

Livsmestring og barnehagekvalitet

En litteraturstudie av nordisk forskning



Isabel Blindheim Jacobsen

Master i Utdanningsvitenskap

Våren 2019



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

| | |
|--|---|
| Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap MUTMAS | Vårsemesteret, 2019 Åpen |
| Forfatter: Isabel Blindheim Jacobsen | (signatur forfatter) |
| Veileder: Kirsti Tveitereid | |
| Tittel på masteroppgaven: Livsmestring og barnehagekvalitet. En litteraturstudie av nordisk forskning. Engelsk tittel: Well-being and ECEC quality. A scoping study of nordic research litterature. | |
| Emneord: Livsmestring Barnehagekvalitet Voksen-barn relasjon Sosial-emosjonell kompetanse | Antall ord: 23 822 + vedlegg/annet: 2 figurer og 5 tabeller Stavanger, 06.06.19 |

Forord

Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger har med høy kompetanse og motiverende undervisning gitt meg masse engasjement, kunnskap og inspirasjon til denne masteroppgaven. Jeg sitter igjen med en bred forståelse for barn og unges utfordringer i et samfunn der presset øker fra alle kanter. Valg av tema til masteroppgaven er gjort på bakgrunn av en genuin interesse for å finne ut hva som påvirker barnehagebarn sin opplevelse av livsmestring. Gjennom varme og trygge relasjoner til sensitive barnehageansatte kan et barn nå langt her i livet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Kirsti Tveitereid. Du har gjennom hele prosessen vært trygg, faglig og optimistisk, og har gang på gang hjulpet meg med å holde fokus og en stø kurs. Du har vært raus med motiverende ord, som har hjulpet meg gjennom denne møysommelige prosessen!

Jeg vil takke min mor for god hjelp til å spisse oppgaven og aktualisere temaet jeg brenner sånn for. Jeg ønsker å takke kollegaer som har vært gode diskusjonspartnere. Takk til universitetsbibliotekaren som satt meg grundig inn i søkestrategier. Diana og Tone, jeg føler meg privilegert som har hatt dere som medstudenter, støtte, motivasjon og fremdrivere gjennom hele studiet. Det hadde ikke blitt det samme uten dere.

Å ta en mastergrad ved siden av jobb og familieliv har til tider vært krevende, ikke bare for meg selv. En veldig spesiell takk går til min samboer Christer, du har motivert meg og holdt ut med meg i disse to årene, og ikke minst gitt meg tid og ro til å gjennomføre. En stor takk går til barna mine, Milla og Isac, som til tider har synes at det er vanskelig og kjedelig med en mamma som studerer. Jeg elsker dere og gleder meg til å få tilbake ettermiddager og helger sammen med dere.

Isabel Blindheim Jacobsen

Sola, 06.juni.2019

Sammendrag

I denne kunnskapsoppsummeringen har forskning omkring barnehagekvalitet relatert til barns livsmestring blitt samlet og drøftet. Livsmestringsbegrepet har blitt introdusert i barnehagens styringsdokumenter etter at OECD i 2015 leverte en rapport om barnehagekvalitet i mange land. I rapporten kom norske barnehager ujevnt ut når det gjaldt blant annet kvaliteten på tilbudet. Målet med denne litteraturstudien har vært å gå nærmere inn i begrepene livsmestring og barnehagekvalitet og undersøke sammenhenger mellom de to. Hensikten har vært å finne ut hvilken betydning barnehagekvalitet har for barns livsmestring. Det er gjort ved å samle relevant forskning omkring temaet, samt å kartlegge eventuelle kunnskapshull.

Tidligere internasjonal forskning har vist sammenhenger mellom barnehagekvalitet, særlig prosesskvalitet, og barnets fungering og utvikling på flere områder. I innsamlingen av data har det blitt samlet nordisk forskning, for å gjøre funnene mest mulig relevante for den norske konteksten. Alle de inkluderte studiene er fagfellevurderte og er publisert i anerkjente tidsskrift. Tidsspennet har blitt satt til de siste 10 årene, for at forskningen skulle være relevant i forhold til dagens styringsdokumenter og policy.

