*. Under hvert tema ble det utarbeidet hovedspørsmål tenkt brukt inn mot alle intervjudeltakerne, samt underspørsmål/oppfølgingsspørsmål, tenkt brukt inn mot hver enkelt intervjudeltaker ut fra hans/hennes svar og respons på hovedspørsmålet (se vedlegg 1).

I kvalitative intervjuprosjekt blir datamaterialet det informantene forteller under intervjuet. Spørsmålene bør dermed utformes med tanke på å få informantene til å reflektere over temaene studien ønsker å belyse, samt oppmuntre dem til å gi rike og fyldige beskrivelser og kommentarer (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Det ble derfor brukt god tid på og arbeidet grundig med utarbeidelsen av spørsmålene til intervjuguiden. Hvor en la vekt på å unngå ledende spørsmål, og heller jobbet mot at spørsmålene skulle bli mest mulig åpne, klare og gi rom for deltakernes egne oppfatninger av begrepet gruppeledelse.

3.3.1 Prøveintervju

For å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer, bør det gjennomføres ett eller flere prøveintervjuer før en setter i gang selve intervjuene (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016). Gjennom prøveintervjuene kan en få gode tilbakemeldinger på spørsmålenes utforming, egen væremåte i intervjusituasjonen samt mulighet for å bli fortrolig med hvordan det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011). Det ble kun gjennomført ett prøveintervju, men til gjengjeld ble det avsatt god tid under dette intervjuet til gjennomføring, tilbakemelding fra deltaker, refleksjon over spørsmål og intervjusituasjon, samt testing av den digitale diktafonen.

Prøveintervjuet gav nyttig informasjon om og tilbakemelding på egen intervjurolle, spørsmålsformuleringer og oppfølgingsspørsmål. I etterkant ble det gjort endringer i intervjuguiden på bakgrunn av tilbakemeldingene. Ordlyden i noen av spørsmålene ble modifisert, to av spørsmålene ble slått sammen, da de spurte etter mye av det samme. Det ble også laget flere mulige underspørsmål/oppfølgingsspørsmål til ett av hovedspørsmålene. Grundig arbeid med intervjuguiden og prøveintervjuet, gav god kjennskap til

spørsmålsformuleringene og ulike muligheter for oppfølgingsspørsmål, noe som kan ha vært med å påvirke egen væremåte og trygghet i rollen som intervjuer under de 8 ordinære intervjuene.

3.4 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, hvor en velger ut deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for problemstillingen eller forskningsspørsmålene i studien (Thagaard, 2013). Denne studien benyttet seg av et strategisk utvalg, da intervjudeltakere ble kontaktet og valgt ut på bakgrunn av deres barnehagelærer utdanning og arbeidserfaring fra avdeling eller base i barnehage. Prosessen med å skaffe intervjudeltakere startet med å søke opp alle barnehager i 5 ulike kommuner gjennom nettsiden barnehagefakta.no. Ut fra listen nettsiden gir over kommunens private og kommunale barnehager, ble barnehager valgt ut med utgangspunkt i et tilfeldig startpunkt og fast intervall nedover på listen (for eksempel hver 7. barnehage). Kun ordinære barnehager med faste barnehageplasser ble valgt ut. Åpne barnehager ble utelatt fra studien. Styrere i de utvalgte barnehagene ble kontaktet via e-post, hvor det ble gitt informasjon om studien samt rettet forespørsel om videreformidling av informasjon til deres barnehagelærere. Vedlagt i e-posten lå et informasjonsskriv (se vedlegg 2) omkring studiens formål, hva det ville innebære å delta samt kontaktinformasjon som kunne benyttes dersom en ønsket å stille til intervju.

Totalt ble forespørsel om deltakelse i studien sendt ut til 78 barnehager. I etterkant ble det mottatt svar fra 8 barnehagelærere som ønsket å medvirke i studien og stille opp til intervju. Gjennom kommunikasjon på e-post ble det gjort avtale med hver enkelt av de 8 barnehagelærerne rundt intervjutidspunkt. Alle intervjuene ble planlagt gjennomført i deltakernes egne barnehager, dette for at deltakelse skulle medføre minst mulig ulempe og tidsbruk for den enkelte barnehagelærer. I forkant av intervjuene fikk deltakerne tilsendt intervju spørsmålene slik at de hadde mulighet for å forberede seg til intervjuet. Det ble ikke gjort noen ytterligere forsøk på å skaffe flere intervjudeltakere, da 8 deltakere ble sett på som tilstrekkelig stort nok utvalg for å skaffe god og fyldig informasjon omkring barnehagelærernes erfaring med gruppeledelse, spesielt opplevelser, tanker eller meninger som går igjen på tvers av case. Thagaard påpeker at antall deltakere i kvalitative utvalg bør være på et nivå som gjør det mulig å gjennomføre gode og grundige analyser (Thagaard, 2013). Da både gjennomføring av intervjuer og bearbeidingen av dem i etterkant er en tidkrevende prosess, vil tilgjengelig tid og ressurser være med å sette begrensinger for utvalget størrelse (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

Studiens utvalg består dermed av 8 barnehagelærere, 7 kvinner og 1 mann. Deltakerne kommer fra 8 forskjellige barnehager, 3 private og 5 kommunale, i 4 ulike kommuner. 5 deltakere jobber på småbarnsavdeling (barn fra 1-3 år), 3 jobber på avdelinger for de eldste barnehagebarna (4-6 år). Deltakerne har fra 7 til 29 års arbeidserfaring fra barnehage. Fordelen med fremgangsmåten studien benyttet for å skaffe deltakere, kan sies å ha vært spredningen en fikk vet at flere ulike kommuner, barnehager, avdelinger og arbeidserfaringstid ble representert. Potensielle deltakere stod også fritt til selv å velge om de ville medvirke i studien eller ikke. Ulempen med fremgangsmåten kan imidlertid være skjevfordeling av deltakernes syn på og opplevelse av tematikken gruppeledelse. Deltakere som sier seg villige til å stille opp til intervju, kan føle at de mestrer gruppeledelse og sin arbeidssituasjon godt, og kan derfor være mer positive til innsyn fra forskeren, enn andre som opplever sin arbeidssituasjon mer krevende (Thagaard, 2013). «Dette kan gi utvalget en skjevhet som fører til at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn om særlig konfliktfylte forhold» (Thagaard, 2013, s. 63).

3.5 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i deltakernes egne barnehager. Før en startet lydopptak og begynte på selve intervjuet, ble det etablert kontakt mellom intervjuer og intervjudeltaker, hvor en pratet løst og fast om for eksempel barnehagen, studier eller arbeidserfaring. Intervjudeltakerne ble gitt grunnleggende informasjon om bakgrunnen for valg av tema og studiens hensikt, samt intervjuets planlagte oppbygging og gjennomføring. Videre ble det understreket at det ikke ville finnes noen rette eller gale svar på spørsmålene, da studien søker personlige tanker, refleksjoner, opplevelser og erfaringer rundt gruppeledelse. Før samtykkeerklæring om å delta i studien ble underskrevet, ble deltakerne gjort oppmerksom på muligheten til å trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt. Den siste informasjonen som ble gitt før selve intervjuet startet var en påminnelse om intervjudeltakernes egen taushetsplikt, for å unngå identifiserende opplysninger under intervjuet.

Helt fra starten av ble det forsøkt å oppnå en trygg og hverdagslig atmosfære rundt intervjusituasjonen, noe Thagaard viser til som et viktig mål for intervjuet. «Et overordnet mål for intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskaper om» (Thagaard, 2013, s. 109). Etter at intervju og lydopptak var startet ble det lagt vekt på å beholde den trygge og hverdagslige atmosfæren gjennom hele intervjuet ved å lytte og vise interesse for deltakerens svar og refleksjoner (Thagaard, 2013). Selv om målet med intervjuene var produksjon av

kunnskap omkring gruppeledelse, ble det samtidig også fokusert på relasjonen mellom intervjuer og intervjudeltaker for å fremme en god intervjusamhandling. Noe som viser det kvalitative forskningsintervjuets tosidighet – den personlige relasjonen og kunnskapen det produserer (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiens senere analyse baserer seg på den tematiske kunnskapen om gruppeledelse som ble produsert i intervjuene, samtidig bør en være bevisst på at intervjuene var en mellommenneskelig situasjon, hvor kunnskapen ble skapt i samspillet og interaksjonen mellom intervjuer og intervjudeltaker. Selv om det ble forsøkt å unngå ledende spørsmål, kan imidlertid verbale og kroppslige responser fra intervjuer under intervjuet ha vært ledende, og dermed påvirket hvordan intervjudeltaker svarte på andre spørsmål. Gjennom styring av samtalens retning, spørsmålsformuleringer, aktiv lytting og oppfølging av svarene som ble gitt ble resultatene noe en kom frem til i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2015). «Intervjuuttalelsene er ikke samlet inn – de er forfattet i fellesskap med intervjupersonen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218).

Under intervjuene kom det tydelig frem at mange spørsmål og svar overlappet eller gikk inn i hverandre. Ved å aktivt lytte og vise interesse for svarene som ble gitt, gav dette muligheter for å trekke frem tidligere kommentarer eller erfaringer ved nye spørsmål, og på den måten gi deltakerne anledning til å utdype eller bygge videre på tidligere utsagn. Intervjueren inntar dermed en erindrende rolle, hvor en husker tidligere uttalelser og ber om en utdypelse av dem senere i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). En fare ved spørsmål og svar som glir over i hverandre kan være at intervjudeltakerne opplever det negativt å bli spurt om de samme tingene flere ganger, noe som igjen kan svekke kvaliteten på data. Imidlertid ble ikke dette oppfattet eller opplevd som en ulempe i denne studien, heller en fordel. Ofte kom intervjudeltakerne på mer og utdypet sine svar når temaet ble tatt opp på ny. En fikk gå mer i dybden på hvert enkelt tema, og det oppsto mer refleksjon. Det kan virke som om det å få tilsendt intervju spørsmålene på e-post i forkant av intervjuene også var med på å starte refleksjoner, tanker og forberedelser. 7 av 8 deltakere hadde med seg notater til intervjuene. Ingen av deltakerne ble imidlertid bundet opp i disse eller leste opp fra dem ordrett, notatene ble mer brukt som en huskelapp eller hjelp for å komme i gang med svar og refleksjoner på enkelte spørsmål.

Den gode kjennskapen til egen intervjuguide, gav trygghet i intervjurollen under intervjuene. Selv om rekkefølgen på spørsmålene og måten en stilte spørsmålene på ble tilpasset og endret etter intervjudeltakernes svar og intervjuets gang, medførte kjennskapen til intervjuguiden at det ble holdt oversikt over hvilke spørsmål og tema en hadde vært innom og hvilke som enda

gjensto å få utforsket. Ved bruk av åpne spørsmål, ble deltakerne ledet inn mot bestemte temaer for å sikre tanker og refleksjoner fra alle deltakerne rundt tematikken. «Intervjueren leder intervjupersonen frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

3.6 Transkribering

Gjennom transkripsjon fra muntlig til skriftlig form gjøres intervjusamtalene bedre egnet for analyse. Det blir lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform, og struktureringen blir i seg selv starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). All data ble transkribert ved hjelp av analyseverktøyet Nvivo. I etterkant av hvert enkelt intervju ble lydopptaket overført fra den digitale diktafonen til en kryptert bærbar pc og videre lastet opp i Nvivo hvor data ble kodet og lagret etter fiktive initialer for å sikre konfidensialitet. Lydopptaket på diktafonen ble deretter slettet.

Transkriberingen fra muntlig til skriftlig form, ble forsøkt knyttet så tett opp mot språket i lydfilen som mulig. Noe som innebar at både pauser, latter, sukk og nøling ble tatt med for å gi en mest mulig korrekt nedtegnelse av situasjonen. Widerberg (2004) skriver at poenget med å ta med pauser, «ææ», «hmm» og lignende utsagn er å vise hvordan mennesker uttrykke seg. «Tar vi bort alle pauser og nølinger, konstruerer vi et annet uttrykk enn det opprinnelige, og dermed kanskje også et annet bilde av temaet» (Widerberg, 2004, s. 59). Dialekt ble imidlertid oversatt til bokmål, både for å sikre intervjudeltakernes anonymitet, men også for å oppnå bedre lesbarhet i den transkriberte teksten.

3.7 Analyseprosessen

Analyseprosessen i denne studien er basert på den metodiske tilnærmingen, fortolkende fenomenologisk analyse, som det blir redegjort for tidligere i dette kapitlet. Smith, Flowers & Larkin (2009) påpeker at essensen i fortolkende fenomenologisk analyse ligger i dens analytiske fokus, hvor oppmerksomheten rettes mot deltakernes forsøk på å gi mening til sine erfaringer. Den eksisterende litteraturen rundt tilnærmingen, foreskriver imidlertid ikke en bestemt metode eller fremgangsmåte for arbeid med data. Det finnes ikke noen rett eller gal måte å gjennomføre denne type analyse på, derfor oppmuntres det til fleksibilitet og kreativitet i møte med datamaterialet. Samtidig bør en være klar over at gjennomføring av en slik analyse vil være en kompleks prosess. På den ene siden kan den være både interessant, innsiktsfull og givende. Imidlertid kan prosessen på den andre siden også være vanskelig, intens og krevende (Smith et al., 2009). For å gjøre den komplekse prosessen mer

overkommelig for forskere som er nybegynnere i fortolkende fenomenologisk analyse, har Smith og kollegaer (2009) utviklet en 6 trinns, steg for steg guide for gjennomføring av slik analyse. De 6 analytiske trinnene er ment å gi forsker kompetanse, trygghet og selvtillit i gjennomføringen og vil trolig være med å legge til rette for utvikling av en analyse som er «god nok». Trinnene er som følger: (1) *lesing og gjenlesning*, (2) *begynnende notering*, (3) *utvikling av tema*, (4) *søking etter koblinger mellom tema*, (5) *gå videre til neste case*, og (6) *se etter mønstre på tvers av case* (Smith et al., 2009). Det ble valgt å følge disse 6 analytiske trinnene systematisk i studiens analyseprosess for å skape oversikt, retning og kontroll på arbeidet og dermed søke å utvikle en analyse av «god nok» kvalitet.

På bakgrunn av det ideografiske aspektet i tilnærmingen, starter en med å analysere første case i detalj, før en går videre til andre case og gjør det samme. Deretter følger tredje case og så videre (Smith et al., 2009). Denne studiens datamateriale bestod av lydfiler og transkripsjoner fra 8 intervju. Analyseprosessen startet med å ta utgangspunkt i ett av intervjuene, når stegene 1-4 var gjennomført, gikk en i steg 5 over til et nytt intervju og begynte da på steg 1-4 igjen for dette intervjuet. Slik fortsatte arbeidet til alle 8 intervjuene var gjennomgått og en kunne begynne å se intervjuene opp mot hverandre i steg 6 (Peat et al., 2019). Analyseverktøyet Nvivo ble benyttet gjennom hele analyseprosessen. I det videre gis det nå en kort beskrivelse av hva som ble gjennomført under de ulike stegene i prosessen.

(1) Under steget *lesing og gjenlesning* ble det lyttet til lydopptaket fra intervjuet samtidig som transkripsjonen ble lest gjennom. Ved å lytte til intervjudeltakerens stemme og lese transkripsjonen flere ganger, sørger en for at deltakeren blir i fokus for analysen (Smith et al., 2009). Steget handler om å fordype seg i dataene fra hver enkelt case (Peat et al., 2019).

(2) Under steget *begynnende notering* ble semantisk innhold og språkbruken i intervjuet undersøkt. Observasjoner, kommentarer og tanker som dukket opp i gjennomlesningen av transkripsjonen, ble fortløpende notert ned som annotasjoner i Nvivo. Noteringen sikret enda bedre kjennskap til transkripsjonen i tillegg til økt innsikt i og identifisering av bestemte måter intervjudeltakeren snakker om, forstår og tenker rundt tema knyttet til gruppeledelse (Smith et al., 2009).

(3) Under steget *utvikling av tema* ble transkripsjonens annotasjoner (utviklet på steg 2 i analysen), gjennomgått for å forsøke å identifisere tema i disse kommentarene. Temaene ble lagt inn som noder i Nvivo. I det videre arbeidet med datamaterialet ble aktuelle tekstsekvenser og sitater fra intervjudeltakeren kodet inn i de ulike nodene. Som Smith og

kollegaer (2009) påpeker endrer administreringen av data seg under dette steget i analysen. I utviklingen av tema og kodingen av relevant datamaterialet ble det forsøkt å redusere volumet på detaljene fra transkripsjonen og annotasjonene, samtidig som kompleksiteten i datamaterialet ble opprettholdt ved å se på sammenhenger og mønster i kommentarene fra ulike deler av intervjuet, og knytte disse inn mot relevante tema. Dermed fremkom temaene både på bakgrunn av egne fortolkninger og intervjupersonens ord og tanker (Smith et al., 2009).

(4) Under steget *søking etter koblinger mellom tema* ble det forsøkt å få en oversikt over hvordan ulike tema overlappet eller var knyttet til hverandre, for å kunne organisere og strukturere tema i en større helhet (Peat et al., 2019). Alle nodene i Nvivo med sine kodete tekstsekvenser og sitater fra intervjuet ble skrevet ut på papir og lagt utover et stort bord sammen med studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Å ha alle noder/tema liggende fremme sammen med problemstilling og forskningsspørsmålene gav god oversikt over intervjuets relevante tematikker knyttet til gruppeledelse, noe som gjorde det enklere å strukturere og organisere temaene ut fra studiens hensikt. For å finne frem til overordnede tema ble det sett etter koblinger, overlappinger og relasjoner mellom tema. Tema som ble ansett å omhandle mye av det samme ble samlet sammen og deretter gitt et nytt overordnet navn. I det videre arbeidet ble disse temaene lagt inn som overordnede noder i Nvivo med flere under noder festet til seg. På dette steget ble også noen tema forkastet, og tatt bort som noder i Nvivo, da de ble vurdert til å ikke være relatert til fokuset for studien.

(5) Under steget *gå videre til neste case* ble fokus flytter over til neste intervju, med repetisjon av trinnene 1-4 i prosessen. Det ble forsøkt å legge tidligere analyser til side, for å kunne møte lydopptaket og transkripsjonen fra det nye intervju med åpne og friske øyne og ører (Peat et al., 2019; Smith et al., 2009).

(6) Under steget *se etter mønstre på tvers av case* ble det laget 8 lister over temaer utviklet på steg 4 i analysen, en liste for hvert intervju. Listene ble skrevet ut på papir og brukt til å se etter tema som gikk igjen i datamaterialet på tvers av case og som dermed kunne samles i nye hovedtemaer på gruppenivå i studien (Smith et al., 2009). Hovedtemaene ble lagt inn som nye overordnede noder i Nvivo, også disse med flere under noder festet til seg. Tema som kun var til stede i et eller noen få case og som heller ikke kunne relateres til noen av de nye hovedtemaene, ble under dette steget forkastet og fjernet som node i Nvivo.

For nybegynnere i fortolkende fenomenologisk analyse anbefaler Smith og kollegaer (2009) en utvalgsstørrelse fra 3 til 6 deltakere for å kunne gjennomføre de 6 analytiske stegene i prosessen på en god måte. Dermed kan denne studiens utvalg med 8 intervjudeltakere ses på som relativt stort for tilnærmingen. Analysen i studien er derfor lagt til gruppenivå, med fokus på det som går igjen i datamaterialet på tvers av case. Når studien består av et større utvalg og mange transkripsjoner, blir ofte analysen av hver enkelt case mindre detaljert. Fokuset flyttes over til å vurdere hva som er de viktigste fremvoksende temaene for hele gruppen (Smith et al., 2009). Tilnærmingen tillater stor variasjon når det gjelder detaljer i den aktuelle analysen og vektingen mot gruppe eller individnivå. Imidlertid påpeker Smith og kollegaer (2009) at selv når analysen primært er på gruppenivå, vil temaene fremdeles være illustrert med spesifikke eksempler fra enkeltpersoner, i denne studien ved hjelp av sitater fra de ulike intervjudeltakerne.