Metoden i studien er en scoping studie, der forskningen har blitt samlet gjennom tematiske søk med forhåndsbestemte kvalitetskriterier. Det ble gjort både systematiske søk og ulike emneordssøk for å favne om tematikken. Deretter ble det gjort en manuell gjennomgang av tidsskrift og anerkjente forskningsmiljøers publikasjoner.

Resultatene har blitt fremstilt i to kategorier: 5 studier som omhandler strukturkvalitet og 5 studier om prosesskvalitet. Hovedfunnene kan indikere at variasjonen i de nordiske barnehagene er stor. Flere av studiene har satt spørsmål ved kvaliteten i norske barnehager og resultatene har vist lave skårer på både prosess og strukturkvalitet. Målingene har også vist til lav spredning i den norske barnehagekvaliteten, der få skiller seg ut fra mengden. En svakhet i måleinstrumentene har vært et tema i mange av studiene. Disse funnene indikerer en utfordring når i måling av barnehagekvalitet i norsk kontekst, og hvilken betydning den har for barns livsmestring. Studiens funn peker på et press på de strukturelle rammene, som gir ringvirkninger på prosesskvaliteten. Presset vanskeliggjør barnas muligheter for å bygge gode relasjoner med de ansatte i barnehagen, som igjen kan påvirke barns trivsel og sosial-emosjonelle utvikling.

Innhold

| | |
|---|----|
| Forord..... | 4 |
| Sammendrag..... | 5 |
| 1.0 Innledning..... | 8 |
| 1.1 Studiens hensikt og formål..... | 10 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 11 |
| 1.3 Sentrale begreper..... | 11 |
| 1.3.1 Barnehagekvalitet..... | 11 |
| 1.3.2 Livsmestring..... | 13 |
| 1.3.3 Psykisk helse..... | 15 |
| 2.0 Teoretiske perspektiv..... | 15 |
| 2.1 Barnehagekvalitet..... | 16 |
| 2.1.2 Strukturkvalitet..... | 16 |
| 2.1.1 Prosesskvalitet..... | 17 |
| 2.1.3 Tidligere forskning på barnehagekvalitet..... | 17 |
| 2.2 Voksen-barn relasjonen..... | 19 |
| 2.2.1 Voksenrollen..... | 20 |
| 2.2.2 Gode relasjoner i barnehagen..... | 22 |
| 2.3 Sosial-emosjonell utvikling..... | 23 |
| 2.3.1 Sosiale ferdigheter..... | 24 |
| 2.3.2 Regulering av emosjoner..... | 26 |
| 3.0 Metode – Scoping studie..... | 27 |
| 3.1 Metodisk framgangsmåte..... | 29 |
| 3.1.1 Avgrensning og kriterier..... | 31 |
| 3.1.2 Søkene..... | 32 |
| 3.2 Forskerrollen og utfordringer..... | 35 |
| 3.3 Validitet og reliabilitet..... | 35 |
| 4.0 Resultater – Studiene..... | 36 |
| 4.1 Forkortelser for måleverktøy benyttet i de inkluderte studiene..... | 37 |
| 4.2 Strukturkvalitet og prosesskvalitet..... | 38 |
| 4.2.1 Beskrivelse av studiene – strukturkvalitet..... | 42 |
| 4.2.2 Beskrivelse av studiene – prosesskvalitet..... | 49 |

| | |
|---|----|
| 4.2.3 Oppsummering resultatene i studiene | 55 |
| 5.0 Diskusjon..... | 57 |
| 5.1 Barnehagekvalitet..... | 57 |
| 5.1.1 Måling av kvalitet..... | 58 |
| 5.1.2 Varierende og lav kvalitet | 59 |
| 5.1.3 Kvalitetsfaktorer for livsmestring..... | 61 |
| 5.2 Voksen-barn relasjon..... | 65 |
| 5.2.1 Emosjonell støtte og transaksjonseffekter | 65 |
| 5.2.2 Svakheter og tilfeldigheter i nordiske barnehager | 66 |
| 5.2.3 Kompetanse og små, stabile grupper | 68 |
| 5.3 Sosial-emosjonell utvikling..... | 70 |
| 5.3.1 Kognitiv utvikling – sovende effekter? | 70 |
| 5.3.2 Sosial-emosjonell kompetanse – motstridende funn | 71 |
| 5.3.3. Et paradoks | 72 |
| 5.3.4. Kjønnforskjeller | 73 |
| 6.0 Avslutning | 74 |
| Referanser..... | 76 |
| Figurer | 82 |
| Tabeller..... | 84 |

1.0 Innledning

I denne studien er formålet å samle forskning som omhandler livsmestringsbegrepet i barnehagen, sett i sammenheng med barnehagekvalitet. Livsmestringsbegrepet ble for første gang i offentlige dokumenter introdusert av Ludvigsenutvalget i NOU 2015:8 *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 49). Utvalget presenterte livsmestring sammen med folkehelse og anbefalte at dette måtte inn i læreplanverket som ett av tre tverrfaglige temaer (NOU 2015:8, s. 49). Ved å sette dette temaet inn i læreplanen vil en gjøre skolen pliktig til å gi eleven erfaringer og kunnskaper til å mestre egen kropp både fysisk og psykisk (NOU 2015:8, s. 50). Dette på bakgrunn av økte helsemessige utfordringer i samfunnet, med økning i både fedme og psykiske helseplager (NOU 2015:8, s. 52). En helhetlig strategi for god psykisk helse ble bestilt av Stortinget og rapporten fikk navnet *Mestre hele livet* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). I denne rapporten konkluderer de med et behov for mer forskning på temaene *folkehelse* og *livsmestring* og hva som fremmer dette.

Livsmestring og folkehelse skal inn på den nasjonale agendaen og begrepene blir ført inn i styringsdokumentene i skole og barnehage, som en del av det forebyggende arbeidet innen psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Begrepet *livsmestring* er ført inn i den nye overordnede delen av læreplanverket for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017) der det slås fast at alle skoler skal jobbe med det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring (FoL). I Rammeplanen for barnehagen, innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11) er *livsmestring* knyttet opp mot fysisk og psykisk helse og er lagt under barnehagens verdigrunnlag. Barnehagen og de som jobber der, har et mandat til å ruste barn så de mester det de møter videre i livet sitt og til å bli en del av samfunnet.

Statistikk fra NAV viser at det er en høy andel unge voksne som er arbeidsufør som følge av psykiske lidelser (NAV, 2015; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Den store andelen unge voksne som strever med å mestre livet sitt er blitt debattert i politikk og media. Psykiske lidelser viser seg som et stadig voksende samfunnsproblem (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Barnehagen har en viktig oppgave foran seg; legge grunnlaget for at barn i tidlig alder lærer seg å mestre motgang og medgang, mestre å være en del av et fellesskap og tilegne seg de sosiale ferdigheter som er nødvendig for å oppleve flyt, glede og mestring senere i livet

(Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017).

For å få dette til trenger barnehagebarn støtte av voksne (Drugli, 2014; Størksen, 2014). De trenger ansatte som er til stede fysisk og psykisk, som legger til rette for trivsel, hjelper til med konfliktløsning, hjelper barna til å se ting fra andre perspektiver enn sitt eget, sikrer at barna opplever mestring og utvikler vennskap (Størksen, 2014; Ogden, 2015; Utdanningsdepartementet, 2017). De ansatte som jobber i barnehagen er til stede i barnets liv hver dag, legger til rette for hva hvert enkelt barn har behov for og hjelper de på vei videre i livet. I følge rammeplanen skal barnehagen:

... bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek... Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

En forskningsrapport utgitt av Folkehelseinstituttet viser svak sammenheng mellom strukturelle kvalitetsindikatorer i barnehagen og barnets fungering ved 5 års alder (Engvik, Evensen, Gustavson, Jin, Johansen, Lekhal, Schjølberg, Wang & Aase, 2014). Den samme rapporten viser derimot at sammenhengen mellom prosessuelle kvalitetsindikatorer og barnets fungering ved 5 års alder er høyere. Rapporten indikerer at voksen-barn relasjonen er avgjørende for barnets fungering på flere områder; språklig, psykisk og for grad av skolemodenhet.