I fortolkende fenomenologisk analyse med større utvalg blir måling av gjentakelse på tvers av case viktig. Imidlertid må det i hver enkelt studie defineres hvor grensen skal gå for at et tema skal kunne sies å være gjentakende (Smith et al., 2009). På bakgrunn av dette, vil det i studiens resultatkapittel bli vist til hvor mange av deltakerne som kom med utsagn relatert til ulike overordna og underordna tema. For overordna tema ble grensen satt til at temaet måtte være til stede hos over halvparten av utvalget, noe som vil si i minst 5 intervju. For underordna tema ble grensen satt til at temaet måtte være til stede i minst 3 intervju.

3.8 Vurdering av studiens forskningskvalitet

I alt forskningsarbeid vil kvalitet være et viktig aspekt, hvor studier bør oppfylle kvalitetskrav knyttet opp mot kriterier som validitet og reliabilitet (Johannessen et al., 2016). Validitet handler om gyldigheten av det tolkede materialet og i hvilken grad studien undersøker det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Satt på en annen måte: «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 232). Reliabilitet er knyttet til forskningens og forskningsresultatenes pålitelighet og kan ses opp mot i hvilken grad den kritiske leser vil bli overbevist om at studien er gjennomført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). Reliabilitet handler om nøyaktigheten av studiens data og innebærer en grundig beskrivelse av hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de er bearbeidet. Forsker kan dermed styrke studiens reliabilitet, ved å påse at det blir gitt en åpen og detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016).

For å belyse og vurdere denne studiens gyldighet og pålitelighet blir det i det videre tatt utgangspunkt i Yardley (2008) sine 4 brede prinsipper for vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning.

3.8.1 Yardley sine prinsipper for vurdering av kvalitet

Yardley (2008) presenterer 4 brede prinsipper for vurdering av kvalitet, anvendelige for en rekke ulike metoder og tilnærminger innen kvalitativ forskning: (1) *sensitivitet til kontekst*, (2) *forpliktelse og grundighet*, (3) *transparens og koherens*, og (4) *innflytelse og betydning*.

Prinsippene kan ses på som retningslinjer for å hjelpe nybegynnere til å utvikle egne ferdigheter og sikre god kvalitet i studien. Samtidig påpekes det at kvalitative forskere bør være fleksible og kreative i måten en utfører forskningen på. Prinsippene skisserer kvalitets spørsmål som må løses, men setter imidlertid ikke begrensninger for fremgangsmåten (Yardley, 2008).

(1) Det første brede prinsippet *sensitivitet til kontekst* kan etableres på flere ulike måter i en kvalitativ studie. Det kan utvises sensitivitet til tidligere relevante studier og eksisterende litteratur på området, sensitivitet til perspektiver og sosiokulturell kontekst for deltakerne og sensitivitet til innsamlet datamateriale (Yardley, 2008). I denne studien ble det forsøkt å vise sensitivitet til tidligere relevant teoretisk og empirisk litteratur ved en grundig gjennomgang av den tidligere forskningen og litteraturen på feltet før datainnsamlingen startet. Dermed ble det klargjort hva som allerede var kjent og undersøkt om kvalitet i barnehagen, hvorpå det kunne utvikles en problemstilling som det ikke tidligere var satt fokus på – barnehagelæreres erfaringer med gruppeledelse. Ifølge Yardley er kjennskap til eksisterende litteratur avgjørende for utvikling av et forskningsspørsmål som retter seg inn mot huller i vår nåværende forståelse, mer enn å bare gjenopplage det som alt er kjent fra før (Yardley, 2008). Sensitivitet til deltakernes perspektiver og sosiokulturelle kontekst ble forsøkt oppnådd gjennom grundig arbeid med intervjuguide, prøveintervju og spørsmålsformuleringer i forkant av intervjuene, for å være godt forberedt og sikre en god intervjusituasjon for deltakerne. Under intervjuene ble det lagt vekt på en trygg og hverdagslig atmosfære, hvor deltakerne ble gjort oppmerksom på at studien søkte deres egne tanker, refleksjoner og erfaringer med gruppeledelse og at det derfor ikke ville finnes noen rette eller gale svar på spørsmålene. Det ble forsøkt brukt flest mulig åpne spørsmål noe Yardley ser på som avgjørende for å få deltakerne til å svare fritt om det som er viktig for dem (Yardley, 2008). Videre ble det forsøkt å vise sensitivitet til deltakernes kontekst ved å legge intervjuene til deres egne barnehager. Dette for at deltakelse ikke skulle medføre ekstra ulempe eller tidsbruk. Flere av

deltakerne gav utrykk for at dette var positivt. Imidlertid kan dette også ha vært en svakhet ved studien, da en bør ta høyde for at det å gjennomføre intervjuet på egen arbeidsplass kan ha hindret deltakeren i å ta opp situasjoner eller refleksjoner som ville stilt barnehagen eller kollegaer i et negativt lys. I analysearbeidet og skriving av resultatkapittel er sensitivitet til datamaterialet forsøkt oppnådd gjennom å knytte konkrete sitater fra intervjudeltakerne til de fremkomne tema. Sitatene er forsøkt nedskrevet så nøyaktig og ordrett som mulig for å vise deltakernes stemme i studien og gi leseren mulighet for å sjekke de fortolkninger som er blitt gjort. Sitatene ble imidlertid endret fra dialekt til bokmål for å sikre intervjudeltakernes anonymitet og bedre lesbarheten både i den transkriberte teksten og studiens resultatkapittel.

(2) Det andre brede prinsippet *forpliktelse og grundighet* kan knyttes opp mot forskers engasjement i studien og intervjusituasjonen, hvordan det arbeides med å utvikle nødvendig metodisk kompetanse og ferdigheter samt studiens grundighet i rekrutteringen av deltakere, datainnsamling og analyse (Yardley, 2008). I denne studien ble det forsøkt å vise forpliktelse og grundighet gjennom målrettet rekruttering av relevante deltakere for å sikre et utvalg tilpasset studiens formål. Det ble spesifikt søkt etter deltakere som var utdannet barnehagelærere og som arbeidet på avdeling eller base i barnehage. Videre ble det i rapportens delkapittel 3.3 – utvalg, nøye redegjort for studiens rekrutteringsprosess. For å sikre kvalitet i studien bør en vise til hvordan og hvorfor en har valgt ut deltakere som har særlig relevans for studiens forskningsspørsmål (Yardley, 2008). Selv om studiens fremgangsmåte for rekruttering av deltakere medførte representasjon av flere ulike kommuner, barnehager, avdelinger og arbeidserfaringstid (fra 7 år til 29 år), og dermed en viss spredning i deltakernes forutsetninger og bakgrunn, kan imidlertid også fremgangsmåten ses på som en svakhet ved studien. Etter å ha sendt ut et stort antall forespørsler, har studien inkludert de 8 barnehagelærerne som responderte på henvendelsen, en har dermed ikke fått sikret at for eksempel barnehagelærere som jobber på base eller som er nyutdannet ble inkludert i studien. Det bør også tas hensyn til muligheten for skjevfordeling av deltakernes syn på og opplevelse av tematikken gruppeledelse ved en slik rekrutteringsprosess, slik det blir redegjort for under delkapittel 3.3. Forpliktelse og grundighet ble videre forsøkt vist gjennom systematisk arbeid med Smith og kollegaers (2009) 6 analytiske trinn for en god IPA analyse. Som Yardley påpeker er det nødvendig å vise til gjennomførelse av analyse med tilstrekkelig bredde og/eller dybde, for å levere ytterligere innsikt til det undersøkte emnet (Yardley, 2008). Det ble også forsøkt å gjennomføre en grundig datainnsamling med fokus på god stemning, ivaretagelse av deltakerne og oppfølging av relevante svar og kommentarer under intervjuene.

(3) Det tredje brede prinsippet er *transparens og koherens*. *Transparens* refererer til i hvilken grad leseren blir gitt en nøyaktig beskrivelse av hva som er gjennomført og hvorfor – hvor tydelig de ulike stadiene i forskningsprosessen blir beskrevet i studiens rapport (Yardley, 2008). I denne oppgaven er det forsøkt å oppnå *transparens* gjennom grundig beskrivelse av utvalget og rekrutteringsprosessen, utviklingen av intervjuguiden, prøveintervjuet, gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og analyseprosessen. For å oppnå en *transparent analyse* er det forsøkt å presentere nok sitater, tekst utdrag og tabeller i resultatkapittelet, til å vise leseren hva studiens tolkninger er basert på (Yardley, 2008). Også redegjørelsen over egen forforståelse av begrepet gruppeledelse (delkapittel 3.2.3) kan ses på som et forsøk på å øke studiens *transparens*. Yardley betegner dette som *refleksivitet* – eksplisitt vurdering og beskrivelse av sannsynligheten for at studiens data eller tolkninger kan ha blitt påvirket av forskers bakgrunn eller interesser (Yardley, 2008). *Koherens* handler om i hvilken grad ulike deler i en studie henger naturlig sammen og utgjør en meningsfull helhet. Det bør være samsvar mellom teoretisk tilnærming, forskningsspørsmål, metodene som benyttes og tolkninger av data (Yardley, 2008). Det er forsøkt å oppnå *koherens* gjennom å velge teori som kan knyttes opp mot studiens problemstilling, samt relevant metode for å kunne undersøke det problemstillingen og forskningsspørsmålene søker svar på, for dermed å sikre at problemstilling, forskningsspørsmål, teori og metode henger logisk sammen. Da det i denne studien er valgt en fortolkende fenomenologisk analyse bør det påpekes at det hermeneutiske og det ideografiske aspektet ved fortolkende fenomenologisk analyse har blitt noe nedtonet under analyseringen av studiens datamateriale. Dette på grunn av studiens relativt store utvalg og et ønske om å legge analysen til gruppenivå med fokus på det som går igjen i datamaterialet på tvers av case. Nedtoning av det hermeneutiske og det ideografiske aspektet er også noe Smith og kollegaer (2009) anbefaler for studier med større utvalg som benytter fortolkende fenomenologisk analyse. Studien kan først og fremst ses på som en fortolkende fenomenologisk analyse gjennom sitt arbeid med å sette fokus på deltakernes forsøk på å gi mening til sine erfaringer med gruppeledelse i barnehagen. Det ideografiske aspektet har blitt forsøkt ivaretatt ved gjennomføringen av Smith og kollegaers (2009) 6 analytiske trinn for en fortolkende analyse. Analysen av hvert enkelt intervju har nok imidlertid blitt noe mindre detaljert enn hva som er vanlig for studier med mindre utvalg (Smith et al., 2009). Det ideografiske aspektet er videre forsøkt ivaretatt gjennom bruk av sitater fra de ulike intervjuene i resultatdelen for å illustrere tema på gruppenivå. Det hermeneutiske aspektet er forsøkt dekket gjennom tolkninger av strukturer i datamaterialet som en helhet.

(4) Det fjerde og siste brede prinsippet *innflytelse og betydning* kan knyttes opp mot vurderingen av i hvilken grad studien forteller leseren noe interessant, viktig eller nyttig (Yardley, 2008). Denne studien har søkt oppnåelse av innflytelse og betydning ved å ta utgangspunkt i og bygge på allerede eksisterende forskning og teori rundt fagområdet kvalitet i barnehagen, for så å se nærmere på et lite benyttet og belyst begrep i den tidligere faglitteraturen på feltet – gruppeledelse i barnehagen. Studien søker imidlertid ikke å oppnå funn eller tolkninger gjeldende for en større populasjon, til det er studiens utvalg for lite. Det forventes heller ikke at studiens funn vil kunne bli nøyaktig kopiert i andre studier eller kontekster. Håpet ligger mer i at innsikten studien leverer fra undersøkelsen av 8 barnehagelæreres erfaringer med gruppeledelse kan vise seg nyttig i andre lignende sammenhenger (Yardley, 2008). For eksempel at studiens tolkninger vekker gjenklang hos lesere som har erfaring med eller kjennskap til det studerte fenomenet, gruppeledelse i barnehagen (Thagaard, 2013). «Gjenkjennelsen innebærer at tolkningene i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse» (Thagaard, 2013, s. 213) I hvilken grad resultatene fra denne studien er interessante, viktige eller nyttige må dermed vurderes av hver enkelt leser.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Etiske vurderinger bør prege hele forløpet av studien og intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2009). Helt fra prosjektbeskrivelse og planlegging av studien, til gjennomføring av intervjuer og analyse, og til slutt skrivingen av denne masteroppgaven, er det forsøkt å forholde seg til og sikre at studien er i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). I det videre gis det nå en beskrivelse av 5 fremtredende punkter i arbeidet med å sikre studiens ivaretagelse av de forskningsetiske retningslinjene: godkjenning av prosjektet, informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta og lagring av personopplysninger.

3.9.1 Godkjenning av prosjektet

Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2019), stiller krav om godkjenning av prosjekter som omhandler personopplysninger. Noe som innebærer enhver opplysning som kan identifisere enkeltpersoner (Johannessen et al., 2016; NSD, 2019). Da studien planla for bruk av lydopptak under intervjuene, samt bruk av e-post for å gjøre avtaler med deltakerne rundt intervjutidspunkt, ble det nødvendig å sende søknad til NSD for godkjenning av prosjektet. NSD vurderte behandlingen av personopplysninger i studien til å være i samsvar med personlovgivningen og godkjente prosjektet 20.12.18 (se vedlegg 3).

3.9.2 Informert samtykke

«Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). For å sikre kravet om informert samtykke ble et informasjonsskriv om studien lagt ved i e-post henvendelsen til de utvalgte barnehagene, med forespørsel om å videresende informasjonen til deres barnehagelærere (prosessen med å skaffe intervjudeltakere er omtalt i delkapittel 3.3). Informasjonsskrivet ble utformet på bakgrunn av norsk senter for forskningsdata, NSD, sin veiledende mal for informasjonsskriv, for å sikre at sentrale moment ble tatt med (NSD, 2019). I informasjonsskrivet ble det blant annet informert om studiens innhold og formål, hva deltakelse ville innebære og hvordan personvernet ville bli ivaretatt, samt muligheten for å kunne trekke seg fra studien på hvilket som helst tidspunkt uten at dette ville medføre noen negative konsekvenser (se vedlegg 2). Videre ble det innhentet skriftlig samtykke fra hver enkelt deltaker før intervjuene startet (se vedlegg 4). Etter at deltakerne hadde signert samtykkeerklæringen, ble det på ny gitt informasjon om muligheten for å trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt dersom de skulle ønske dette (NESH, 2016).

3.9.3 Konfidensialitet

Innsamling av informasjon vedrørende personlige forhold skal behandles konfidensielt og fortrolig av forsker. Noe som vil innebære at personlige opplysninger blir aidentifisert i arbeidet med datamaterialet og anonymisert i publiseringen og formidlingen av resultatene (NESH, 2016). For å aidentifisere opplysninger må navn eller personlige kjennetegn erstattes med et nummer, en kode, fiktive navn eller lignende, som kobles til en atskilt liste med deltakernes personopplysninger (NSD, 2019). For å sikre kravet om aidentifisering av opplysninger ble lydfilene lagret ved hjelp av fargekoder i Nvivo. Fargekodene ble videre også benyttet under transkriberingen og kodingen av datamaterialet i Nvivo, og var knyttet opp mot en atskilt liste med deltakernes navn som ble oppbevart nedlåst i et arkivskap, hvor kun forsker hadde tilgang (nøkkel). Listen som koblet de ulike deltakernes navn til fargekodene i datamaterialet, ble oppbevart for å kunne sikre at riktig intervju og intervjusitater ville kunne bli slettet dersom noen av deltakerne skulle ønske å trekke seg fra studien i løpet av bearbeidings- og analyseprosessen. Dersom det fremkom navn på for eksempel kommune, barnehage eller kjente turmål i lydfilene, ble disse omgjort til «N.N» i transkripsjonene eller helt utelatt, for å unngå identifisering av deltaker gjennom indirekte opplysninger (NSD, 2019). Deltakerne ble også påminnet egen taushetsplikt før intervjuene

startet for å unngå identifiserende opplysninger om barn eller andre voksne under intervjuene og dermed sikre hensynet til tredjeparter som ikke direkte er inkludert i forskningen (NESH, 2016).

I studiens resultatkapittel er all data anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes, hverken direkte gjennom navn eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler (NSD, 2019). Det ble bevisst brukt tallkode (1-8) på deltakerne og deres intervjuutlitter i stedet for fiktive navn. Dette på bakgrunn av at menn var i mindretall i utvalget, og dermed lette å identifisere også ved bruk av fiktive navn. Videre ble det benyttet vide kategorier for hvilken barnegruppe barnehagelærerne jobbet med, 0-3 år og 3-6 år, og dialekt ble omgjort til bokmål i gjengivelsen av sitater, for å forhindre identifisering av enkeltpersoner.

3.9.4 Konsekvenser av å delta

I ethvert forskningsprosjekt er forskeren ansvarlig for at deltakerne ikke utsettes for skade eller urimelige belastninger som følge av å delta i prosjektet (NESH, 2016). Det ble ikke antatt å være spesielle negative konsekvenser av å delta i denne studien. Dette på bakgrunn av grundig arbeid med å sikre deltakernes konfidensialitet gjennom hele prosessen, fravær av spørsmål rundt sensitive tema under intervjuene samt analyse på gruppenivå, hvor en da unngikk tolkning av enkeltpersoners uttalelser og meninger. Imidlertid bør en være klar over at deltakere kan oppleve at egne sitater blir tatt ut av en større sammenheng, når de brukes som eksempelsitater for analyse på gruppenivå.

3.9.5 Lagring av personopplysninger

«Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig. Slike opplysninger skal ikke lagres lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre formålet med behandlingen» (NESH, 2016, s. 18). For sikker lagring av personopplysninger i studien, har alle lydfiler, transkripsjoner, koding og analyse blitt lagret på kryptert personlig pc, i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for behandling av personopplysninger i studentprosjekter (UIS, 2018). Gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 2) ble deltakerne informert om at alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vill bli slettet når studentprosjektet er formelt avsluttet.

4 Resultater

I dette kapittelet vil resultatene bli presentert med utgangspunkt i studiens 3 forskningsspørsmål. Først blir resultater knyttet til forskningsspørsmål 1 lagt frem, «*Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?*». Deretter presenteres resultater knyttet til forskningsspørsmål 2, «*Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*». Til slutt legges det frem resultater knyttet til forskningsspørsmål 3, «*Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?*» Som det vises til i oppgavens metodekapittel er analysen i denne studien lagt til gruppenivå, med fokus på det som går igjen i datamaterialet på tvers av case. Imidlertid blir tema på gruppenivå knyttet til utdrag fra de 8 intervjuene for på den måten å ivareta det ideografiske aspektet ved fortolkende fenomenologisk analyse. Det hermeneutiske aspektet er forsøkt ivaretatt gjennom tolkninger av strukturer i datamaterialet som en helhet.

Utdrag fra intervjuene vil bli gjengitt i korrekt skriftlig form for å gjøre uttalelsene mer lettlest og forhindre stigmatisering av bestemte personer eller grupper, da ordrett gjengivelse av det muntlige språket med alle sine gjentakelser, digresjoner, «hm-er» og lignende, kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale (Kvale & Brinkmann, 2015). *Tabell 1* viser en oversikt over symbolsystemet brukt i presentasjonen av intervjusitatene for å angi pauser, utelatelser og forklarende kommentarer.

Symbol	Forklaring
()	Material er utelatt
...	Liten pause
(...)	Lengre pause
(barnehagen)	Forskers forklarende kommentar

Tabell 1 Oversikt over symbolsystemet brukt i presentasjonen av intervjusitater

For å ivareta deltakernes anonymitet og holde oversikt over uttalelser fra de ulike intervjuene blir det bevisst brukt tallkoder (1-8) på deltakerne og deres intervjusitater i resultatkapittelet.

Etter å ha utført de 6 analytiske stegene i fortolkende fenomenologiske analyse (redegjort for i delkapittel 3.7), fremkom tre hovedkategorier relevante for studiens forskningsspørsmål: 1) *Begrepet gruppeledelse*, 2) *Relasjoner* og 3) *Struktur*.

Tabell 2 viser analysens tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier, samt forekomst av ytringer knyttet til hver enkelt underkategori.

Forsknings-spørsmål	Hovedkategori	Underkategori	Forekomst av ytringer	
			Antall intervjuer	Antall ytringer
1	Begrepet gruppeledelse	Forståelse av begrepet	8	12
		Handler om så mye	3	6
2	Relasjoner	Gode relasjoner	8	17
		Trygghet	8	19
		Voksne som rollemodeller	8	29
		Holdninger og støtte til stille og utagerende barn	6	20
		Fellesskap	7	23
		Relasjoner og samarbeid blant personalet	6	24
		Refleksjon og faglig utvikling	6	14
2	Struktur	Rutiner og rammer	7	19
		Dele i mindre grupper	8	17
		Planlegging	3	6
3	Relasjoner	Foreldresamarbeid	6	15
		Hensynet til enkeltbarn versus hele gruppen	5	10
		Se ALLE barna	3	11
3	Struktur	Rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse	5	26
		Bruk av hele dagen	4	7
		Antall voksne	6	20

Tabell 2 Oversikt over kategorier og ytringer

4.1 Forståelse av begrepet gruppeledelse

Studiens første forskningsspørsmål er «*Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?*» Alle de 8 intervjudeltakerne har tanker og betraktninger rundt egen forståelsen av begrepet. Tabell 3 viser utdrag fra intervjuene kategorisert under temaet forståelse av begrepet.

1	«... nå tenker jeg at det er gruppen av ansatte, eller av voksne som leder gruppen med barn, og at vi er samkjørte. Ja nå har jeg liksom klart å legge det inn i begrepet. Har definert det for meg selv her nå».
2	«... altså etablering av det sosiale og fysiske miljøet for gruppen, gjennomføre de daglige rutinene og aktivitetene som vi planlegger, tenker jeg ... det er trygghet, gode

	<i>relasjoner, gode relasjoner barn-voksen, barn-barn, god struktur og forutsigbarhet, tydelige voksne ... altså forebygge og gripe inn ved negativ atferd, utestenging og mobbing».</i>
3	<i>«... hvordan du egentlig leder individene i gruppen, det er det som blir gruppeledelse for meg, hvordan de forskjellige i gruppen blir ledet. ... Så det er liksom summen av det, som jeg ser på som gruppeledelse i hvert fall».</i>
4	<i>«Da tenker jeg på det som vi voksne gjør i løpet av hverdagen for å skape en god, trygg dag både for oss selv og for ungene og foreldrene. () for jeg tenkte jo ganske avansert med en gang, jeg liksom bare så gruppeledelse, så tenkte jeg, å guri land () men da når jeg måtte google litt, da valgte jeg å tenke det som vi gjør i forhold til barna, altså barnegruppen».</i>
5	<i>«... veldig spennende spørsmål ... for du sitter og reflekterer over ... ja hva betyr det egentlig for meg. Men jeg tenker att det handler om hva vi gjør i sammen, hvordan vi kommer dit vi vil ... hvordan jeg kan inspirere barna og informere dem om hva vi skal gjøre og hva som er målet ... og være den som tar tak og leder dem gjennom dagen og uken. () jeg sikrer dem i dagen og det som kommer til å skje».</i>
6	<i>«... så tenkte jeg at det må jo være det vi gjør ... de tingene vi gjør for på en måte å etablere et godt fellesskap i gruppen».</i>
7	<i>«... så jeg tenker jo at det er voksne som leder barn ... til å fungere sammen. At det er egentlig det det handler om ... tenker jeg ja».</i>
8	<i>«... jeg forstår det som at vi skal være en leder for gruppen ... må være en trygg leder som tar ansvar, for de ansatte og for ungene, og en veiviser, rollemodell og veileder».</i>

Tabell 3 Forståelse av begrepet gruppeledelse, utdrag fra intervjuene

Alle intervjudeltakerne trekker frem de voksnes rolle relatert til ledelse av barn og barnegruppen. Flere av deltakerne viser også til oppgaven med å skape et godt miljø eller fellesskap for barna, og ser ledelse av barna i sammenheng med utviklingen av et godt miljø, slik dette blir uttrykt i sitatet fra deltaker 7. Det er interessant at flere deltakere gir uttrykk for å ha tenkt gjennom og søkt informasjon om begrepet før intervjuene startet, både gjennom å definere begrepet for seg selv, google begrepet og reflektert over begrepet, slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 1, 4 og 5. Noe som kan tolkes i retning av at gruppeledelse er et lite brukt og diskutert begrep i barnehagen.

Som vist i *tabell 4*, gir tre av deltagerne videre uttrykk for at begrepet gruppeledelse er et stort tema som rommer svært mye av det arbeidet barnehagelærerne utfører i barnehagen.

2	«Altså ... gruppeledelse ... det er mye, det omfatter veldig mye, det omfatter jo alt ... det en pedagogisk leder gjør synes jeg ... på avdelingen () så jeg kunne jo ha ramset opp på en måte barnehagehverdagen, nesten».
6	«Det er mye, det er et veldig stort tema (). Når jeg satt og tenkte på gruppeledelse, så fant jeg ut at det er jo nesten alt (latter)».
7	«... jeg tror jeg kommer til å tenke mye på dette etterpå. Så tror jeg at jeg kommer til å komme på mange ting, fordi det handler jo om alt ... altså gruppeledelse handler jo om alt».

Tabell 4 Gruppeledelse handler om så mye, utdrag fra intervjuene

4.2 Arbeid for å fremme en god gruppeledelse

Studiens andre forskningsspørsmål er «*Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*» Etter gjennomgangen av de 6 analytiske stegene i analyseprosessen, fremkom to hovedkategorier relevante for forskningsspørsmålet: 1) relasjoner og 2) struktur. Begge med tilhørende underkategorier, som tidligere vist i *tabell 2*. I det videre vil resultatene for de ulike underkategoriene bli presentert.

4.2.1 Gode relasjoner

Alle de 8 intervjudeltakerne snakker om viktigheten av å ha gode relasjoner mellom voksne-barn og barn-barn for å oppnå god gruppeledelse på avdelingen. *Tabell 5* viser utvalgte sitater fra intervjuene kategorisert under temaet gode relasjoner.

1	«Hvis du ikke har en god relasjon til noen på avdelingen, så er det veldig vanskelig å gi seg hen til leken, du klarer ikke leke da sant».
2	«Relasjoner er helt grunnleggende tenker jeg, for å få til en god gruppeledelse».
3	«Når du skal dele opp i mindre grupper og ha en voksen på hver, så er det jo ganske avgjørende at alle voksne har en god relasjon til alle barna. ... i hvert fall god nok til at det barnet kan være med den personen, alene, uten at det er et problem».
4	«... altså, det å ha gode relasjoner, det tror jeg er kjempeviktig for å få til en god ledelse av gruppen».
5	«Relasjoner () vi tenker jo at det er alfa og omega. () sensitive voksne kaller vi det, ikke sant, for det er da du får relasjoner ... når du kjenner barnet, har ørene på

	<i>stilker, og ser godt etter med lupe ... hva de er interessert i, hva er det de snakker om, hvem er viktige i deres familie».</i>
6	<i>«Jeg tenker jo at ... gode relasjoner på en måte, det er også litt sånn alt ... du er nødt til å ha gode relasjoner både med barn og voksne egentlig for å få det til, eller for å ha det bra».</i>
7	<i>«Ja det er jo litt sånn at gruppene fungerer best når en har gode relasjoner»</i>
8	<i>«... jeg tenker jo at ... om vi har gode relasjoner ... mellom de voksne og mellom barna, er en forutsetning for at det skal gå bra. At vi skal ha en god gruppeledelse».</i>

Tabell 5 Gode relasjoner, utdrag fra intervjuene

Utsagnene kan tyde på at barnehagelærerne ser på gode relasjoner som en forutsetning for å gjennomføre en god gruppeinndeling og skape et positivt og godt miljø for både voksne og barn på avdelingen.

4.2.2 Trygghet

For å oppnå de gode relasjonene, gir alle intervjudeltakerne uttrykk for at de arbeider med å skape trygghet for barna og retter søkelys mot tilknytning og tilvenning i barnehagen. *Tabell 6* viser utdrag fra intervjuene hvor barnehagelærerne snakker om arbeidet med å skape trygghet.

1	<i>«Det er viktig at de skal få rom og tid til å bli trygge, først og fremst på oss voksne, så de første månedene stenger vi oss nærmest inne på vår egen lille avdeling».</i>
2	<i>«Vi er nede på barna sitt nivå, vi har de nær inntil oss, altså vi snakker direkte til dem, hører på dem, altså er opptatt av hva barnet vil si».</i>
3	<i>«Så vi har jo jobbet med det egentlig helt fra starten av, i fra tilvenningen, ... med et bevisst mål om at alle barna skal være trygge nok på alle voksne, så fort som mulig. For at vi skal kunne ha en effektiv gruppeinndeling og gruppeledelse».</i>
4	<i>«... en av de viktigste tingene tenker jeg, er det å skape en god ... start, altså når de begynner hos oss. () vi har bevisst brukt god tid ... med nye barn som kommer».</i>
5	<i>«Det så vi jo i forbindelse med overgang fra liten til stor avdeling, hvor viktig det likevel var å ha ... kontaktpersoner eller primærkontakt».</i>
6	<i>«... altså de må være trygge, ellers er det ingenting som fungerer, da bruker de bare all energi på å holde seg selv trygge. () Så det å skape en gruppe hvor alle egentlig kjenner at det er godt å være er viktig».</i>

7	«... det er jo det vi blir når foreldrene går () så er det jo vi som er den trygge basen. () da er det litt sånn fysisk å være på gulvet, og så ... er vi tilgjengelig for dem».
8	«... og at vi voksne skal være en ladestasjon ... at når de trenger det så skal de få lov å komme og sitte på et fang, da skal vi være tilgjengelig, vi skal ikke stå ... vi skal sitte, vi skal være på gulvet ... og der barna er».

Tabell 6 Trygghet, utdrag fra intervjuene

Flere av intervjudeltakerne viser til viktigheten av å jobbe med barnas trygghet helt fra starten av slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 1, 3 og 4. Dette kan tyde på at barnehagelærerne ser på tilvenning og trygg tilknytning som et grunnleggende arbeid for å skape et godt utgangspunkt for den videre gruppeledelsen. I sitatene fra intervjudeltaker 2, 7 og 8 trekkes voksnes tilstedeværelse på gulvet frem, noe som kan tolkes i retning av at barnehagelærerne vektlegger fysisk nærhet fra de voksne som avgjørende for barns utvikling av trygghet på avdelingen.

4.2.3 Voksne som rollemodeller

Alle intervjudeltakerne har tanker og betraktninger rundt voksnes tilstedeværelse og væremåte overfor barna i barnehagen. Det er interessant at dette også er den underkategorien med flest antall ytringer fra intervjuene (se tabell 2). Noe som kan tyde på at barnehagelærerne vektlegger voksnes kompetanse og væremåte som sentral for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen. Tabell 7 viser utvalgte sitater fra intervjuene kategorisert under temaet voksne som rollemodeller.

1	«Vi prøver å vise ønsket atferd. Ja, med å faktisk gjerne praktisere den atferden selv».
2	«Det å være trygge, omsorgsfulle og glade voksne, altså, det handler det om hos meg. () jeg mener de voksne er barnehagen sin viktigste ressurs, så vi trenger egentlig ikke alt dette fine vi har i skapene, i hvert fall ikke hvis vi ikke har gode voksne (latter)».
3	«... at vi klarer å lese dem og gi dem det de trenger».
4	«... men det å være den tydelige voksne også. Som er en trygg voksen og tar det ansvaret ... og at jeg kan lede barna i forhold til det jeg selv gjør».
5	«... og så er det jo også å være den som viser strategiene for aksept og det som ikke er aksept (latter) () men jeg tenker også at det er veldig viktig at jeg som gruppeleder er bevisst på hvem jeg gir oppmerksomhet () hvem du setter litt lys på, og hvordan du setter lys på dem, ikke sant».

6	«Og da er det jo oss VOKSNE, som, det er jo det som er grunngreia, må være gode voksne i barnehagen, rett og slett () ja, en ting er hvordan vi voksne er som rollemodeller i måten vi snakker til barna, er jo en veiviser for barna, altså alt fra han ble lei seg, nå må vi trøste, og slike ting».
7	«... egentlig så snakker vi jo mest om at vi er ... voksne som er aktive og tilstede og anerkjennende og støttende».
8	«... så vi øver oss veldig på det å lese dem og skjønne hva de mener».

Tabell 7 Voksne som rollemodeller, utdrag fra intervjuene

Flere av intervjudeltakerne snakker om voksnes evne til å se og lese barnas signaler, slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 3 og 8. Noe som kan tolkes som viktig for å gi trygghet og omsorg til hvert enkelt barn i barnegruppen. Også voksnes evne til å være en tydelig veiviser for ønsket atferd blir trukket frem, slik sitatene fra deltaker 1, 4, 5 og 6 uttrykker. Dette kan forstås som at barnehagelærerne på den ene siden vektlegger å bli kjent med barna og gi dem omsorg, mens de på den andre siden også vektlegger å være tydelig og sette rammer for ønsket atferd i deres arbeid med gruppeledelse.

4.2.4 Voksnes holdninger og støtte til stille og utagerende barn

6 av 8 intervjudeltakere trekker frem viktigheten av å gi støtte til barn som er stille eller utagerende på avdelingen. Tabell 8 viser utdrag fra intervjuene kategorisert under temaet voksnes holdninger og støtte til stille og utagerende barn.

1	«Vi prøver å få tak i de stille barna, hvorfor er de stille? Og vi tar også tak i de utagerende barna, hvorfor utagerer de?».
2	«Fordi at ... hvis man ... alltid på en måte er hele (avdelingen) () så er det alltid noen som ikke hevder seg like godt, som ikke er like urolige som andre () som du ikke får sett eller snakket med ... sånn som du må gjøre med de andre liksom».
4	«... de får med seg så mye ... så jeg tror til og med at min ... relasjon ... og hvordan jeg er med noen barn, faktisk kan påvirke ... det barnet sin relasjon i forhold til andre barn også. Dersom jeg viser at jeg er kjempe ... irritert på ... liksom et barn, så tenker jeg at de andre, kan jo også da få negative assosiasjoner til det».
5	«... når vi snakker om barn ... og utfordringer de har, så skal det ikke ... altså, alle barn skal omtales positivt foran andre, dersom du ikke kan få det til, så må du gjerne

	<i>trekke deg bort, fordi de ... fanger det veldig godt opp. () hos barn som gjerne er litt impulsive eller stikk motsatt, så belyser jeg de positive egenskapene».</i>
7	<i>«... det snakker vi også mye om ... våre holdninger, voksnes holdninger til de ulike barna, til barn som har utfordringer spesielt».</i>
8	<i>«Vi har vært litt obs på det ... hvis du tenker måltid da. Så er de sultne, så er det mye lyd, så blir det ofte at du liksom ... du gir skiven til den som skriker høyest () den som ikke gir uttrykk for seg ... blir gjerne den som sitter igjen til slutt () at vi på en måte prøver å snu det litt ... bevisst gir vi liksom den som ikke skriker først, fordi de forsvinner litt, disse forsiktige ... barna».</i>

Tabell 8 Voksnes holdninger og støtte til stille og utagerende barn, utdrag fra intervjuene

Utsagnene kan tolkes som at barnehagelærerne ser nødvendigheten av å fremme en gruppeledelse som også synliggjør de stille barna på avdelingen, for å sikre at alle barna blir sett og verdsatt i hverdagen, slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 1, 2 og 8. Utsagnene kan videre forstås som at barnehagelærerne er opptatt av hvordan voksnes holdninger og væremåte overfor enkeltbarn i barnegruppen kan påvirke hvordan samspillet og relasjonene mellom barna på avdelingen blir, slik sitatene fra deltaker 4 og 5 uttrykker.

4.2.5 Fellesskap

7 av 8 intervjudeltakere gir uttrykk for at gruppeledelse handler om å etablere et fellesskap og godt miljø for alle barn og voksne på avdelingen. *Tabell 9* viser utdrag fra intervjuene kategorisert under temaet fellesskap.

2	<i>«... det har vi jobbet veldig mye med ... både gode relasjoner og tilhørighet, vi hører sammen».</i>
3	<i>«Så godt miljø, det er jo liksom ... hvis du kommer inn på en avdeling og det er ingen barn som smiler og ler, så føler jeg jo det er noe som er ganske galt. Så vi prøver jo å ... ja bruke mye humor for eksempel, og tulle og tøyse med barna».</i>
4	<i>«Og det går jo på å bygge relasjoner ... mye mellom barn, mellom voksne, mellom voksne og barn ... og det er jo en kjempegod følelse kjenner jeg selv, når jeg kommer på jobb og jeg blir møtt i garderoben ... omtrent, med barn som ser meg, at jeg får kjenne på det selv, hvor godt det er å bli sett ... så smitter det jo».</i>
5	<i>«... det er jo det at jeg vil ha alle med, at jeg setter ord på det, at vi er en gruppe, og det er kjekkest da når alle er med ... og vi savner de som ikke er her».</i>

6	«Og også når du bare har slike øyeblikk hvor hele gruppen finner på det samme, sånn at du kjenner at dette er bare trivelig, nå koser vi oss dere, liksom (latter). Nå har vi det godt sammen».
7	«... eller hvis det er vanskelig å få gruppen til å fungere sammen ... så er det litt sånn ... samle de om noe, og styre det litt () å få til en sånn fellesskapsfølelse».
8	«... ja vi er veldig obs på at vi vil ha dem med i samholdet da () selv om de gjerne trekker seg litt unna i leken å står og ser og observerer, så tror jeg de føler seg som en del av fellesskapet».

Tabell 9 Fellesskap, utdrag fra intervjuene

Når det gjelder barnehagelærernes arbeid med fellesskapsfølelse på avdelingen er det interessant at kun halvparten av deltakerne nevner samlingsstund under intervjuene. Det er også ulike synspunkter blant barnehagelærerne omkring nytteverdien av samlingsstund, noe situatene i tabell 10 viser.

1	«Samling med alle har vi kuttet ut ... for det går ikke, det ble en sånn negativ greie som ja ... du bruker mer armer og bein».
4	«Samling det blir litt for at det er praktisk å ha barna et sted mens noen dekker bordet, samtidig så kan en faktisk velge som voksen å ... bruke den til noe ... eller en kan bruke det til å ha det kjekt. Og gjøre noe som ... det nødvendigvis ikke ligger en pedagogisk tanke og mål bak».
6	«Samling er jo genialt i forhold til å virkelig få sagt hei til alle sammen og veldig i forhold til å lage gode fellesskap () det er jo så kjekt ... og der er det masse hvor du kan få til sånn fliring barna imellom () Det er helt magisk det når du ser barn dele øyeblikk og glise ... slike ting er jo med på å skape gode relasjoner mellom barn».
7	«... vi snakker litt om det, hvorfor har vi samling for eksempel, hvorfor samler du alle barna og synger, hvorfor skal alle være med på det ... det er jo en ting som en sier i dag, at det er jo for å ... skape at «det er oss», ok, denne avdelingen».

Tabell 10 Samling, utdrag fra intervjuene

4.2.6 Relasjoner og samarbeid blant personalet

Som vist i tabell 11 gir 6 av 8 intervjudeltakere uttrykk for at de ser på gode relasjoner og samarbeid mellom de voksne på avdelingen som viktig for å kunne lede barnegruppen på en god måte.

1	«Og så har vi blitt enige om kjøreregler, som gjelder for alle. Og at barna skal møte det samme enten de kommer til den voksne eller den voksne».
2	«... og god kommunikasjon ... oss voksne imellom ... det er noe vi jobber veldig mye med () for du må jo ha en god relasjon ... oss voksne imellom for å få de gode strategiene () og vite at her, her gjør vi alle det samme () det at vi har god kvalitet i alle ledd, altså det har vi, for vi har flinke voksne».
4	«... en av tingene er jo ... altså en god dynamikk mellom oss voksne på avdelingen ... samkjørte voksne, gode relasjoner mellom de voksne, som kan smitte av på barna».
5	«Så er det veldig godt ... at det ikke bare er den ene som har de tankene, men at det er en forståelse for ... felles forståelse med kollegaer i ... avdelingen og hele barnehagen, at det er slik vi vil ha det».
6	«... at vi voksne har det godt sammen, det er utrolig viktig () fordi da er det en slik stemning i rommet på en måte som gjør at det er godt for barna også å være».
8	«... og når vi kjenner selv på gruppen, at vi ... ja, vi bryr oss om hverandre og har det godt i lag, så gjør jo det noe med trivselen, det gjør noe med gruppen også, ja ... så vi har det veldig godt».