En annen rapport fra Folkehelseinstituttet setter både strukturelle kvalitetsindikatorer og prosessuelle indikatorer i sammenheng med psykisk helse; internaliserende og eksternaliserende atferd (Brandlistuen, Saugestad, Evensen, Schjølberg, Tambs, Aase & Wang, 2015). Gruppestørrelser, faglig kompetanse hos personalet, samarbeid mellom personal og plass til læringsaktiviteter er satt i sammenheng med språkvansker, internaliserende og eksternaliserende atferd. Det fremkommer også at konfliktfulle relasjoner, mangel på nærhet, og manglende kreativ og fysisk lek er satt i sammenheng med atferdsvansker og språkvansker.

I Norge har vi blant annet en lovfestet rett til barnehageplass fra fylte 1 år (Barnehageloven, 2005). Vi har også politiske føringer på strukturelle faktorer, slik som fysisk inne- og uteareal,

bemanningsnorm, åpningstider etc. Kunnskapsdepartementet har bestilt forskning på nettopp den norske barnehagekonteksten, for å måle effekter av barnehagekvaliteten. Gode Barnehager for Barn i Norge (GoBaN) er et norsk storskala forskningsprosjekt som nylig ble avsluttet, hvor en rekke forskningsartikler som omhandler barnehagekvalitet i Norge er publisert (GoBaN, u.å.). Innsamlingen har foregått over flere år, og det har blitt brukt ulike metoder for innsamling av data, både kvantitative og kvalitative. De har hentet inn data i 90 ulike barnehager, og 1200 barn har deltatt i forskningsprosjektet. Prosjektet har hatt ulike målsetninger, men hovedfokus har vært forskning på barnehagekvalitet og hvilken påvirkning kvaliteten har på barnets trivsel, måloppnåelse og utvikling på ulike områder. Det er publisert en rekke forskningsartikler som viser til sammenhengen mellom barnehagekvalitet og ulike elementer av livsmestring. Denne forskningen vil være relevant for denne oppgaven, fordi funnene samsvarer med oppgavens problemstilling.

1.1 Studiens hensikt og formål

Studien undersøker om forskning på effekter av barnehagekvalitet, kan gi en dypere innsikt i begrepet livsmestring. Gjennom å oppsummere forskningen på temaet er det også et behov for å kartlegge eventuelle kunnskapshull, samt å peke på hvor behovet er for videre forskning på temaet og sammenhenger funnet i forskningen. Formålet med studien er å samle den nyeste nordiske forskningen på temaet, og å oppsummere forskning som vil være relevant i den norske konteksten. En kunnskapsoppsummering om livsmestring hos barnehagebarn vil være relevant for meg i videre arbeid med barn, men også være aktuell for barnehageansatte som opplever et behov for å konkretisere temaet i rammeplanen. I tillegg vil studien begrunne en viktig side av livsmestringsbegrepet, og vise hvorfor det er så aktuelt. En oppsummering som denne, kartlegger forskning som peker på faktorer som kan være med på å heve kvaliteten i norske barnehager. Litteraturstudien konkretiserer begrepet livsmestring i barnehagen, ved å relatere det til barnehagekvalitet. Studiens hensikt er også å kartlegge forskningsfeltets behov for videre forskning på denne sammenhengen.

Som tidligere utdypet er fokus på *livsmestring* i politiske dokumenter knyttet opp mot folkehelse og psykisk helse, som en forebyggende strategi for samfunnet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet,

2017; NOU, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2017). Livsmestring ser ut til å være et begrep som hører politikken til, ved søk i databaser som Oria.no og Nb-ecec.org gir det ikke treff som et benyttet emneord.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tittel: Livsmestring og barnehagekvalitet

Undertittel: En litteraturstudie av nordisk forskning

Forskningsspørsmål:

a) Hvilken betydning har barnehagens kvalitet for barnets livsmestring?

b) Hvilken betydning har voksen-barn relasjonen på barns livsmestring?

c) Hvilken betydning har barnehagekvalitet for barns utvikling?

1.3 Sentrale begreper

I dette kapittelet vil forklaringer og presiseringer av sentrale begrep bli presentert. Begrepenes innhold gir litteraturstudien retning og begrunner valget av studiene som er med i oppgaven.