Tabell 11 Relasjoner og samarbeid blant personalet, utdrag fra intervjuene

Utsagnene viser at barnehagelærerne er opptatt av å utvikle gode team, hvor de voksne deler en felles forståelse og enighet rundt en del grunnregler for hvordan det bør være på avdelingen, slik sitatene fra intervjudeltaker 1, 2, 4 og 5 uttrykker. Det er interessant at barnas trivsel på avdelingen blir sett opp mot hvordan de voksne har det sammen som en personalgruppe, slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 6 og 8. Dette kan tolkes i retning av at det er viktig med gode relasjoner både mellom barn, mellom voksne og barn og mellom voksne i barnehagen for å fremme en god gruppeledelse.

4.2.7 Refleksjon og faglig utvikling

6 av 8 intervjudeltakere snakker om viktigheten av å reflektere over det arbeidet som utføres på avdelingen og vektlegger faglig utvikling blant personalet. Tabell 12 viser utdrag fra intervjuene hvor barnehagelærerne snakker om arbeidet med refleksjon og faglig utvikling.

1	«Vi bruker avdelingsmøtene på å evaluere, liksom, hvordan gjør vi dette og hvordan kan vi lede dette () å bruke tid på møtene rett og slett, til å finne en felles struktur hele tiden».
---	---

3	«Som pedagog ser du jo ofte at folk gjør noe som du gjerne ikke ville ha gjort, i en relasjon til et barn () da er det jo på en måte det å () sørge for at alle vet mest mulig hele tiden om hvordan du skal være sammen med barn, hva som er lurt og hva som ikke er lurt, og hva som kanskje til og med ikke er greit, sant».
4	«... av og til som jeg sier, hvis vi bare begynner å reflektere over situasjoner og slikt ... hvor gode vi faktisk er».
5	«Det jeg synes vi øver oss på, det er å si ifra, eller spørre litt etter ... når du ser at det er en relasjon eller en situasjon som ikke skaper gode relasjoner ... at vi kan spørre litt oftere, ja hva tenkte du da? ... hvorfor valgte du å gjøre det på den måten? ikke sant, uten at vi kjenner litt sånn stikk i ... samvittigheten eller får vondt i magen for at noen spør etter. Det jobber vi med».
6	«Altså som ped leder da, at du jobber hele tiden med å skape en bevissthet og utvikling hos dine medarbeidere, hvor det er ønske om refleksjon, et ønske om å lære mer, ønske om å SE barna, sant, det tror jeg egentlig er det aller, aller viktigste jeg».
7	«... det vil jeg påstå at vi er gode til her, det er faktisk litt sånn ... opprivende av og til ... må vi rippe opp i dette på en måte, fordi det fungerer jo så fint. Men en må likevel, er dette den beste løsningen for barna? ... reflektere egentlig».

Tabell 12 Refleksjon og faglig utvikling, utdrag fra intervjuene

Utsagnene kan tyde på at barnehagelærerne ser på veiledning av personalet og det å skape rom for refleksjon, som avgjørende for å opprettholde høy faglighet og kvalitet på avdelingen, og derav god gruppeledelse.

4.2.8 Rutiner og rammer

7 av 8 intervjudeltakere viser til betydningen av gode rutiner og rammer på avdelingen for å fremme en god gruppeledelse, noe sitatene i tabell 13 viser.

1	«Jeg synes det er veldig viktig ... jeg har vært litt mer sånn «ja, ja er det så nøye», sant, liksom, men jeg har jo skjont mer og mer hvor viktig det er. Å ha fast struktur, faste rutiner som skjer, barna har denne forutsigbarheten».
2	«... jeg tenker at det er kjempeviktig, for alle barn og for alle typer barn, det er jo med på å skape ... et forutsigbart miljø og en forutsigbar hverdag for barna».

3	<i>«De har jo ikke noe forhold til tiden og sånt, slik som vi har, på samme måten, så de trenger jo at ting skjer ... liksom, når det passer. Ja, at det skjer til samme tiden hver dag i hvert fall».</i>
4	<i>«... vi trenger gode rutiner ... i hverdagen som gjør at det blir en god flyt i dagen, at det blir litt forutsigbarhet for barna, samtidig som det ikke blir sånn overstrukturert».</i>
5	<i>«... det er noe som heter «grip dagen», og slike ting, men jeg ser jo at å ha en tanke om hva som skal skje i dag () det må være tilstede for at dagen skal på en måte ha ett innhold som du ønsker».</i>
6	<i>«Det er med på å gjøre det forutsigbart for barna, de vet hva de får på en måte. Og det å ha disse reglene og rutinene, blir på en måte skjelettet vårt, rammeverket, byggverket, som liksom ligger rundt oss hele veien».</i>
7	<i>«... at det skal være litt faste rutiner, at de skal vite litt hva som skal skje, at det er fast turdag og ... faste ting en gjør».</i>

Tabell 13 Rutiner og rammer, utdrag fra intervjuene

Dette kan tyde på at barnehagelærerne ser på fast struktur og gode rutiner på avdelingen, som en måte å fremme trygghet og forutsigbarhet i hverdagen for barnegruppen, slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 1, 2, 4 og 6. Samtidig som en sikrer et meningsfullt og faglig innhold i dagen slik sitatet fra deltaker 5 uttrykker.

Som vist i *tabell 14* gir 4 av barnehagelærerne videre uttrykk for at også hvordan en velger å organisere og gjennomføre rutinesituasjoner, kan få betydning for samspillet på avdelingen og dermed gruppeledelsen.

3	<i>«... det er jo også noe som vi har jobbet med ... det er jo ikke slik at alle voksne går ut på gangen samtidig med alle barna, vi er fortsatt oppdelt og har med oss tre hver».</i>
4	<i>«... måten jeg som voksen ... tenker den organiseringen på, kan ... ha kjempestor innvirkning. () og det å kunne ... se hva som fungerer og ikke fungerer for oss er jo kjempe viktig».</i>
6	<i>«For eksempel tar du inn alle 9 i garderoben samtidig, sant, du ber jo om noen utfordringer underveis, atferdsmessig, sant, men har du tre stykker der da, så er det mye lettere».</i>
8	<i>«Det eneste er jo den felles garderoben, sant, som vi prøver å unngå at alle er der samtidig for eksempel».</i>

Tabell 14 Organisering av rutinesituasjoner, utdrag fra intervjuene

4.2.9 Dele i mindre grupper

I forbindelse med organisering av barnehagehverdagen trekker alle intervjudeltakerne frem inndeling i mindre grupper som viktig for å fremme en god gruppeledelse. Tabell 15 viser utdrag fra intervjuene hvor barnehagelærerne snakker om arbeidet med å dele barna opp i mindre grupper på avdelingen.

1	«(...) det er ikke den letteste gruppen egentlig () så vi har jo blitt nødt til å dele opp i smågrupper da, for å få dette til å bli en god gruppeledelse».
2	«Ja ... vi bruker mye inndeling i smågrupper () etter alder, litt etter behov, men det er stort sett satt sammen etter alder».
3	«Gruppeledelsen vår er jo stort sett i mindre grupper på 3 eller 4 barn avhengig av hvor mange voksne som er tilgjengelig. () veldig godt både for voksne og barn å være i mindre grupper. Så ... det er noe vi gjør ganske mye av egentlig».
4	«... vi deler i grupper ... av og til har vi ... bevisste grupper, hvor vi voksne har forhåndsbestemt () andre ganger så blir det til... det skjer på veien ... men vi voksne styrer litt ... og leder litt».
5	«... enten at du lager ... grupper ut fra tema, eller at du lager grupper som jobber litt godt i sammen».
6	«Og det handler jo om å ha litt smågrupper for eksempel, hvor det ikke er så mange, slik at det faktisk går an for 2-åringene å bygge litt med duplo i fred».
7	«Vi er jo 4 voksne, lett å dele seg i to ... slik at gruppene blir små, og vi har også litt fokus på å dele oss i fire. () Fordi i denne barnehagen har vi veldig fokus på det. At smågrupper er bra».
8	«Ja, vi prøver det så ofte vi kan (dele i mindre grupper)».

Tabell 15 Dele i mindre grupper, utdrag fra intervjuene

Dette kan forstås som at barnehagelærerne bevisst prioriterer å dele barn og voksne opp i smågrupper så ofte det lar seg gjøre. 5 av 8 intervjudeltakere har også tanker og betraktninger rundt verdien av smågrupper for både barn og voksne på avdelingen, som vist i tabell 16.

1	«For når du sitter med 4 barn, kontra 12, på en gang, så klarer du faktisk å høre hva barna er interessert i, du klarer å ta deres spor, du klarer å ta deres initiativ».
---	---

5	«... vi er så mye tettere på hverandre da () og det gjør jo at jeg ... kjenner de godt, jeg ser de godt».
6	«... du får en helt annen mulighet til å se barna dersom du sitter med en gruppe med 3-4 barn».
7	«... jeg synes jo ... at vi organiserer oss slik at vi deler oss, er en veldig god sikring av at ... barna blir sett. For en føler jo det () dersom en er i et rom sammen (hele barnegruppen) ... så kan det bli litt mer tilfeldig».
8	«Hvor mye mer du får dersom du halverer gruppen for eksempel, av initiativ () at det er lurt å dele dem opp, og da er det mye mer rom for barna å få uttrykke seg da».

Tabell 16 Verdien av smågrupper, utdrag fra intervjuene

I sitatene trekkes muligheten for å se alle barna og gripe fatt i deres interesser og initiativ frem, noe som kan tyde på at barnehagelærerne ser på inndeling i smågrupper som et viktig grep for å sikre at alle barna skal bli sett, hørt og ivaretatt i barnehagehverdagen.

4.2.10 Planlegging

For å oppnå god kvalitet på arbeidet i smågruppene og barnehagedagen som helhet gir 3 av de 8 intervjudeltakerne videre uttrykk for nødvendigheten av god planlegging, som vist i tabell 17. Dette kan tolkes som at barnehagelærerne anser god planlegging som avgjørende for at de voksne skal kunne være godt forberedt, fleksible og tilstedeværende for barna, og gjennom dette fremme en god gruppeledelse på avdelingen.

1	«Dersom det er sykdom og du ikke får vikar, hvis du har gode planer på de andre gruppene, så er det ingen problem å dele opp den tredje gruppen».
6	«Tid og planlegging er jo også en ting. () gruppeledelse det handler jo om ja, altså bare det å få planlagt aktivitetene».
7	«Når ting er planlagt godt ... ja da er du mye mer tilstede ... dersom en skal ha, ok, en hel dag ... ingenting er planlagt, så går det jo i, vet ikke, du tenker ikke klart, og du skal bruke tid på å tenke og bestemme ting, og ... voksne snakker sammen og alt det der».

Tabell 17 Planlegging, utdrag fra intervjuene

4.2.11 Oppsummering

Oppsummert kan en si at barnehagelærerne jobber med følgende områder for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling:

- Skape trygghet og gode relasjoner for både barn og voksne på avdelingen.
- Voksnes funksjon som gode rollemodeller for barnegruppen.
- Gode holdninger og støtte til alle barn på avdelingen, også de stille og de utagerende.
- Skape et fellesskap og «vi» følelse på avdelingen.
- Godt samarbeid blant de voksne, hvor refleksjon og faglig utvikling vektlegges.
- Utvikle gode rammer, rutiner og organisering for avdelingen.
- Bevisst dele opp i mindre grupper, for dermed å «se» alle barna bedre.
- Planlegge barnehagehverdagen godt.

4.3 utfordringer i arbeidet med gruppeledelse

Studiens tredje forskningsspørsmål er «Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?» Gjennom analysen av datamaterialet fremkom de samme to hovedkategorier som for forskningsspørsmål 2: 1) relasjoner og 2) struktur, men med ulike underkategorier, som tidligere vist i *tabell 2*. I det videre vil resultatene for de ulike underkategoriene bli presentert.

4.3.1 Foreldresamarbeid

6 intervjudeltakere snakker om foreldresamarbeid under intervjuene. 4 av disse intervjudeltakerne trekker frem utfordringer i dette samarbeidet, noe som vil si at halvparten av studiens deltakere gir uttrykk for at foreldre kan være en utfordrende faktor i arbeidet med gruppeledelse på avdelingen. *Tabell 18* viser utdrag fra de 4 intervjuene hvor barnehagelærerne snakker om utfordringer i foreldresamarbeidet.

3	«Det er jo ikke alltid like lett å ... gå til alle foreldre med hva som helst ... det er jo ikke alle som reagerer på samme måten () altså jeg har tatt opp ting med foreldre som har blitt så dårlig mottatt () der jeg faktisk har vært i tvil om jeg skal gidde neste gang. Så foreldrene kan på en måte være et hinder, for at barna får det som vi mener de trenger».
4	«... en annen stor utfordring føler jeg er foreldre ... for det er mye foreldre som bare ser sitt barn. Som et individ, og ikke ser sitt barn som en del av gruppen ... og det synes jeg er kjempeutfordrende».
6	«... noen foreldre har forventinger om at vi følger planene våre (latter), men da er det jo sånn at en får forklare det på en grei måte da. Noen ganger så blir det sånn og noen ganger blir det sånn, men det kan nok være ... det er noen foreldre som er veldig opptatte av planer og sånt».

8	<i>«Jeg synes også det handler litt om relasjon til foreldrene. Det er noen foreldre som bare kommer og plukker barnet med og har egentlig ikke så mye ... interesse av å snakke med oss</i>
---	--

Tabell 18 Utfordringer i foreldresamarbeidet, utdrag fra intervjuene

Utsagnene kan tolkes som at barnehagelærerne mener det hemmer avdelingens arbeid med gruppeledelse dersom foreldre gjør seg lite tilgjengelig for samtale og tilbakemelding, ikke mestrer å se sitt eget barn som en del av en større barnegruppe, eller viser liten forståelse og fleksibilitet for at planer og opplegg kan endres i løpet av barnehagehverdagen.

4.3.2 Hensynet til enkeltbarn versus hele gruppen

Også balansegangen mellom å ivareta enkeltbarnets interesser og barnegruppen som helhet blir trukket frem i flere intervju. 5 av 8 intervjudeltakere gir uttrykk for at balansegangen mellom å ta hensyn til enkeltbarn versus hele barnegruppen kan være utfordrende i hverdagen, noe sitatene i *tabell 19* viser.

1	<i>«Og så er det også å få nye barn til å skjønne kulturen, hos oss, at det er slik det er».</i>
4	<i>«Og det å klare å se enkeltbarna ... oppi alt dette her. For det er liksom ikke bare en flokk () som du skal ha fra a til b (latter).</i>
5	<i>«Så har det gjerne vært mest utfordrende med et par stykker (latter) ikke sant. Og hva da ... når de er mot verden, eller mot gruppen () altså, for eksempel på tur ... så nytter det ikke for meg å ta gruppen videre og la en sitte på en stubbe der oppe».</i>
6	<i>«Hvor du kan komme i slike dilemmaer, hvem skal du ta mest hensyn til. Skal du ta hensyn til gruppen eller skal du ta hensyn til enkeltbarnet. For av og til kan det nok være slik at enkeltbarnet hadde hatt godt av, ja kanskje gjort noe annet i en situasjon, men da må du bryte opp hele det du har felles () det kan være litt utfordrende».</i>
7	<i>«Da blir det liksom komplekst ... du skal hjelpe det barnet som har utfordringer, og så skal du ... verne om de andre også».</i>

Tabell 19 Hensynet til enkeltbarn versus hele gruppen, utdrag fra intervjuene

Utsagnene kan forstås som at barnehagelærerne opplever ulike situasjoner i hverdagen hvor en blir bevisst på at enkeltbarn kan ha behov for noe annet enn flertallet i gruppen, men hvor tid, sted og rammer rundt, kan sette begrensninger som gjør at barnehagelærerne hele tiden må avveie enkeltbarnets behov opp mot barnegruppens, slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 5, 6 og 7. Utsagnene kan videre forstås som at arbeidet i barnehagen består av en

balansegang mellom på den ene siden å se hvert enkelt individ i gruppen og på den andre siden innlemme dette samme individet i avdelingens kultur og regler for å få gruppeledelsen til å fungere. Noe sitatene fra deltaker 1 og 4 står som eksempler på.

4.3.3 Se ALLE barna

Med tanke på at alle intervjudeltakerne viser til inndeling i smågrupper som viktig for å fremme en god gruppeledelse (presentert i delkapittel 4.2.9), er det interessant at 3 av 8 intervjudeltakere også ser noen utfordringer med denne inndelingen, i forbindelse med det å klare å se alle barna på avdelingen. *Tabell 20* viser utdrag fra intervjuene kategorisert under temaet se ALLE barna.

1	<i>«(...) det er det som er litt vanskelig syns jeg, å få sett alle barna. Men siden vi har smågrupper og vi jevnlig har avdelingsmøter, så er jeg avhengig av at de andre sier ifra til meg, ja, jeg er avhengig av de andre voksne».</i>
2	<i>«Det betyr ikke at ... jeg mener ikke at ... at jeg ser alle barna ... selv. Fordi vi er jo sammen om dette. Vi deler oss jo i grupper, Jeg kan ikke se alle barna ... like mye hver dag, altså det kan jeg ikke ... men sant, da handler det jo om en kommunikasjon oss imellom, dersom det har skjedd noe».</i>
3	<i>«Det er jo et problem (å se alle barna). I og med at vi deler oss mye opp () men da er det jo kommunikasjonen mellom de ansatte som er viktig. At det blir gitt beskjeder dersom noe har skjedd eller om hva som helst ... og at jeg kan se barna gjennom de andre egentlig. Det handler jo om at «vi» skal se barna, ikke bare jeg».</i>

Tabell 20 Se ALLE barna, utdrag fra intervjuene

Utsagnene viser at barnehagelærerne er avhengig av god kommunikasjon med resten av personalet for å kunne «se» også de barna som er på andre grupper enn sin egen når avdelingen deler barna mye opp i smågrupper. Noe som kan tolkes i retning av at det er nødvendig med kompetente medarbeidere og god struktur for deling av informasjon på avdelingen for å sikre god oppfølging av alle barn ved gjennomføring av en organisering hvor avdelingen er mye oppdelt i mindre grupper.

4.3.4 Rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse

Flesteparten av barnehagelærerne viser til betydningen av gode rutiner og rammer for å fremme en god gruppeledelse (presentert i delkapittel 4.2.8). 5 av 8 intervjudeltakere har imidlertid også tanker og betraktninger rundt utfordringen med å balansere arbeidet med

planer, rammer og rutiner på den ene siden, opp mot det å være fleksibel og ta tak i barnas initiativer på den andre siden. Som vist i *tabell 21* gir flere av intervjudeltakerne uttrykk for at denne balansegangen kan være vanskelig.

2	«... og så har vi litt mye planer, det ser jeg. Litt mye som skal skje ... vi er en barnehage som er med på mye () det er en utfordring, fordi ... det går ut over så mye annet () hvis man har mye eller faste planer, så gir det mindre rom for å ta tak i barna sine initiativer».
3	«Så på en side så trenger de det (barna), at det er tydelige rutiner og regler og planer selyfølgelig, men på en annen side så er det jo ... dumt med tanke på at det er veldig mye bra lek og veldig mye sosial læring som blir ødelagt på grunn av det. Så det er jo litt sånn ... det spennet der».
4	«så noe ... rutiner må en jo ha ... men det er viktig å være fleksibel også () og den balansen synes jeg er kjempe vanskelig ... fordi at i løpet av en dag og en uke, så er det mye ... som skal skje».
6	«Du må ha noen planer og rammer å kunne ... gå ut av, på en måte. Hvis du skal være fleksibel og møte barna () det er klart du kan jo tenke deg situasjoner hvor ting kanskje blir for rigid, sant, at nå har vi en regel og nå har vi den slik».
7	«Så kan det sikkert gå over i at ... vi gjør ingenting nytt, for vi gjør alltid det samme ... det kan det nok, så det finnes nok en balanse, det tror jeg».

Tabell 21 Rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse, utdrag fra intervjuene

Det er interessant at dette er den underkategorien relatert til forskningsspørsmål 3 med flest antall ytringer knyttet til seg (se *tabell 2*). Noe som kan forstås i retning av at barnehagelærerne opplever det som en betydelig utfordring i hverdagen å ha for mye planer, for fast struktur eller for lite utprøving av nye ideer. Hvor en videre kan tolke dette som hemmende faktorer for å fremme en gruppeledelse som også gir rom for fleksibilitet og barns medbestemmelse.

4.3.5 Bruk av hele dagen

4 av 8 intervjudeltakere ser det som utfordrende at kun et lite tidsrom i barnehagehverdagen tradisjonelt har vært avsatt til planlagt pedagogisk arbeid. Dette kan tolkes som at barnehagelærerne ser denne praksisen som begrensende for hva som kan planlegges og gjennomføres med barnegruppen. Behovet for å tenke nytt og utnytte større deler av dagen

trekkes frem for å styrke gruppeledelsen på avdelingen. Tabell 22 viser sitater fra intervjuene kategorisert under temaet bruk av hele dagen.

3	«Så er det i teorien bare en time til rådighet til å gjøre slike organiserte ting. Det kan jo være et problem (...) men det handler jo om å se muligheten til å gjøre slike ting ... i rutinene da () se mulighetene for å drive med pedagogisk arbeid i rutinene».
4	«... så vi har snakket litt om det at ... vi må faktisk utfordre oss selv litt ... som voksne, i det å ... bruke mer av dagen () det å ikke bare tenke at alt dette her skal inn mellom klokken halv 10 og halv 12, men altså hele hverdagen».
7	«Så det også har vi prøvd, og gjerne gjøre noe litt tidligere, slik at de skal få litt mer tid før det blir lunch () at en prøver å strekke den tiden».
8	«... så ble det ofte liksom at pedagogisk arbeid ble den timen fra halv 10 til halv 11, og det skulle jeg ønske at, var liksom ... mer gjennom dagen, at vi hadde de øynene på () for de er i barnehagen veldig mye lenger».

Tabell 22 Bruk av hele dagen, utdrag fra intervjuene

4.3.6 Antall voksne

6 av 8 intervjudeltakere trekker frem fravær av voksne som utfordrende for gruppeledelsen på avdelingen. Tabell 23 viser utdrag fra intervjuene hvor barnehagelærerne snakker om utfordringer tilknyttet det å ikke være nok voksne i hverdagen.

1	«... når du får nytt personale, og med fravær. For eksempel det kommer vikarer inn, at de skal skjønne at de skal tone seg inn på barna () altså at du hele veien må veilede nye personer, det synes jeg kan være utfordrende».
2	«Når det er mye fravær, så kan en del av dagen bli litt mer sånn ad hoc ... altså litt sånn at det ikke er så lett å få gjennomføre planene () river litt ned den gode gruppeledelsen egentlig kjenner vi () mye fravær, hyppig vikarbruk, tilfeldige voksne, utgjør ... stor fare og risiko for en dårligere gruppeledelse tenker jeg».
3	«(...) for meg personlig så synes jeg ikke det er så utfordrende å lede barnegrupper, hverken 12 eller om de er 3 eller 4. Men jeg ser jo at det kan være utfordrende å gi kollegaene mine inspirasjon og motivasjon til å gjøre det samme, spesielt dersom det gjerne mangler en voksen, og det må være flere barn på hver».

4	«... det kan være utfordrende at jeg som pedagog er ... altså føler jeg er mye borte fra avdelingen () fordi jeg ser jo, den dagen jeg gjerne ikke er så mye på avdelingen, fordi jeg er på ledermøte, har planleggingstid ... jeg vet jo ikke hva som skjer».
6	«Også færre voksne og sånt, fordi det for eksempel ikke er så lett å dele barna i grupper når det er færre voksne».
7	«Utfordringen er jo da når voksne er borte og det ikke på en måte blir så fast () så er det alt det andre som skal skje ... du skal gå og skrive det, du skal gå ... skal gå bort fra avdelingen ... det er jo det som gjerne utfordrer (...) det å være tilstede».

Tabell 23 Antall voksne, utdrag fra intervjuene

Utsagnene viser at barnehagelærerne opplever at fravær blant personalet reduserer muligheten for å dele barna i smågrupper og gjennomføre avdelingens planer for dagen, slik dette blir uttrykt i sitatene fra deltaker 2 og 6. Det oppleves også forstyrrende for arbeidet med barnegruppen dersom barnehagelæreren selv er mye borte fra avdelingen, slik sitatene fra deltaker 4 og 7 uttrykker. Det er interessant at deltaker 1 og 3 uttrykker at fravær blant personalet kan genere mer behov for veiledning på avdelingen. Samlet kan disse utsagnene tolkes som at barnehagelærerne mener at det ikke er nok med høy kompetanse og godt samarbeid blant personalet, men at det også er viktig med nok og stabilt personalet på avdelingen for å fremme en god gruppeledelse.

4.3.7 Oppsummering

Oppsummert kan en si at barnehagelærerne trekker frem følgende områder som utfordrende i arbeidet med gruppeledelse:

- Foreldresamarbeid.
- Balansegangen mellom å ta hensyn til enkeltbarn versus hele barnegruppen.
- Å se alle barna når en er mye oppdelt i smågrupper.
- Balansegang mellom rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse.
- Å bruke en større del av barnehagehverdagen til pedagogisk arbeid.
- Fravær av voksne på avdelingen.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil studiens resultater bli drøftet med utgangspunkt i relevant teori, tidligere forskning og offentlige dokumenter. Kapittelet er strukturert rundt 5 sentrale tema fra datamaterialet, som dermed vil gi en tematisk drøfting av resultatene rettet inn mot studiens 3 forskningsspørsmål. Temaene er: 1) Forståelse av begrepet gruppeledelse, 2) Relasjoners viktige betydning, 3) Etablering av fellesskap, 4) Inndeling i mindre grupper og 5) Rutiner og struktur.

Først vil resultater knyttet til tema 1 og forskningsspørsmål 1 «*Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?*» bli drøftet. Deretter drøftes resultater tilknyttet forskningsspørsmål 2 «*Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*» og forskningsspørsmål 3 «*Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?*». Begge forskningsspørsmålene vil bli rettet inn mot tema 2-5, dette på bakgrunn av at studiens resultater viser til viktigheten av arbeid med disse områdene for å fremme en god gruppeledelse, samtidig som det også fremkommer utfordringer relatert til områdene. Til slutt vil det bli lagt frem noen praktiske implikasjoner av resultatene fra studien, påpekt begrensninger i studien og gitt forslag til videre forskning.

5.1 Forståelse av begrepet gruppeledelse

På bakgrunn av utfordringen med å finne forskning på barnehagefeltet omkring «gruppeledelse» var det interessant å spørre studiens 8 barnehagelærere om deres eget syn på og forståelse av begrepet, for dermed å kunne besvare studiens første forskningsspørsmål «*Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?*».

Selv om alle de 8 barnehagelærerne beskriver og forklarer begrepet noe ulikt og med egne ord, kan det tyde på at barnehagelærerne knytter begrepet tett opp mot barnehagens prosesskvalitet, hvor barns erfaringer i barnehagen ses opp mot faktorer som ledelse, relasjoner, trygghet og omsorg (Drugli, 2017b; Lekhal et al., 2016; Solheim, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det er forståelsen og viktigheten av de voksnes rolle og væremåte i ledelsen av barn og barnegruppen samt arbeid for å skape et godt fellesskap og miljø på avdelingen som fremheves og vektlegges sterkest av barnehagelærerne. Noe som dermed kan ses opp mot domenet emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsinstrument CLASS, som nettopp vurderer kvaliteten på de voksnes samspill med barnegruppen ut fra deres evne til å skape et positivt miljø, vise sensitivitet og respekt for barns perspektiv (Lekhal et al., 2016; Pianta et al., 2008).

Da det finnes få definisjoner av begrepet gruppeledelse i faglitteraturen og lite forskning på barnehagefeltet som benytter begrepet, var det ikke overraskende at flere av barnehagelærerne i studien gav uttrykk for å ha tenkt gjennom og søkt etter informasjon om temaet i forkant av intervjuene. Selv om dette ikke var overraskende, kan det likevel ses på som interessant, da det kan tyde på at gruppeledelse også er et lite brukt og diskutert begrep i barnehagens daglige praksis. Samtidig gir 3 av de 8 barnehagelærerne videre uttrykk for at gruppeledelse er et stort tema som rommer svært mye av det arbeidet de utfører i barnehagen. Noe som kan forstås i retning av at gruppeledelse blir sett på som et overordnet begrep for arbeidet som gjennomføres på avdelingen rettet inn mot barnegruppen. Kanskje er det også slik at det er mer fokus i hverdagen på de begrep og elementer barnehagelærerne mener inngår i gruppeledelsen enn på gruppeledelse i seg selv som begrep. En slik antagelse blir styrket av at flere av de 8 barnehagelærerne i studien viser til og forteller om faglig søkelys på relasjonsarbeid og tilknytning, voksne som rollemodeller og utvikling av fellesskap og fellesskapsfølelse på avdelingen slik dette blir vist til i delkapittel 5.2 og 5.3.

5.2 Relasjoners viktige betydning

Alle de 8 barnehagelærerne som har deltatt i studien trekker frem viktigheten av å ha gode relasjoner mellom voksne og barn og mellom barn for å fremme en god gruppeledelse og dermed skape et positivt, godt og utviklende miljø for alle barna på avdelingen (Lekhal et al., 2016). Dette er i tråd med både nasjonal og internasjonal forskning som sier at gode relasjoner og samhandling mellom voksen-barn og barn-barn, er avgjørende for barns trivsel, utvikling og læring (Brandlistuen et al., 2015; Evertsen et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016).

Videre er det interessant at 6 av 8 barnehagelærere viser til gode relasjoner og samarbeid mellom personalet som viktig for å fremme en god gruppeledelse. Noe som vil si at barnas trivsel og læring på avdelingen også blir koblet opp mot hvordan de voksne samspiller med hverandre i hverdagen. God kommunikasjon, god dynamikk og gode relasjoner mellom de voksne samt deres evne til å være samkjørte i arbeidet med barnegruppen blir sett på som en mulighet for å skape god stemning, trivsel og gode holdninger ikke bare blant de voksne men også for barna på avdelingen. Dette kan tyde på at barnehagelærerne er opptatt av å utvikle gode team hvor personalet over tid kan lære seg å dra nytte av hverandres ulike kompetanse og ferdigheter. Hvor alle jobber etter felles mål, og utvikler en gjensidig avhengighet av hverandre for å nå teamets mål (Gotvassli, 2013). Noe som dermed kan forstås som at barnehagelærerne ser på gode team og godt samarbeid mellom de voksne som viktig for å sikre god kvalitet i arbeidet som utføres på avdelingen. Dette samsvarer med tidligere

forskning som viser at pedagogiske ledere i barnehagen ser det som en klar ansvarsoppgave å skape et godt samarbeid mellom personalet på avdelingen, som grunnlag for god faglig kvalitet. Det gode kollegafellesskapet skaper trivsel i personalgruppen og ses på som avgjørende for å mestre det daglige arbeidet i barnehagen (Lundestad, 2012).

Barnehagelærerne i denne studien ser dermed på barns samspill og interaksjon med andre barn og voksne på avdelingen som viktig for deres trivsel, utvikling og læring, samtidig som det påpekes at barnas trivsel og læring også kan påvirkes av hvordan de voksne samspiller med hverandre i hverdagen. Noe som samsvarer med den sosiokulturelle teoriens syn på læring, hvor interaksjon og sosialt samspill med andre mennesker i meningsfulle kontekster blir sett på som avgjørende for barns læring (Størksen et al., 2018; Vygotskij, 1978). Gjennom kommunikasjon og samspill med andre barn og voksne, får barnet innsikt i og blir delaktig i de kunnskaper og ferdigheter som råder på avdelingen. Imidlertid kan det også oppstå læring og utvikling når barnet gjør seg erfaringer med hvordan andre mennesker reagerer og svarer i den sosiale interaksjonen de inngår i (Säljö, 2001, 2016).

Barnehagelærernes vektlegging av samarbeid og gode relasjoner mellom personalet, for å skape et godt miljø for både voksne og barn på avdelingen kan videre ses på som et uttrykk for at kvaliteten på personalgruppens samspill med hverandre, sammen med kvaliteten på personalgruppens samspill med barnegruppen vil kunne påvirke og være førende for den kulturen, de holdninger og det miljøet som utvikles på avdelingen. Noe som dermed kan kobles opp mot dimensjonene positivt og negativt miljø under domenet emosjonell støtte i observasjonsinstrumentet CLASS (Pianta et al., 2008). Dimensjonene vurderer nettopp kvaliteten på samspillet med barnegruppen ut fra den emosjonelle kontakten, respekten eller mangel på respekt, trivselen og grad av varme, støttende relasjoner som utvises på avdelingen, samt nivå av uttrykt sinne, frustrasjon eller aggresjon bant voksne og/eller barn (Pianta et al., 2008).

Resultatene viser dermed at barnehagelærerne ser det som viktig for arbeid med gruppeledelse å ha gode relasjoner både mellom voksen-barn, barn-barn og voksen-voksen for å fremme trivsel, utvikling og læring på avdelingen.

5.2.1 Trygghet

For å oppnå gode relasjoner mellom voksne og barn og mellom barn, gir alle de 8 barnehagelærerne i studien uttrykk for at de arbeider med å skape trygghet for barna på avdelingen. Det vises til viktigheten av å fremme trygghet mellom voksne og barn helt fra

starten av. Enten barnet kommer ny i barnehagen, eller bytter over til ny avdeling, prioriteres det å skape rom for at barn og voksne kan bruke tid på å bli kjent med og trygg på hverandre. Dette kan forstås som at barnehagelærerne ser på tilvenning og tilknytning i barnehagen som et grunnleggende arbeid for å skape gode relasjoner og et godt utgangspunkt for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen. Tilknytningsteorien forklarer nettopp barns utvikling av relasjoner til andre, gjennom kontakten de har med nære omsorgspersoner, primært mor og far, men også personalet i barnehagen (Ogden, 2015). For å oppnå trygg tilknytning må barnet oppleve å få dekket sitt behov for trygghet, trøst og beskyttelse når det søker nærhet hos den voksne omsorgspersonen (A. Broberg et al., 2006; M. Broberg et al., 2014). Teorien synliggjør dermed barnets behov for å inkluderes i nære og trygge relasjoner i barnehagen (Evertsen Stanghelle, 2017).

Når barnehagelærerne vektlegger å bruke god tid på tilvenning og utvikling av trygghet for hvert enkelt barn, kan dette tyde på kunnskap og bevissthet rundt tilknytningens viktige funksjon for barnets utvikling av gode relasjoner til andre mennesker og dermed hans/hennes muligheter for å utforske og samspille med omverdenen (Evertsen Stanghelle, 2017).

Imidlertid kan det også ses opp mot at barnehagepersonalet er barnets sekundære tilknytningspersoner og at tilknytningsprosessen på dette nivået ikke skjer automatisk, slik det gjør med barnets primære tilknytningsperson (morsfigur), noe som innebærer at personalet må være mye sammen med barnet og vise det oppmerksomt nærvær for å stimulere tilknytningsprosessen (Evertsen-Stanghelle, 2018).

Når også viktigheten av å være på gulvet og samspille med barna trekkes frem, kan dette tolkes som at barnehagelærerne vektlegger tilstedeværelse, tilgjengelighet, engasjement og fysisk nærhet som avgjørende for utvikling av en nær relasjon mellom den voksne og barnet og derav trygghet for barnet på avdelingen. Dermed kan den voksne fungere som det Bowlby (1988) kaller en «trygg base» for barnet. Hvor barnet gjør seg gjentatte erfaringer med at en alltid kan komme tilbake til den fysiske og psykiske tilgjengelige voksne for å få trøst, hjelp og oppmuntring når ting blir krevende (Abrahamsen, 2015). Når barnet vet at den voksne følger med og står klar for å tilby hjelp og støtte ved behov, kan barnet bruke mye energi på utforsking og lek på avdelingen (Drugli, 2017b). Barnehagelærernes vektlegging av de voksnes fysiske og psykiske nærhet og tilstedeværelse, for å fremme trygghet, gode samspill og et godt miljø på avdelingen, er i tråd med funn fra forskningsprosjektet «Blikk for vandring» som viser at barns muligheter for lek og utforsking kan påvirkes både i positiv og

negativ retning avhengig av de voksnes grad av tilgjengelighet og engasjement i barnehagen (Myrstad & Sverdrup, 2016).

5.2.2 Voksne som rollemodeller

Ikke bare voksnes tilstedeværelse men også deres væremåte overfor barna i barnehagen blir trukket frem av alle de 8 barnehagelærerne. Det er interessant at voksnes væremåte er den underkategorien med flest antall ytringer knyttet til seg fra intervjuene. Dette viser først og fremst at barnehagelærerne pratet mye om og hadde mange tanker og betraktninger rundt hvordan voksne samspiller med barn. Imidlertid kan det også tolkes som at barnehagelærerne vektlegger voksnes kompetanse og væremåte overfor barn som viktig for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen. Noe som videre kan forstås i retning av at de voksne blir sett på som rollemodeller for barna og dermed også ansvarlige for å utvikle og opprettholde positive relasjoner, positivt samspill og et støttende miljø for barna på avdelingen. I dette ligger en anerkjennelse av og bevissthet rundt asymmetrien som alltid er tilstede i relasjoner mellom voksne og barn, hvor den voksne med sin rolle og modenhet, har et helt annet ansvar for kvaliteten på relasjonen enn barnet (Drugli, 2017a; Pianta, 2006; Pianta et al., 2003). Slik Pianta (1999) sin modell over voksen-barn relasjonen viser til, vil det være en gjensidig påvirkning mellom barnet og den voksne i deres relasjon med hverandre. Det fremheves at relasjonen vil påvirkes av flere ulike faktorer, både individuelle egenskaper hos barnet og den voksne, oppfatning av hverandre i relasjonen, samspillet og interaksjonen som oppstår mellom dem og ytre faktorer som størrelsen på barnegruppen, avdelingens kultur og klima eller foreldresamarbeid (Pianta, 1999, 2006; Pianta et al., 2003). Barnehagelærernes sterke vektlegging av voksnes væremåte i arbeidet med gruppeledelsen på avdelingen kan ses på som en bevissthet og forståelse av gjensidigheten som inngår i voksen-barn relasjonen, hvor både egenskaper og faktorer ved den voksne, barnet og omgivelsene spiller inn, noe som dermed vil kunne være med på å gjøre den voksnes vurdering av barnet relasjonelt, i stedet for kun å fokusere på barnets atferd i barnehagen (Hamre & Pianta, 2001).

Flere av barnehagelærerne snakker om voksnes evne til å kunne se og forstå barnas signaler, noe som kan tolkes som et uttrykk for viktigheten av å vise sensitivitet i samspillet med barna. Dimensjonen sensitivitet i observasjonsinstrumentet CLASS, vurderer nettopp kvaliteten på voksnes samspill med barnegruppen ut fra voksnes evne til å vise oppmerksomhet for barnas signaler og respondere på deres behov for hjelp og støtte, emosjonelt eller pedagogisk (Pianta et al., 2008). Når barnehagelærerne også trekker frem voksnes evne til å være en tydelig veiviser for ønsket atferd på avdelingen, kan dette videre forstås som at barnehagelærerne på

den ene siden er opptatt av å vise sensitiv oppmerksomhet og omsorg overfor barna, mens de på den andre siden også vektlegger å være tydelige voksne som setter rammer for ønsket atferd i arbeidet med gruppeledelsen. Noe som dermed samsvarer godt med Baumrind (1991) sin autoritative voksenstil, hvor høy grad av både kontroll og varme i relasjonen blir funnet å gi best støtte for barns tilpasning og utvikling (Baumrind, 1991; Evertsen et al., 2015; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 1999; Walker, 2008). Den autoritative voksenstilen innebærer nettopp å kunne vise varme og omsorg overfor barnet, samtidig som en er tydelig og kan sette passende grenser og krav i situasjonen (Evertsen et al., 2015; P. Roland, 2014a). Når grenser og krav formidles av den voksne på en varm og respektfull måte, vil barnet gradvis lære akseptabel atferd og de normer som er gjeldende i situasjonen og på avdelingen (P. Roland, 2014a). Noe som igjen kan ses opp mot dimensjonen håndtering av atferd i observasjonsinstrumentet CLASS, hvor kvaliteten på voksnes samspill med barnegruppen vurderes ut fra i hvilken grad en evner å være proaktiv og i forkant for å hindre problemer i å utvikle seg. Det vurderes også i hvilken grad voksne evner å korrigere negativ atferd på en konstruktiv og effektiv måte, samt i hvilken grad regler og forventinger til barnas atferd er klar og konsistent (Pianta et al., 2008).