1.3.1 Barnehagekvalitet

Kvalitet på en tjeneste blir beskrevet som «evnen til å tilfredsstille brukerens krav og forventninger» (Gundersen & Halbo, 2018). Barnehage er en pedagogisk virksomhet der barn og deres foreldre er «kundene» eller brukerne av tjenesten. Derfor er barnas og deres foreldres vurdering av kvaliteten i barnehagen et viktig synspunkt å ta med seg. Barns vurderinger av egen hverdag kan relateres til barns rett til medvirkning som er nedfelt i FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 1989, s. 13), Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Barnehagen som virksomhet må forholde seg til kvalitetskrav som er nedfelt i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og i Barnehageloven (2005). Foreldrene skal kunne forvente at barnehagen oppfyller kravene som er presisert og forklart i lovverk og styringsdokumenter.

I 2009 ble det lovpålagt å kunne tilby barnehageplass til alle barn fra fylte ett år og det førte til en massiv utbygging av barnehager (Barnehageloven, 2005; Mostad, Skandsen, Wærness & Lindvig, 2013, s. 17). Statistikk fra 2017 viser at 91% av norske barn går i barnehagen og at 83% av alle 1-2 åringer går i barnehage (Bjørkli, 2018). Sammen med lovpålagt rett til barnehageplass, kom Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009), som et krav til barnehageeier om at barnehagetilbudet skal holde en høy standard for kvalitet. Det ble gjort klart at målet var å «gi alle barn et likeverdig barnehagetilbud med god kvalitet» (Mostad et al., 2013, s. 18). I 2015 publiserte OECD rapporten «Early Childhood Education and Care Norway» som omhandler det norske barnehagesystemet og norsk barnehagepolitikk (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015). Store variasjoner i kvaliteten på norske barnehager var det mest oppsiktsvekkende funnet. Mangelen på pedagogisk utdannet personell blir fremhevet som en av forklaringene på den varierende kvaliteten. Bemanningsnormen og størrelsene på barnegruppene blir også kritisert, fordi regelverket i for stor grad kan bli tolket på ulike måter, noe som fører med en ulik praktisering i norske barnehager. Rapporten finner at tilsynet av barnehagene ikke tar godt nok for seg barns utvikling og trivsel.

I NOU 2003:16 *I første rekke*, ble kvalitetsbegrepet delt inn i tre typer kvalitet; strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (NOU 2003:16, s. 29). I forskning forholder en seg til begrepene struktur og prosesskvalitet som ved ulike anerkjente måleinstrumenter lar seg måle (Ertesvåg & Roland, 2018; Kvistad & Søbstad, 2005; Mostad et al., 2013, s. 18). De forskjellige kvalitetsbegrepene sier noe om kvaliteten på de ulike delene av driften i barnehagen, og til sammen utgjør de det helhetlige prinsippet om barnehagekvalitet. I denne oppgaven blir det fokusert på de strukturelle og prosessuelle kvalitetsindikatorerne, som er et knippe faktorer som sammen virker inn på barnehagens kvalitet (Kvistad & Søbstad, 2005). I de neste avsnittene blir disse to begrepene definert. Begrepene vil være svært sentrale gjennom hele oppgaven.

Strukturkvalitet peker på faktorer i barnehagen som representerer rammene for virksomheten (Mostad et al., 2013, s. 18). Faktorene er som oftest regulert av økonomi og politiske beslutninger og innebærer blant annet gruppestørrelse, personaltetthet, kompetanse, inne- og uteareal, tilgjengelig materiell og organisering (Kvistad & Søbstad, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017; Ertesvåg & Roland, 2018, s. 28).

Prosesskvalitet handler om kvaliteten på det som skjer inne i en barnehage, slik som relasjoner mellom ansatte og barn, barnas samspill og interaksjoner seg i mellom, pedagogiske planer og aktiviteter, opplevelser og erfaringer i barnehagen (Mostad et al., 2013, s. 19; Ertesvåg & Roland, 2018, s. 28; Størksen, 2018). Prosesskvalitet kan også beskrives som aspekter som er essensielle i pedagogiske prosesser (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 42). Siden prosesskvalitet handler om relasjoner, interaksjoner, grad av pedagogisk bevissthet og så videre, kan en se at dette ikke er like lett å måle slik som strukturell kvalitet. I denne oppgaven vil det bli drøftet i hvilken grad strukturkvalitet og prosesskvalitet påvirker livsmestring i barnehagen.