Barnehagelærernes fokus på kvalitet i voksnes tilstedeværelse og væremåte overfor barnegruppen, kan tyde på en utbredt forståelse av at gode, positive og nære voksen-barn relasjoner har stor betydning for barns trivsel og utvikling i barnehagen (Pianta et al., 2016). Når 6 av 8 barnehagelærere i studien videre trekker frem arbeid rettet inn mot barn som viser utagerende atferd eller som er stille og tilbaketrukket på avdelingen, kan dette tyde på at barnehagelærerne har en forståelse for at disse barna kan være i faresonen for å utvikle negative relasjoner til personalet, som igjen vil kunne virke hemmende på deres utvikling (Sabol & Pianta, 2012). Noe som dermed bør kunne knyttes opp mot viktigheten av å ha god kunnskap om relasjoners betydning, hvordan de etableres, endres og utvikles, når en arbeider med barn (Drugli, 2017b).

Flere av barnehagelærerne gir uttrykk for nødvendigheten av å fremme en gruppeledelse som også synliggjør de stille barna på avdelingen. Forsiktige barn er ofte sjenerte og kan fort bli redde eller urolige, som kan medføre at nye situasjoner kan oppleves som krevende. De kan også gi lite uttrykk for hva de føler, og blir dermed vanskelige å forstå. Disse barna trenger først og fremst en sensitiv voksen som forsøker å forstå deres engstelse. Imidlertid trenger barna også å være en del av fellesskapet på avdelingen, og har behov for voksne som kommer med en ekstra invitasjon, hjelper dem med i samspillet og gir dem en liten «push» i riktig

retning (Brandtzæg et al., 2013). Slik Pianta og kollegaer (2008) definerer sensitivitet i observasjonsinstrumentet CLASS, innebærer det ikke bare at den voksne er oppmerksom på barnets signaler og responderende ovenfor barnet. Det legges også vekt på at den voksne ser barnets behov og gir tilpasset støtte. Noe som dermed synliggjør viktigheten av å ikke bare utvikle en varm og responderende relasjon til barnet, men at en også mestrer å gi barnet utfordringer innenfor den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 1978). I den nærmeste utviklingssonen ligger nettopp de funksjoner og den kompetansen som er i utvikling hos barnet og som barnet har mulighet for å mestre dersom det får støtte og hjelp fra den voksne (Dysthe & Igland, 2001; Glaser, 2014b; Säljö, 2016; Vygotskij, 1978).

Videre er det interessant at flere barnehagelærere er opptatt av hvordan voksnes holdninger og væremåte overfor enkeltbarn i barnegruppen også kan påvirke hvordan samspillet og relasjonene mellom barna på avdelingen blir. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at de tilbakemeldinger voksne gir til et barn i barnehagen, påvirker hvordan de andre barna oppfatter dette barnet. Positive tilbakemeldinger gjør barnet bedre likt, mens nedsettende tilbakemeldinger derimot gjør barnet mindre attraktiv blant barnegruppen (Hughes et al., 2001; White & Kistner, 1992). Det fremkommer også at barns observasjoner av interaksjon mellom en voksen og et annet barn kan påvirke både deres relasjon til den voksne og til det andre barnet (Hughes et al., 2001; Pianta, 2006; Pianta et al., 2003).

Barnehagelærernes uttalelser knyttet til holdninger og væremåte overfor enkeltbarn på avdelingen kan også tyde på en forståelse av og bevissthet rundt hvor viktig det vil være å belyse barnets positive egenskaper i samspillet på avdelingen, for dermed å fremme barnets positive forestillinger om seg selv, sin plass i gruppen og sine relasjoner til andre (Evertsen Stanghelle, 2017). Dette kan ses opp mot indre arbeidsmodeller, et sentralt begrep innenfor tilknytningsteorien som viser til de mentale bildene barnet danner om seg selv, andre mennesker og hvordan samspill med andre fungerer, når barnet samspiller med sine tilknytningspersoner (J. Bowlby, 1973, 1988). Barn er sensitive for hvordan voksne oppfører seg overfor dem og omtaler dem. Dersom barnet for eksempel gjentatte ganger blir nevnt i forbindelse med konflikter eller uro, kan barnet oppleve seg stemplet som umulig eller lite verdsatt. Hos noen barn kan dette videre føre til at de adopterer dette bildet av seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2018). Når personalet samspiller med barnet, blir dermed kvaliteten på samspillet avgjørende for barnets utvikling av indre arbeidsmodeller. Både stimulering, støtte, felles fokus, synkronitet, positiv holdning og sensitivitet er funnet å ha betydning for barnets utvikling av positive indre arbeidsmodeller og dermed trygg tilknytning (De Wolff &

van Ijzendoorn, 1997; Drugli, 2017b). På bakgrunn av denne innsikten er det uakseptabelt å snakke nedsettende om barn på avdelingen, gi dem karakteristikk eller latterliggjøre dem. Dette kan skade barnets selvbylde og gjøre barnehagehverdagen utrygg for den enkelte, i tillegg til at det kan være ødeleggende for miljøet på avdelingen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Noe som dermed belyser voksne som rollemodeller og deres viktige oppgave med å fremme et positivt miljø og motvirke at et negativt miljø får utvikle seg på avdelingen, slik dette blir vurdert i observasjonsinstrumentet CLASS (Pianta et al., 2008).

5.2.3 Foreldresamarbeid

På bakgrunn av tidligere forsknings sterke vektlegging av relasjoners betydning for barns trivsel, utvikling og læring i barnehagen (Brandlistuen et al., 2015; Evertsen et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016; Li et al., 2013; Pianta et al., 2016), og Rammeplan for barnehagen som viser til viktigheten av å etablere, tilrettelegge for og ivareta gode relasjoner mellom voksne og barn og mellom barna i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b), var arbeid med relasjoner på avdelingen et forventet funn i datamaterialet. Selv om Rammeplanen også vektlegger ivaretagelse av gode relasjoner mellom personalet og foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017b), var det likevel et uventet funn at 6 av studiens barnehagelærere også knyttet foreldresamarbeid opp mot gruppeledelsen på avdelingen, da særlig med tanke på at det ikke ble stilt noen spørsmål rundt dette temaet under intervjuene. Imidlertid bør det kunne ses opp mot både Pianta (1999) sin modell av voksen-barn relasjonen som nettopp påpeker at voksen-barn relasjonen kan påvirkes av ytre faktorer som foreldresamarbeid og barnehagens prosesskvalitet hvor foreldresamarbeid er ett av elementene som kan påvirke kvaliteten på barnets erfaringer i barnehagen (Drugli, 2017b; Lekhal et al., 2016; Solheim, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

4 av studiens barnehagelærere gir uttrykk for at foreldrene kan være en utfordrende faktor i arbeidet med gruppeledelsen på avdelingen. Utfordringer som trekkes frem er foreldre som gjør seg lite tilgjengelig for samtale og tilbakemelding, foreldre som ikke mestrer å se sitt eget barn som en del av en større barnegruppe og foreldre som viser liten forståelse og fleksibilitet for at planer og opplegg kan endres i løpet av barnehagehverdagen. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at pedagoger har en tendens til å se på foreldrene som enten for passive og tilbakeholdne i samarbeidet, eller for krevende og ensrettet opptatt av eget barn og individuelle ønsker, mer enn å også se på barnet som del av en større gruppe (Drugli, 2017b).

Med stort mangfold i familiestrukturer og verdier i dagens samfunn, vil det ikke være en selvfølge at foreldre og personal har samme verdigrunnlag og like prioriteringer. Jo større

avstand det er mellom hjemmets og barnehagens verdigrunnlag og syn på barn, desto viktigere blir det å ha et reflektert og kompetent personale, som mestrer å skape gode dialoger med foreldrene uten å svikte barnehagens verdigrunnlag (NOU 2010:8). Dersom foreldre og personal har ulike forventninger til og forståelse av det arbeidet som utføres på avdelingen rettet inn mot enkeltbarn og barnegruppen, kan dette bidra til usikkerhet og misforståelser i samarbeidet. Dermed blir det en viktig oppgave for personalet å gi foreldrene innsyn i og oversikt over barnehagehverdagen, samt avklare hva en forventer av hverandre i samarbeidsrelasjonen (Glaser, 2014a). Dette kan også ses i lys av tidligere forskning som viser at foreldres kunnskap om hva som foregår i barnehagen vanligvis er begrenset (Howe, Jacobs, Vukelich & Recchia, 2013; Shpancer, 2002). I møte med foreldre som enten oppleves for passive eller for krevende i foreldresamarbeidet, kan det være nyttig for personalet å være bevisst på at foreldre ikke har full innsikt i alt det som skjer i barnehagen, noe som derfor kan påvirke og prege deres vurderinger og samarbeidsatferd. Det er imidlertid personalets oppgave å ta ansvar for å tette de hull som finnes i foreldrenes kunnskap om barnehagens innhold (Drugli, 2017b).

5.2.4 Oppsummering

Oppsummert viser drøftingen at temaet «relasjoners viktige betydning» berører både forskningsspørsmål 2 «*Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*» og forskningsspørsmål 3 «*Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse*». Barnehagelærerne viser til arbeid med utvikling av trygghet og gode relasjoner både mellom voksen-barn, barn-barn og voksen-voksen for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen. Imidlertid trekkes det også frem utfordringer tilknyttet samarbeidet og samspillet med foreldrene på avdelingen.

5.3 Etablering av fellesskap

7 av 8 barnehagelærere i studien viser til etableringen av et fellesskap og fellesskapsfølelse som viktig for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen. Dette er i tråd med Rammeplan for barnehagen hvor tilhørighet og fellesskap er fremtredende begreper. Personalet får ansvar for aktivt å tilrettelegge for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap samt gi hvert enkelt barn opplevelsen av å være betydningsfull for fellesskapet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Når begreper som tilhørighet og samhold trekkes frem under intervjuene, kan dette tolkes som at barnehagelærerne ser det som viktig for barn å være en del av fellesskapet og føle tilhørighet til gruppen (Hännikäinen, 2015). Når barnehagelærerne videre trekker frem viktigheten av å bruke humor, tulle og tøyse på avdelingen, gjøre noe

aktivt sammen som en gruppe eller samles rundt en felles opplevelse, kan dette forstås i retning av at barnehagelærerne er opptatt av å markere fellesskap, vi-følelse og kollektiv identitet på avdelingen (Os, 2013; Winger & Eide, 2018). Noe som dermed kan ses opp mot dimensjonen positivt miljø i observasjonsinstrumentet CLASS, som vurderer kvaliteten på voksnes samspill med barnegruppen ikke bare ut fra grad av varme, støttende relasjoner på avdelingen men også hvor ofte det deles positive følelsesuttrykk, som å smile til hverandre og le sammen, og hvor ofte positiv verbal eller fysisk kommunikasjon og positive forventinger oppstår (Pianta et al., 2008).

Barnehagelærernes vektlegging av å gjøre noe sammen som en gruppe for å få felles opplevelser og erfaringer, vil innebære voksnes aktive deltakelse og tilstedeværelse i situasjonen. Noe som videre kan ses opp mot det Roland (1998) viser til som kollektivet – det sosiale fellesskapet som finnes mellom barna i en gruppe. Voksnes deltakelse, tilstedeværelse og ikke minst engasjement i positive samspill med barnegruppen vil trolig medvirke til at barna får et felles referansepunkt – den betydningsfulle voksne. Noe som dermed kan gi den voksne gode muligheter for å gripe fatt i ulike episoder og situasjoner for å fremme konstruktive sosiale mønster mellom barna og fremtre som kollektivets positive leder (E. Roland, 1998).

Det er interessant at kun 4 av 8 barnehagelærere i studien nevner samlingsstund under intervjuene. Det fremkommer også ulike synspunkter rundt samlingsstundens nytteverdi. Fra noe en helt har sluttet med fordi det ble en negativ situasjon, eller en praktisk ordning for å holde barna samlet mens praktiske gjøremål utføres, til en situasjon hvor det skapes fellesskap, vi-følelse og muligheter for å se alle barna. Dette er i tråd med Eide og kollegaer (2017a) som finner variasjon i hvordan felles aktiviteter som samlingsstund gjennomføres i ulike barnehager. Noen samlinger var konsentrert rundt felles fokus og vi-fellesskap, andre samlinger var mindre tilpasset barnas forutsetninger og gav dermed barna færre muligheter for medvirkning. Det fremkom også barnehager hvor det ikke ble observert noen planlagte felles aktiviteter (Eide et al., 2017a). Dette kan ses på som tankevekkende når Eide, Os og Pramling Samuelsson (2012) i sin studie finner at samlingsstund ikke bare gir barna muligheter for kjennskap til kulturelle uttrykk som eventyr, sanger og leker, men også er en god situasjon og viktig arena for barns opplevelse av tilhørighet og gruppefellesskap (Eide et al., 2012). Når flertallet av studiens barnehagelærere vektlegger arbeid med fellesskap og fellesskapsfølelse på avdelingen, men kun noen få trekker frem samlingsstund kan dette også tolkes i retning av at barnehagelærerne har en forståelse for at fellesskap oppstår og fremmes i

mange ulike situasjoner i hverdagen. Fellesskap forstås nettopp av Løkken og Martinsen (2018) som situasjoner hvor det oppstår gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar. Dermed kan fellesskap oppstå både i garderobesituasjonen, uteleken, på tur, i sandkassen eller blant de som sitter rundt samme bord under måltidet. Voksenrollen påpekes som sentral for å legge til rette for gode møteplasser mellom voksne og barn og mellom barna på avdelingen, slik at vennskap og fellesskap skal kunne dannes (Løkken & Martinsen, 2018).

5.3.1 Hensynet til enkeltbarn versus hele gruppen

Rammeplan for barnehagen påpeker at arbeidet i barnehagen må tilpasses og tilrettelegges for både enkeltindivider og hele barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I lys av dette er det interessant at 5 av 8 barnehagelærere i studien gir uttrykk for at balansegangen mellom å ta hensyn til enkeltbarnet versus hele barnegruppen kan være utfordrende i hverdagen.

Barnehagelærernes uttalelser kan forstås som at både tid, sted og rammer rundt, for eksempel antall voksne sammen med barnegruppen eller at en er på tur i skogen og har behov for å holde barnegruppen samlet, kan sette begrensninger for enkeltbarn som har andre behov enn flertallet i gruppen. Dette kan dermed tolkes som at barnehagelærerne ser det som en utfordring å skape gode barnefellesskap, hvor man samtidig mestrer å ivareta enkeltindividers behov og rettigheter (Dahle et al., 2016). Sitatet fra barnehagelærer 6 fremstår som et eksempel på denne utfordringen når det uttales «*For av og til kan det nok være slik at enkeltbarnet hadde hatt godt av, ja kanskje gjort noe annet i en situasjon, men da må du bryte opp hele det du har felles () det kan være litt utfordrende*». Noe som dermed viser til hvordan barnehagelærerne kontinuerlig må vurdere hva som er det beste for et barn i hver enkelt situasjon, men samtidig også ta høyde for og ha i tankene de andre barna i gruppen (Kalliala, 2011).

5.3.2 Oppsummering

Oppsummert viser drøftingen at temaet «etablering av fellesskap» også berører både forskningsspørsmål 2 «*Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*» og forskningsspørsmål 3 «*Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse*». Barnehagelærerne vektlegger arbeid med utvikling av fellesskap og fellesskapsfølelse på avdelingen for å fremme en god gruppeledelse. Samtidig påpekes det at utfordrende situasjoner kan oppstå når enkeltbarn har andre interesser eller behov enn resten av barnegruppen.

5.4 Inndeling i mindre grupper

Alle de 8 barnehagelærerne som har deltatt i studien trekker frem arbeid med å dele barna opp i mindre grupper som viktig for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen.

Barnehagelærernes ytringer rundt dette temaet under intervjuene, kan tyde på at det bevisst blir prioritert å dele barn og voksne opp i smågrupper så ofte det lar seg gjøre i hverdagen.

Noe som dermed viser at gruppeledelse også blir knyttet opp mot strukturelle indikatorer som gruppestørrelse, organisering og antall barn per voksen, altså strukturkvaliteten i barnehagen (Drugli, 2017b; Lekhal et al., 2016; Solheim, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Når 5 av studiens 8 barnehagelærere ser på smågrupper som en viktig mulighet for å sikre at alle barna skal bli sett, hørt og ivaretatt i barnehagehverdagen, kan dette videre ses på som at barnehagelærerne mener at gruppestørrelse og organisering kan påvirke kvaliteten på relasjonene, tryggheten og omsorgen som utvises på avdelingen, altså prosesskvaliteten (Lekhal et al., 2016; Solheim, 2013). Dette er i tråd med tidligere forskning som viser bedre kvalitet på samspillene i barnehagen når barnegruppene er små og det er færre barn per voksen (Christoffersen et al., 2014; Dalli et al., 2011; de Schipper et al., 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

Clarke-Stewart og Allhusen (2005) viser til at voksne med ansvar for mange barn, blir funnet å være mindre sensitive, mottakelige og positive enn voksne som samspiller med færre barn på avdelingen. De finner også voksen-barn forholdstallet å være den sterkeste indikatoren for positiv omsorgsattferd hos voksne i deres samspill med små barn. Når den voksne var sammen med et barn, viste 38% av de voksne i studien sensitiv omsorg. Når den voksne var sammen med to barn, viste 17% av de voksne i studien sensitiv omsorg. Når den voksne derimot var sammen med fire barn, viste kun 8% av de voksne i studien sensitiv omsorg (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005). Mindre barnegrupper blir også funnet å påvirke samspillet mellom barna positivt. Eide og kollegaer (2017a) finner mer samspill mellom barn i mindre og stabile barnegrupper enn i store grupper.

I lys av resultatene fra denne studien, hvor barnehagelærerne vektlegger nødvendigheten av å dele barna opp i mindre grupper og den tidligere forskningen som viser at voksne er mest sensitive og omsorgsfulle når de er i samspill med en liten gruppe barn. Kan det sies å være tankevekkende at tendensen i norsk barnehagesektor er endring fra små, stabile grupper til større, mer fleksible grupper (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Vassenden et al., 2011).

5.4.1 Se ALLE barna

Selv om resultatene viser at alle de 8 barnehagelærerne i studien ofte benytter seg av inndeling i smågrupper, er det videre interessant at 3 av barnehagelærerne også ser utfordringer ved denne inndelingen, rettet inn mot det å se og følge opp alle barna i hverdagen. Barnehagelærernes uttalelser kan tolkes som at det ses på som nødvendig med kompetente medarbeidere og god informasjonsutveksling mellom de ansatte, for å sikre god kvalitet i oppfølgingen av alle barn, når en er mye oppdelt i smågrupper. Noe som dermed kan ses opp mot tidligere forskning som fremholder at god strukturkvalitet ikke i seg selv er noen garanti for barns trivsel og utvikling i barnehagen. Dette på bakgrunn av at det blir funnet stor variasjon i kvaliteten på voksen-barn relasjonene også i de tilfeller hvor rammebetingelsene er tilnærmet like (Pianta et al., 2005). Kalliala (2011) finner relativ stor variasjon mellom ulike voksne når det kommer til sensitivitet i samspillet med små barn. Dette samsvarer med Bratterud og kollegaer (2012) som finner varierende relasjonskvalitet i voksnes samspill med de yngste barnehagebarna. Noe også Eide og kollegaer (2017a) viser til i sin studie. Noen voksne virket mer nærværende og engasjerte i den gjensidige relasjonen og det lekende samspillet med barna. Andre voksne viste mindre oppmerksomhet mot barnas aktiviteter og bidro lite til etablering av samlek, vennskap og vi-fellesskap (Eide et al., 2017a).

Drøftingen viser at inndeling i mindre grupper og dermed færre barn per voksen, kan fremme voksnes muligheter for å vise sensitivitet i samspillet med barnegruppen. Samtidig fremkommer det også en sårbarhet ved slik inndeling. Dette på bakgrunn av tidligere studier som finner variasjon i voksnes evne til å være sensitive i møte med barnegruppen selv når rammene rundt er tilnærmet like. Dermed blir det naturlig å stille spørsmålsteget ved om ikke også voksnes kompetanse og faglige utvikling kan være sentrale faktorer for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen. Kanskje er det da slik at det ikke er nok å dele barn og voksne opp i mindre grupper, men at en også samtidig må sikre høy faglig kompetanse hos alle de voksne for å fremme god kvalitet og således barns trivsel, utvikling og læring på avdelingen. Dette kan ses i lys av offentlige dokumenter som nettopp påpeker at kompetanse, kunnskap og engasjement blant personalet, legger grunnlaget for høy kvalitet på samspill og innhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2018).

Antagelsen om viktigheten av voksnes kompetanse kan også ses i lys av at 6 av 8 barnehagelærere i studien snakker om arbeid med refleksjon og faglig utvikling på avdelingen som avgjørende for å fremme en god gruppeledelse. Dette kan videre knyttes opp mot hvordan Brandtzæg og kollegaer (2013) trekker frem viktigheten av at alle ansatte har

kunnskap om barns tilknytningsbehov og nødvendigheten av refleksjon for å sikre en god og sensitiv omsorgskultur på avdelingen. Det må imidlertid settes av nok tid til å kunne snakke sammen om relasjoner og samspill mellom voksne og barn for å skape en reflekterende kultur hvor en ikke bare roser hverandre, men hvor en også med omsorg og varme kan pirke litt borti hverandres måte å være på. Det vil selvsagt være viktig at slik pirk ikke oppleves som kritikk, men heller som gjensidig kollegial støtte, hvor alle voksne er innforstått med at formålet er å sikre at hvert enkelt barn får den omsorgen det har behov for (Brandtzæg et al., 2013).

Endringsvillige voksne som mestrer å reflektere sammen over verdier, holdninger og handlinger som utvises i barnehagehverdagen og som har en forståelse for at avdelingen er i stadig endring og at de fleste sannheter går ut på dato, vil bidra til at planer, rutiner og regler stadig vurderes og revideres. Noe som kan føre til økt kvalitet på avdelingen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Utstrakt bruk av refleksjonsarbeid i barnehagen kan også være med å utvikle en felles kompetanse og en felles forståelse for hvordan ulike situasjoner bør møtes på en mest mulig hensiktsmessig måte overfor barnegruppen på avdelingen (Ertesvåg & Roland, 2013). Felles forståelse er imidlertid ikke det samme som helt lik forståelse. Det handler mer om å utføre arbeidet på avdelingen etter de samme prinsipper, med respekt for at det vil være individuelle variasjoner mellom de voksne (P. Roland, 2014b). Konsekvente voksne som handler etter felles prinsipper, vil dermed være med på å gjøre barnas hverdag forutsigbar, oversiktlig og trygg (Utdanningsdirektoratet, 2018).

5.4.2 Antall voksne

6 av 8 barnehagelærere i studien trekker også frem fravær av voksne som utfordrende for gruppeledelsen på avdelingen. Utsagnene viser at barnehagelærerne opplever fravær blant personalet som reduserende for deres muligheter til å dele barna opp i smågrupper og gjennomføre avdelingens planer. Noe som dermed kan forstås i retning av at ikke bare høy kompetanse og samarbeid på avdelingen, men også nok og stabilt personale vil være viktig for å gjennomføre en god gruppeinndeling og fremme en god gruppeledelse. Dette kan videre tolkes som at barnehagelærerne ser det som avgjørende for barns trivsel og utvikling i barnehagen å få anledning til å inngå i forutsigbare, stabile og kjærlige relasjoner med personalet på avdelingen (Hännikäinen, 2015).

5.4.3 Oppsummering

Oppsummert viser drøftingen at temaet «inndeling i mindre grupper» kan knyttes til både forskningsspørsmål 2 «*Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse*

på egen avdeling?» og forskningsspørsmål 3 «*Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse*». På den ene siden viser drøftingen at barnehagelærerne bevisst velger å dele opp i mindre grupper for å sikre sensitivt samspill mellom voksne og barn. Det vektlegges også å arbeide med refleksjon og faglig utvikling for å fremme kunnskap, kompetanse og felles forståelse blant personalet. På den andre siden viser drøftingen at barnehagelærerne også ser det som utfordrende å få sett alle barna på avdelingen når en er mye oppdelt i smågrupper og at fravær blant de voksne reduserer muligheten til å kunne dele opp i mindre grupper og gjennomføre avdelingens planer.

5.5 Rutiner og struktur

7 av de 8 barnehagelærerne som har deltatt i studien viser til betydningen av å ha gode rutiner og rammer på avdelingen for å fremme en god gruppeledelse. Barnehagelærernes uttalelser rundt dette temaet kan tyde på at fast struktur og gode rutiner på avdelingen blir sett på som viktig for å fremme trygghet og forutsigbarhet for barna samtidig som en sikrer et meningsfullt og faglig innhold i hverdagen (Drugli, 2017b; Hagström, 2010; Ogden, 2015). Gjennom god struktur skaper personalet en trygg ytre ramme for barnet, hvor barnet får kjennskap til og forståelse for de rutiner, regler og praksiser som utspiller seg på avdelingen. Barnet slipper å bruke all sin energi på å finne ut av hva som skal skje eller hva som forventes i ulike situasjoner og kan dermed hengi seg mer til lek og samspill med andre (Hagström, 2010). Dette kan knyttes opp mot den sosiokulturelle teorien som viser til hvordan kunnskap og erfaring alltid oppstår på to plan i menneskers liv. Først i samhandling med andre, før de «flytter inn» og oppstår på et indre plan (Dysthe & Igländ, 2001; Säljö, 2016; Vygotskij, 1978). Struktur og rutiner kan også ses på som viktig for introduksjon og tilegnelse av de fysiske og intellektuelle redskaper som finnes i kulturen, for at barna skal kunne mestre og forstå verden rundt seg (Säljö, 2016). En viktig tanke i det sosiokulturelle perspektivet er nettopp at det i alle situasjoner oppstår muligheter for å ta til seg, låne, ta over og gjøre til sitt eget, kunnskaper fra dem vi samspiller med. Ikke bare bruken av fysiske redskaper, men også språk og begreper (Säljö, 2001, 2016). At voksne setter ord på det som skjer i ulike rutinesituasjoner kan hjelpe barna til å mestre situasjonen. Det blir lettere for dem å holde på oppmerksomheten, de får vite hva de selv skal gjøre og får lettere med seg hva andre barn og voksne gjør (Drugli, 2017b).

Når avdelingen er preget av gode rutiner tilpasset barnas behov, vil ulike situasjoner og gjøremål i hverdagen flyte godt over i hverandre og personalet vil ligge i forkant av det som skal skje. Noe som igjen vil medføre at de voksne kan bruke mer tid og energi på positivt

samspill med barnegruppen (Drugli, 2017b). Dette kan ses i lys av at 4 av de 8 barnehagelærerne i studien gir uttrykk for at hvordan rutine- og overgangssituasjoner organiseres, kan påvirke spillet mellom voksne og barn og mellom barna på avdelingen, og dermed gruppeledelsen.

Barnehagelærernes vektlegging av god organisering og gode rutiner for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen kan også knyttes opp mot dimensjonen daglige rutiner i observasjonsinstrumentet CLASS, som nettopp vurderer kvaliteten på voksnes spill med barnegruppen ut fra i hvilken grad rutiner, instruksjoner og forventninger blir klart formidlet av de voksne og forstått av barna samt hvor effektivt overgangssituasjoner håndteres (Pianta et al., 2008).

5.5.1 Rutiner og rammer versus fleksibilitet og barns medbestemmelse

Tidligere forskning peker mot viktigheten av å ha en god balanse mellom struktur og fleksibilitet for å sikre god kvalitet i barnehagen (Evertsen et al., 2015). I lys av dette er det interessant at 5 av studiens 8 barnehagelærere viser til denne balansegangen som utfordrende. Barnehagelærerne finner det krevende å balansere arbeid med planer, rammer og rutiner på den ene siden, opp mot det å være fleksibel og ta tak i barnas initiativer på den andre siden. Sitatet fra barnehagelærer 4 fremstår som et eksempel på denne utfordringen når det uttales *«så noe ... rutiner må en jo ha ... men det er viktig å være fleksibel også () og den balansen synes jeg er kjempe vanskelig ... fordi at i løpet av en dag og en uke, så er det mye ... som skal skje»*. Resultatene viser at det å ha for mange planer, for fast struktur eller for lite utprøving av nye ideer oppleves som hemmende faktorer for å fremme en gruppeledelse som også gir rom for fleksibilitet og barns medbestemmelse. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at det kan oppstå dilemmaer i spennet mellom planlegging og struktur på den ene siden og fleksibilitet og medbestemmelse på den andre siden (Evertsen et al., 2015).

Børhaug (2011) finner omfattende bruk av rutiner i norske barnehager, uavhengig av barnehagestørrelse, noe som kan redusere mulighetene for tilpasning av enkeltsituasjoner. Dette samsvarer med funn fra Ahrenkiel og kollegaer (2013) som viser at en for rigid og instrumentell holdning til gjeldende planer og dagsstrukturer kan være til hinder for å gjøre gode vurderinger av hva som er til barnets beste i ulike situasjoner. Flere andre studier viser at stram struktur kan redusere barnas muligheter for å medvirke i barnehagen (Bratterud et al., 2012; Eide & Winger, 2018; Seland, 2009). Når flere av barnehagelærerne i studien påpeker at det er mye som skal og bør gjennomføres i løpet av en dag og en uke, kan dette forstås i retning av at omfattende planer og høye forventninger til gjennomføring av aktiviteter på

avdelingen, kan redusere deres muligheter for å vise fleksibilitet. Kanskje vil da travelheten på avdelingen ikke bare redusere de voksnes evne til å fange opp barnas interesser, men også begrense deres tid og muligheter for å gripe fatt i og gjøre noe med barnas innspill og initiativer. Dette kan ses opp mot Lundestad (2012) som påpeker at alt som skal gjennomføres i hverdagen kan skape et tidspress i barnehagen. Når en planlegger noe nytt, diskuteres det sjelden om noe annet skal tas bort. Dermed kan dagene bli svært intense hvor forventingen blir at «en skal klare alt». Det intense innholdet i barnehagehverdagen kan således påvirke muligheten for å inngå i positivt samspill med barna, og virkelig «se» hvert enkelt barn (Lundestad, 2012). En travel arbeidsdag kan tenkes å føre til høyt stressnivå hos personalet som igjen kan medføre lavere emosjonell tilgjengelighet overfor barna på avdelingen (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005). Dette trekkes også frem hos Eide og kollegaer (2017a) når de skriver at strukturelle og fysiske rammer samt den utfordrende logistikken som preger barnehagehverdagen kan være med på å hindre gode møter mellom voksne og barn. De stiller videre spørsmål ved om logistikken i barnehagen i for stor grad reduserer barns handlingsrom og muligheter for å utvikle gjensidige relasjoner og fellesskap (Eide et al., 2017a).

Resultatene viser at barnehagelærerne ser det som nødvendig med gode rutiner og god struktur, for å fremme en god gruppeledelse på avdelingen. Samtidig uttrykker de også behov for å klare å være fleksibel i hverdagen og fange opp barnas signaler og initiativ. Dette kan dermed tolkes i retning av kunnskap og forståelse for Rammeplan for barnehagens føringer om ivaretagelse av barnas rett til medvirkning. Hvor det påpekes at personalet skal tilrettelegge for barns mulighet til å kunne delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet ut fra deres alder og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Når 5 av studiens barnehagelærere trekker frem utfordringer med å balansere struktur opp mot fleksibilitet på tross av at de viser forståelse for viktigheten av å fremme begge deler, kan dette videre forstås som at travelheten i hverdagen gjør det vanskelig å finne en god balanse. Knyttet opp mot dimensjonen respekt for barnas perspektiv i observasjonsinstrumentet CLASS, hvor kvaliteten på samspillet med barnegruppen vurderes ut fra i hvilken grad voksne viser fleksibilitet til egne planer, følger barnas initiativ og tilpasser planlagte aktiviteter til barnas interesser (Pianta et al., 2008), kan dette forstås som områder barnehagelærerne er klar over og bevisst på, men som likevel oppleves utfordrende å mestre i en travel hverdag.

I lys av utfordringen med å finne en god balanse mellom struktur og fleksibilitet er det interessant at 3 av studiens 8 barnehagelærere gir uttrykk for at god planlegging kan påvirke

kvaliteten på arbeidet som utføres på avdelingen. Barnehagelærerne trekker frem muligheten for å være mer fleksibel og tilstedeværende for barna når aktivitetene er godt forberedt. Dette samsvarer med dimensjonen daglige rutiner i observasjonsinstrumentet CLASS, som ikke bare vurderer kvaliteten på voksnes samspill med barnegruppen ut fra klare rutiner og effektive overgangssituasjoner, men også ut fra hvor godt forberedt voksne er før aktiviteter gjennomføres (Pianta et al., 2008). Rammeplan for barnehagen vektlegger også viktigheten av god planlegging som utgangspunkt for refleksjon og utvikling av arbeidet på avdelingen, og dermed noe som kan bidra til kontinuitet og progresjon for barna (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

5.5.2 Bruk av hele dagen

4 av 8 barnehagelærere i studien ser det som utfordrende at kun et lite tidsrom i barnehagehverdagen blir satt av til planlagt pedagogisk arbeid. Når behovet for å tenke nytt og utnytte større deler av dagen trekkes frem kan dette tolkes som at barnehagelærerne ser på stram struktur og for fastlagte rutiner som begrensende også for deres muligheter til å igangsette og gjennomføre ulike aktiviteter med barnegruppen. Dette kan videre ses opp mot dimensjonen aktiviteter i observasjonsinstrumentet CLASS, hvor kvaliteten på voksnes samspill med barnegruppen vurderes ut fra voksnes involvering i og tilrettelegging av meningsfulle aktiviteter for barna (Pianta et al., 2008). Under domenet pedagogisk arbeid vurderer CLASS videre kvaliteten på voksnes samspill med barnegruppen ut fra voksnes evne til å stimulere til læring, forståelse og overordnet tekning, voksnes respons på barnas ideer, kommentarer og arbeid samt voksnes tilrettelegging for, oppmuntring til og støtte av barnas språkutvikling (Pianta et al., 2008). Kvaliteter og egenskaper som de voksne også bør kunne fremme i andre situasjoner enn den planlagte timen på formiddagen som barnehagelærerne påpeker ofte er avsatt til pedagogisk arbeid. God læring krever nettopp at personalet mestrer å fange opp de læringsmuligheter som oppstår i hverdagen og bygge videre på disse (Drugli, 2017b). Voksne som jobber i barnehagen bør være bevisst de læringsmuligheter som ligger i hverdagssamtaler og mestre å finne en god balanse mellom planlagte og spontane aktiviteter i hverdagen (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014).

5.5.3 Oppsummering

Oppsummert viser drøftingen at temaet «rutiner og struktur» berører både forskningsspørsmål 2 «*Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*» og forskningsspørsmål 3 «*Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?*». Barnehagelærerne viser til betydningen av god organisering, gode rutiner og

god planlegging som viktig for å fremme en god gruppeledelse hvor barna kan oppleve trygghet og forutsigbarhet. Samtidig viser drøftingen at barnehagelærerne også opplever det utfordrende å balansere strukturen og rutinene på avdelingen opp mot det å kunne vise fleksibilitet og fremme barns medvirkning i hverdagen. Struktur og rutiner blir også vist til som begrensende for større utnyttelse av barnehagehverdagen til gjennomføring av planlagt pedagogisk arbeid.

5.6 Implikasjoner for praksis

Som det tidligere blir påpekt i delkapittel 3.8 «Vurdering av studiens forskningskvalitet», søker ikke denne studien å oppnå funn gjeldende for en større populasjon, til det er utvalget for lite. Studien retter seg imidlertid inn mot et lite benyttet og belyst begrep i den tidligere forskningen og faglitteraturen på barnehagefeltet – gruppeledelse i barnehagen. Studiens funn og tolkninger kan dermed vise seg nyttig og vekke gjenklang hos lesere med kjennskap til temaet, og forhåpentligvis være med å gi en dypere mening til deres tidligere kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2013).

Et vesentlig funn i studien kan sies å være at den utstrakte bruken av inndeling i mindre grupper også medfører en sårbarhet for å klare å se alle barna i hverdagen og sikre at alle barn inngår i sensitive og utviklingsfremmende samspill. For barnehager og barnehagelærere som benytter seg av inndeling i smågrupper kan implikasjoner for praksis være at en blir oppmerksom og bevisst på hvor viktig det vil være med høy kompetanse og kunnskap hos alle voksne som deltar i smågruppene. Dette for å sikre trivsel, utvikling og læring hos barna og fremme god kvalitet på gruppeledelsen som utvises på avdelingen. Implikasjoner for praksis kan videre være bevissthet rundt viktigheten av refleksjonsarbeid og søkelys på faglig utvikling hos hele personalet for nettopp å øke personalets kunnskap og kompetanse om barns tilknytningsbehov og behovet for å inngå i en god og sensitiv omsorgskultur på avdelingen. Noe som dermed kan være med på å utvikle en felles kompetanse og felles forståelse blant personalet for hva som inngår i en god gruppeledelse og hvordan den best kan praktiseres på avdelingen.

Et annet funn som kan sies å få implikasjoner for praksis er hvordan voksnes relasjoner, samspill, samarbeid og informasjonsutveksling på avdelingen kan påvirke ikke bare hvordan de voksne har det på avdelingen men også barnas trivsel, utvikling og læring. Noe som dermed kan gjøre barnehagelærere bevisst på viktigheten av å utvikle gode team hvor en mestrer å dele på informasjon og observasjoner, hvor en fremmer en omsorgsfull og

inkluderende stemning og hvor en mestrer å løfte hverandre faglig i en trygg og positiv ramme, for dermed å fremme en god gruppeledelse på avdelingen.

5.7 Metodiske refleksjoner

Da denne studien har benyttet seg av analyse på gruppenivå har fokuset vært å vurdere hva som er de viktigste fremvoksende temaene for hele gruppen (Smith et al., 2009). Ulempen med denne måten å analysere datamaterialet på kan da sies å være at en ikke har fått anledning til å i dybden på hver enkelt intervjudeltakers uttalelser og refleksjoner omkring gruppeledelse på avdelingen. Dermed bør det påpekes at opplevelsene og erfaringene til hver enkelt barnehagelærer som har deltatt i denne studien selvsagt er mer nyanserte og komplekse enn det som kommer frem i studiens analyse og tolkninger. Imidlertid betyr ikke dette at studien er upålitelig, men heller at det er tatt et bevisst valg om å systematisk løfte frem det generelle som går igjen på tvers av case, mer enn å fokusere på det nyanserte i hver enkelt case.

Som det også blir vist til i delkapittel 3.4 «Utvalg» kan studiens fremgangsmåte for å skaffe informanter ha medført at de 8 deltakerne som valgte å stille opp til intervju, følte at de mestret gruppeledelse og sin arbeidssituasjon godt. Denne antagelsen blir styrket når flere av intervjudeltakerne gir uttrykk for at de jobber sammen med flinke kollegaer og at de samlet som et team får til mye på avdelingen. Thagaard påpeker at en slik skjevhet i utvalget kan gi mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn om konfliktfylte forhold (Thagaard, 2013). Imidlertid viser analysen at også dette utvalget av barnehagelærere som en kan anta mestrer sin arbeidssituasjon godt, opplever noen utfordringer med gruppeledelsen på avdelingen.

5.8 Videre forskning

Da denne studiens utvalg kun består av barnehagelærere som jobber på avdeling, ville det vært interessant å gjennomføre flere studier hvor også barnehagelærere som jobber i base barnehager ble inkludert. En kunne da sett nærmere på hvordan denne studiens to store overordna tema: 1) relasjoner og 2) struktur, relateres inn mot gruppeledelse for barnehagelærere som sannsynligvis både har flere voksne og barn å forholde seg til, samt en annen struktur på dagen enn barnehagelærere fra avdelingsbarnehager.