1.3.2 Livsmestring

Livmestringsbegrepets historie og relevans er beskrevet tidligere i innledningen. Begrepet vil her konkretiseres opp mot kvalitet i barnehagesammenheng. Livsmestring er som tidligere nevnt et policybegrep, det vil si at det hører til retorikken i politikk og politiske dokumenter. Etter flere søk i databaser med dette begrepet som emneord, viser det seg at det ikke dukker opp i forskning og en klar definisjon er det heller ikke funnet. Det er flere som har forsøkt å beskrive begrepet livsmestring. I denne oppgaven legges det ulike tolkninger til grunn for forståelsen av innholdet i begrepet.

I noen sammenhenger er livsmestring knyttet opp mot lykke og livsglede (Størksen, 2018). Det å mestre livet kan henge sammen med en robust psykisk helse (Plischewski, 2018, s. 35). Psykisk helse hos barn blir nært knyttet til selvregulering og tilknytning til omsorgspersoner (Plischewski, 2018, s. 37). Vansker på nettopp disse områdene kan føre til en svekket psykisk helse og en lav grad av livsmestring. Drugli og Lekhal (2018) forklarer begrepet ut fra en rekke faktorer som synes å ha en påvirkning på opplevd livsmestring. Epigenetikk hvor arv og miljø opptrer i et samspill, og god nok omsorg uten betydelig lange perioder med stress, vil være avgjørende for videre livsmestring. Arbeid med det som fremmer livsmestring og psykisk helse hos barn i tidlig alder, bør i større grad være på agendaen. Barnehagekvalitet blir fremhevet som en viktig faktor for barns livsmestring. En god tilvenning med trygghet, fokus på tilknytning og rammer for en forutsigbar hverdag bør være obligatorisk. Fremheving av arbeid med å bygge relasjoner mellom barn og voksne, arbeid med følelser, barns

medvirkning, og støtte til læring og mestring er viktig for å fremme barns livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 103).

I skolens nye overordnede del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) ses livsmestring på som en del av opplæringen i «læren om livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Skolen skal dermed gjøres pliktig til å lære elevene opp i ferdigheter som gjør at de er i bedre stand til å mestre livet. Bevisstgjøringen og opplæringen skal gi samfunnet borgere som er i stand til å arbeide og støtte opp om samfunnets økonomi. Dette perspektivet kommer tydelig frem i melding til Stortinget nr. 28 *Fag – Fordypning- Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39), hvor det blir fremmet et individuelt perspektiv og et samfunnsperspektiv på hvorfor arbeid med livsmestring er så viktig for elevene.

Forskning viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter kan ses i sammenheng med livsmestring og helse, samt utdanning, arbeid og medborgerskap (Heckman og Kautz; Durlak et al., referert i Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Det vil være viktig for samfunnet at det helsefremmende arbeidet begynner så tidlig som mulig i barnets liv. Arbeid med livsmestring i barnehagen kan derfor ses på som et helsefremmende tiltak, som er gunstig for samfunnet og samfunnsøkonomien. I barnehagen er det rammeplanen som setter livsmestringsbegrepet inn i barnehagehverdagen. Ut fra beskrivelsen av begrepet i rammeplanen er det tydelig at begrepet er svært vidt og favner om alt som omhandler barnets utvikling og helse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). I rammeplanen blir barnehagen først og fremst fremhevet som en helsefremmende og forbyggende arena som skal utjevne sosiale forskjeller. Deretter blir det presisert at barnehagen skal være både psykisk og fysisk helsefremmende. Når det kommer til fysisk helse, inngår kosthold, matlaging, sunne vaner, fremme bevegelsesglede, motorisk utviklingsfremmende og barnehagen som en arena for fysisk aktivitet. Barnehagen som psykisk helsefremmende arena inkluderer i tillegg flere punkter. Barnehagen skal fremme trivsel, livsglede, følelse av egenverd, det skal være et miljø preget av trygghet, utfordringer, støtte ved motgang og håndtering av utfordringer. Det skal være en arena der barna får prøvd ut samspill, fellesskap og vennskap og bli kjent med egne og andres følelser. Dette kan oppsummeres med at barnehagen skal være en arena der barna får gode muligheter til å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, for å kunne fungere og trives i et samfunn sammen med andre og med seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