Denne studiens utvalg har fra 7-29 års arbeidserfaring fra barnehage, noe som dermed gjør dem til erfarne barnehagelærere med lang fartstid i yrket. Å også inkludere nyutdannede barnehagelærere i videre studier knyttet opp mot gruppeledelse på avdelingen kunne vært

interessant. Dette for å søke innblikk i hvordan gruppeledelsen oppleves og erfares når en kommer helt ny ut i yrket og hvor kanskje også ledelse av og samarbeid med personalgruppen er nytt for dem. Det ville dermed også vært interessant å stille spørsmål rundt hvor mye kunnskap og erfaring de har med seg fra de nylig fullførte studiene knyttet opp mot ledelse av barnegruppen i hverdagen.

Da det fremgår fra resultatene at flere barnehagelærere i studien finner det utfordrende å finne en god balanse mellom struktur og fleksibilitet på avdelingen, ville dette også vært spennende å sett nærmere på i videre studier. Gjennom observasjonsstudier kunne en for eksempel ha undersøkt hvilke faktorer i hverdagen som hemmer eller fremmer barnehagelærernes muligheter til å være fleksible på avdelingen.

Resultatene viser at studiens barnehagelærere har ulike syn på samlingsstund og dens nytteverdi for barnegruppen i barnehagen. Dette er et interessant funn som det ville vært spennende å undersøke nærmere i videre studier. Da samlingsstund tradisjonelt har vært en fast rutine i mange barnehager kunne det vært interessant å gjennomføre en større spørreundersøkelse om temaet. For dermed å finne ut hvilke synspunkter barnehageansatte har rundt samlingsstund, hvordan den legges opp og hva en ønsker å fremme i slike situasjoner.

6 Avslutning

For å undersøke studiens problemstilling «*Hvilke erfaringer har barnehagelærere med gruppeledelse i barnehagen?*» ble følgende 3 forskningsspørsmål stilt i denne studien:

- 1) *Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?*
- 2) *Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?*
- 3) *Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?*

Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med 8 barnehagelærere, for deretter å analysere datamaterialet fra intervjuene på gruppenivå med utgangspunkt i den metodiske tilnærmingen fortolkende fenomenologisk analyse, har det blitt frembrakt svar på studiens 3 forskningsspørsmål.

1) *Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet gruppeledelse?* – Barnehagelærerne knytter begrepet opp mot de voksnes rolle og væremåte i ledelsen av barnegruppen samt arbeid for å skape et godt fellesskap og godt miljø på avdelingen. Det gis også uttrykk for at gruppeledelse er et stort tema som rommer mye av det arbeidet som utføres på avdelingen og flere av barnehagelærerne har i forkant av intervjuene søkt etter informasjon om begrepet.

2) *Hvordan jobber barnehagelærerne for å fremme en god gruppeledelse på egen avdeling?* – Barnehagelærerne gir uttrykk for at de jobber med å utvikle trygghet og gode relasjoner både mellom voksen-barn, barn-barn og voksen-voksen på avdelingen. Voksne blir sett på som rollemodeller for barna, gjennom å kunne se og lese barnas signaler men også ved å være en tydelig veiviser for ønsket atferd på avdelingen. Det vises til viktigheten av å ha gode holdninger og å gi støtte til alle barn på avdelingen, også de stille og de utagerende. Barnehagelærerne jobber videre med etablering av et fellesskap og fellesskapsfølelse blant barn og voksne på avdelingen og det blir bevisst prioritert å dele barn og voksne opp i smågrupper så ofte det lar seg gjøre i hverdagen. Barnehagelærerne vektlegger arbeid med planlegging, refleksjon og faglig utvikling blant personalet og trekker frem viktigheten av å ha gode rutiner og rammer på avdelingen.

3) *Hvilke utfordringer opplever barnehagelærerne i arbeidet med gruppeledelse?* – Barnehagelærerne opplever det utfordrende med for passive eller for krevende foreldre. Det trekkes frem at utfordrende situasjoner kan oppstå når enkeltbarn har andre interesser eller behov enn resten av barnegruppen. Barnehagelærerne opplever det også utfordrende å få sett

alle barna på avdelingen når en er mye oppdelt i smågrupper. Videre blir balansegangen mellom struktur og fleksibilitet opplevd som utfordrende og struktur og rutiner blir sett på som begrensende for større utnyttelse av barnehagehverdagen til gjennomføring av planlagt pedagogisk arbeid. Også fravær blant personalet blir vist til som en utfordrende faktor

Samlet gir svarene på de tre forskningsspørsmålene informasjon om de muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med ledelse av barnegruppen i hverdagen og dermed forståelse av og innsikt i studiens problemstilling «*Hvilke erfaringer har barnehagelærere med gruppeledelse i barnehagen?*»

7 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F. & Warring, N. (2013). Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(2), 79-96. doi: 10.19154/njwls.v3i2.2551
- Barnes, J., Leach, P., Malmberg, L.-E., Stein, A. & Sylva, K. (2010). Experiences of childcare in England and socio-emotional development at 36 months. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1215-1229. doi: 10.1080/03004430902943959
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K. & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681-701. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid : Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127. doi: 10.1080/1350293X.2018.1412051
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: separation* (Vol. 2). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base : clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319. doi: 10.1080/14616730701711516
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen: betydningen av kvalitet*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra : hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T. & Mothander, P. R. (2006). *Anknytningsteori : betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och kultur.
- Broberg, A., Wessels, H., Lamb, M. E. & Hwang, C. P. (1997). Effects of Day Care on the Development of Cognitive Abilities in 8-Year-Olds: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62-69. doi: 10.1037/0012-1649.33.1.62
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen : hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V. & Greenberg, M. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 41-51. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.09.004
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen - autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49-66.

- Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt*. København: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd. Hentet fra http://pure.sfi.dk/ws/files/201669/1423_Daginstitutionens_betydning.pdf.
- Clarke-Stewart, A. & Allhusen, V. D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 43-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., . . . Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Hentet fra https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf.
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x
- De Wolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment : A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. A. (2009). Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood? *Child Development*, 80(5), 1329-1349. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x
- Domitrovich, C. E., Moore, J. E. & Greenberg, M. T. (2012). Maximizing the effectiveness of social emotional interventions for young children through high quality implementation of evidence based interventions. I B. Kelly & D. Perkins (Red.), *Implementation science for psychology in education*. New York: Cambridge University Press.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2017a). Betydningen av gode relasjoner og hvordan skape dem? *Barnehagefolk*, 4, 31-33.
- Drugli, M. B. (2017b). *Liten i barnehagen* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dysthe, O. & Iglund, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eide, B. J., Os, E. & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1-21.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2018). "... være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil"? : medvirkningens kår i dagens barnehage. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017a). "Ei linerle vet at hun er ei linerle" : en kvalitativ studie av små barns "well-being" i barnehagen. *BARN*, 1, 23-40.

- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017b). Småbarns livskvalitet og utfordrende hverdagslogistikk. *Barnehagefolk*, 4, 15-19.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi* (4 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evertsen-Stanghelle, C. (2018). Tilknytning - det nære samspillet kraft. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 86-108). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen : en synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Hentet fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13233218/Læringsmiljøsentret/Pdf/Barnehage/Rapport_Pa%20leit%20etter%20laringsmiljoet.pdf.
- Evertsen Stanghelle, C. (2017). Trygghet - en forutsetning for livsmestring og utvikling. Hentet 02.03.2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/omsorg-lek-og-laring/de-ynge-barna/trygghet-en-forutsetning-for-livsmestring-og-utvikling-article120762-22555.html>
- Glaser, V. (2014a). Hjem og barnehage som helheten i barnets liv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (s. 253-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2014b). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 27-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager : rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. (Rapport 1/2013). Oslo: NOVA.
- Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola* (Doktorgradsavhandling). Malmö högskola, Malmö.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Howe, N., Jacobs, E., Vukelich, G. & Recchia, H. (2013). Canadian parents' knowledge and satisfaction regarding their child's day-care experience. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 133-148. doi: 10.1177/1476718X12466214
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Hännikäinen, M. (2015). The Teacher's Lap - A Site of Emotional Well-Being for the Younger Children in Day-Care Groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752-765. doi: 10.1080/03004430.2014.957690
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, T. (2015). Barnehagen ikke så bra som ventet. Hentet 26.12.18 fra <https://www.barnehage.no/artikler/barnehagen-ikke-sa-bra-som-ventet/426328>

- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237-253. doi: 10.1080/1350293X.2011.574411
- Klette, T., Drugli, M. B. & Aandahl, A. M. (2018). Together and Alone a Study of Interactions between Toddlers and Childcare Providers during Mealtime in Norwegian Childcare Centres. *Early Child Development and Care*, 188(3), 387-398. doi: 10.1080/03004430.2016.1220943
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring : bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- La Paro, K. M., Williamson, A. C. & Hatfield, B. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25, 875-893. doi: 10.1080/10409289.2014.883586
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M. B. (2016). *Barnehagen : Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Li, W., Farkas, G., Duncan, G. J., Burchinal, M. R. & Vandell, D. L. (2013). Timing of High-Quality Child Care and Cognitive, Language, and Preacademic Development. *Developmental Psychology*, 49(8), 1440-1451. doi: 10.1037/a0030613
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van Ijzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., . . . Chazan-Cohen, R. (2003). Child Care Quality Matters : How Conclusions May Vary With Context. *Child Development*, 74(4), 1021-1033. doi: 10.1111/1467-8624.00584
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å vare som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, I. M. & Martinsen, M. T. (2018). Vennskap og fellesskap i barnehagen. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 131-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie Schibbye, A.-L. & Løvlie, E. (2017). Relasjoner i barnehagen. *Barnehagefolk*, 4, 25-28.
- Marty, A. H., Readdick, C. A. & Walters, C. M. (2005). Supporting secure parent-child attachments: the role of the non-parental caregiver. *Early Child Development and Care*, 175(3), 271-283. doi: 10.1080/0300443042000235758
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214-250). London: SAGE.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring : de yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 97-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst : systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foer_skolebarn.pdf.
- NSD. (2019). Personverntjenester. Hentet 18.04.19 fra <https://nsd.no/personvernombud/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Os, E. (2013). Opportunities knock : Mediation of peer-relations during meal-time in toddler groups. *Nordisk Barnehageforskning*, 6. doi: 10.7577/nbf.460
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education & Development*, 21(1), 95-124. doi: 10.1080/10409280902858764
- Peat, G., Rodriguez, A. & Smith, J. (2019). Interpretive phenomenological analysis applied to healthcare research. *Evid Based Nurs*, 22(1), 7-9.
- Phillips, D. A. & Lowenstein, A. E. (2011). Early Care, Education, and Child Development. *Annual Reviews of Psychology*, 62(1), 483-500. doi: 10.1146/annurev.psych.031809.130707
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90004-1
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers : implications for research and practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (s. 685-709). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms : Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. doi: 10.1353/foc.2016.0015
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W. M. Reynolds & G. E. Miller (Red.), *Handbook of psychology: educational psychology* (s. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers : Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system : manual pre-k*. Charlottesville: Teachstone.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet* (2 utg.). Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, P. (2014a). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 466-479). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2014b). Implementering, organisasjonslæring og teamutvikling. I E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen* (s. 99-128). Stavanger: Universitetet i Stavanger : Være sammen.

- Roland, P. & Størksen, I. (2014). Den autoritative voksenstilen og relasjonsarbeid i barnehagen. I E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen* (s. 13-30). Stavanger: Universitetet i Stavanger : Være sammen.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen : En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Shpancer, N. (2002). The home-daycare link : mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 374-392.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology : a practical guide to research methods* (2 utg., s. 53-80). London: SAGE Publications.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, 9(1), 41-42. doi: 10.1177/2049463714541642
- Solheim, E. (2013). Hva sier barnehageforskningen? I I. Brandtzæg, S. Torsteinson & G. Øiestad (Red.), *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen* (s. 120-126). Oslo: Kommuneforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Barnehager. Hentet 14.12.18 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Størksen, I., ten Braak, D. & Lenes, R. (2018). Mestring, lek og læring. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 192-212). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sverdrup, T. & Myrstad, A. (2017). Å skape handlingsrom for de yngste barnehagebarna. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 137-148). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tuffour, I. (2017). A critical overview of interpretative phenomenological analysis : a contemporary qualitative research approach. *Journal of Healthcare Communications*, 2(4), 1-5. doi: 10.4172/2472-1654.100093
- UIS. (2018). Retningslinjer for behandling av personopplysninger i studentprosjekter. Hentet 22.04.19 fra <https://student.uis.no/category.php?categoryID=24793>

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen? Hentet 21.11.18 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen : innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>.
- Valeski, T. N. & Stipek, D. J. (2001). Young Children's Feelings about School. *Child Development*, 72(4), 1198-1213. doi: 10.1111/1467-8624.00342
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving: NICHD early child care research network. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. doi: 10.1016/S0885-2006(96)90009-5
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. (Rapport 029). Stavanger: IRIS.
- Vermeer, H. J., Ijzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. & Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales : A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33-60. doi: 10.1007/s13158-015-0154-9
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management : How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129. doi: 10.1080/00405840902776392
- Weiland, C. & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130. doi: 10.1111/cdev.12099
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- White, K. J. & Kistner, J. (1992). The Influence of Teacher Feedback on Young Children's Peer Preferences and Perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-940. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.933
- Widerberg, K. (2004). *Oppgaveskriving : veien til lystbetont skrivning og gode rutiner* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Winger, N. & Eide, B. J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 47-66). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology : a practical guide to research methods* (2 utg., s. 235-251). London: SAGE Publications.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Semistrukturert intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- Etablere kontakt og informere kort om studien og intervjuet
- Understreke at det ikke finnes noen rette eller gale svar på spørsmålene. Studien søker personlige tanker, refleksjoner, opplevelser og erfaringer.
- Informasjon om:
 - Lydopptak og feltnotater - Ingen andre enn forsker vil lytte til opptaket
 - Anonymisering av informasjon slik at ingen vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven
 - Muligheten for å trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt dersom informant skulle ønske dette.
- Innhente informert samtykke (underskrift)
- Påminne informanten om hans/hennes egen taushetsplikt, for å unngå identifiserende opplysninger om barn og voksne under intervjuet.

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
2. Hvor mange barn er det på avdelingen din? Og hvilken aldersgruppe er barna i?
3. Hvor mange voksne jobber sammen med deg på avdelingen din?

Gruppeledelse

1. Hvordan forstår du begrepet gruppeledelse i barnehagen?
2. Hva handler gruppeledelse om på din avdeling?
3. Kan du fortelle om noe som fungerer godt og som er motiverende med gruppeledelse?
 - a. *(Kan du fortelle om en konkret opplevelse som du tenker fungerte bra?)*
4. Hva synes du er utfordrende med gruppeledelse?
 - a. *(Kan du fortelle om en konkret opplevelse som du syntes var utfordrende?)*

Relasjoner og samspill

1. Kan du si noe om relasjoners betydning for gruppeledelse i barnehagen?
 - a. Hvordan arbeider du med å bygge gode relasjoner til barna?
 - b. Hvordan arbeider du med å bygge gode relasjoner mellom barna?
 - c. Hva kan hindre eller redusere gode relasjoner mellom voksen-barn?
 - d. Hva kan hindre eller redusere gode relasjoner mellom barn-barn?
2. I hvilken grad opplever du at gruppeledelsen gir deg rom til å se alle barna på avdelingen?
 - a. Hva gjør du for at barna skal føle seg sett?
 - b. Hva kan hindre barnas følelse av å bli sett?

3. I hvilken grad opplever du at gruppeledelsen gir deg rom til å gripe tak i de initiativene barna kommer med?
 - a. Hva kan hindre deg i å gripe tak i barnas initiativer?
4. Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider for å skape et godt miljø for alle barna på avdelingen din?
 - a. Hvordan arbeider du for at alle barna skal føle seg trygge på avdelingen?
5. Hvordan kan gruppeledelse være med å forebygge og møte negativ atferd?
 - a. Kan du fortelle om en konkret opplevelse som du synes du mestret godt?
 - b. Hvilke situasjoner kan være utfordrende?

Rutiner og organisering

1. Kan du si noe om organisering, regler og rutiners betydning for gruppeledelse i barnehagen?
 - a. Hvordan har dere arbeidet for å innarbeide regler og rutiner på avdelingen?
 - b. Hvilke(n) organisering, regler og rutiner synes du fremmer trivsel og utvikling på avdelingen?
 - c. Kan du fortelle noe om utfordringer som kan oppstå i forbindelse med organisering, regler og rutiner på avdelingen?
2. Hvilke tanker gjør du deg omkring spennet mellom planer, regler og rutiner på avdelingen mot fleksibilitet og barns medbestemmelse?
3. Hvordan tenker du gruppeledelse kan påvirke læringsaktiviteter og pedagogisk arbeid i barnehagen?

Avsluttende spørsmål

1. Er det noe du vil tilføye om gruppeledelse i barnehagen som vi ikke har snakket om?
-

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Gruppeledelse i barnehagen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehagelæreres erfaringer med gruppeledelse i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Anita Østvoll, jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og er nå i gang med min masteroppgave. Min studie vil omhandle gruppeledelse i barnehagen, forstått som pedagogers ledelse av barnegruppen i den daglige praksis i barnehagen. Bakgrunnen for studien er rammeplanens føringer om planlegging, vurdering og tilrettelegging av den pedagogiske virksomheten for å gi et allsidig, variert og tilpasset innhold for både enkeltbarn og hele barnegruppen. Formålet med studien er å få innsikt i barnehagelæreres opplevelse av og erfaring med gruppeledelse i barnehagen, for å få forståelse av de muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med ledelse av barnegruppen i hverdagen. Gjennom individuelle intervjuer med 6 ulike barnehagelærere søker studien å belyse tematikken gjennom problemstillingen «*Hvilke erfaringer har barnehagelærere med gruppeledelse i barnehagen?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært i kontakt med din styrer, som er positiv til prosjektet, og som har sagt seg villig til å videreformidle forespørsel om deltakelse i studien. Du blir spurt om å delta da du er utdannet barnehagelærer og jobber på avdeling/base.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å bli med på et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 30-40 minutter. Intervjuet vil fokusere på din erfaring med gruppeledelse og inneholde spørsmål rundt gruppeledelsens muligheter og utfordringer, relasjoner og samspill på avdelingen samt rutiner og organisering. Du vil i forkant av intervjuet få tilsendt en mail med de aktuelle spørsmålene, slik at du har anledning til å forberede deg. Under selve intervjuet er det viktig at det ikke fremkommer noe informasjon som er identifiserbare til enkeltbarn eller andre voksne i barnehagen. Dette med tanke på taushetsplikt. Dette vil jeg også gjenta muntlig før intervjuet starter. Under intervjuet vil jeg ta lydopptak og notater for å få med meg alt som blir sagt

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil

ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg vil ha tilgang til lydopptaket fra intervjuet.
- I etterkant av intervjuet vil jeg transkribere lydopptaket over til skriftlig tekst. Alle personopplysninger vil bli anonymisert i den skriftlige teksten. Kun jeg og min veileder ved læringsmiljøseneteret vil ha tilgang til transkripsjonene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene om deg vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Alt datamateriale vil jeg lagre i kryptert form.
- I masteroppgaven vil du ikke kunne bli gjenkjent, da all informasjon vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.08.19. Alle personopplysninger og lydopptak (inkludert transkripsjoner) av deg vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Deltakelse i prosjektet

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon: 90690614 eller via mail a.ostvoll@stud.uis.no

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved veileder Cecilie Evertsen Stanghelle på mail cecilie.evertsen@uis.no eller telefon: 51832828
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth på mail personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på mail personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Cecilie Evertsen Stanghelle
Prosjektansvarlig
(veileder)

Anita Østvoll
Student

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

2.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Gruppeledelse i barnehagen

Referansenummer

816230

Registrert

20.12.2018 av Anita Østvoll - a.ostvoll@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cecilie Evertsen Stanghelle, cecilie.evertsen@uis.no, tlf: 51832828

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anita Østvoll, anita@ostvoll.net, tlf: 90690614

Prosjektperiode

18.02.2019 - 31.08.2019

Status

20.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

20.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 4 – Skriftlig samtykke

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*gruppeledelse i barnehagen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.08.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)