I denne oppgaven vil livsmestringsbegrepet i all hovedsak være relatert til psykisk helse, der rammeplanens beskrivelser er sentrale. Livsmestring forstås her som en rekke faktorer som bidrar til utviklingen av en robust psykisk helse, ved hjelp av positive relasjoner til de ansatte i barnehagen. Med denne litteraturstudien forsøkes det å linke livsmestring og psykisk helse opp mot barnehagekvalitet ved hjelp av strukturerte og tematiske søk i databaser og nordisk forskning.

1.3.3 Psykisk helse

Som skrevet i introduksjonen er psykisk helse så absolutt et politisk anliggende, fordi folk sin psykiske helse i stor grad påvirker samfunnsøkonomien (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017).

Psykisk helse kan beskrives som en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet (Andersen, 2018).

Psykisk helse handler om hvordan vi har det med oss selv og hvordan vi har det i samspill med omgivelsene våre (Andersen, 2018). Det handler også om å utvikle evnen til å mestre motgang og medgang i livet, samt regulere egne følelser og atferd (Kunnskapsdepartementet, 2017). I World Health Organization (WHO) sin definisjon av helse, inngår definisjonen av psykisk helse som en del av den helhetlige helsen til mennesket, sammen med fysisk helse og sosial velfungering (WHO, 2013, s. 7). Fraværet av psykiske helseplager er ikke et kriterie for en god og robust psykisk helse.

2.0 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet vektlegges tre «kategorier» innen den teorien som vil legge grunnlaget for både søkene og diskusjonen av funnene: Barnehagekvalitet, voksen-barn relasjon og sosial-emosjonell kompetanse. Disse kategoriene er valgt på bakgrunn av konkretiseringen av livsmestringsbegrepet.

2.1 Barnehagekvalitet

Hva god barnehagekvalitet innebærer er det ingen universell definisjon på, slik som beskrevet i kapittel 1.3.1. En kan si at barnehagekvalitet ikke har en klar definisjon, nettopp fordi det inneholder så mange ulike dimensjoner. I Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* blir det blant annet nevnt at barnehagekvalitet er kompetanse hos personalet, fysisk miljø, personalets evne til å være sensitiv i møte med barn, samt gruppestørrelser, målrettet og utviklende pedagogisk arbeid, kontroll og tilsyn og endringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 8). Det legges opp til et knippe egenskaper barnehagen skal inneha for å kunne fastslå at barnehagetilbudet har god kvalitet. I NOU 2012:1 *Til barnas beste* blir barnehagekvalitet beskrevet som «en helhet av egenskaper en barnehage har, som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barnas, foreldrenes og samfunnets uttalte og underforståtte behov» (NOU 2012:1, s. 56). De ulike forklaringene overfor inneholder faktorer som kan beskrives som strukturelle og faktorer som beskrives som prosessuelle. Ansvar for tilsyn og sikring av kvalitet ligger hos barnehageeier, som til en hver tid skal sikre at barnehagene har de personalressursene som kreves for å kunne levere et tilbud av høy kvalitet i tråd med styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 21; Kvistad & Søbstad, 2005, s. 19).

2.1.2 Strukturkvalitet

Hovedkriteriet for strukturkvalitet er at det representerer rammene for barnehagen som virksomhet (Mostad et al., 2013, s. 18). En fullstendig liste over strukturelle kvalitetsindikatorer eksisterer ikke, den kan variere i ulike sammenhenger (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 42). Strukturkvalitet kjennetegnes også ved at det består av kvantitative målbare faktorer, som er ført inn i barnehagens lovverk, og dermed er viktige i kommunens pålagte tilsyn av virksomhetene (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 19). Faktorene kan være bemanningsnormer, kompetansekrav, arealnormer, oppholdstider, tariffavtaler, kvaliteten på det fysiske miljøet, samarbeid med øvrige instanser, tilgang på utstyr og materiell, eierform, gruppeorganisering (Barnehageloven, 2005; Ertesvåg & Roland, 2018, s. 28; Kvistad og Søbstad, 2005, s. 40). «Strukturkvalitet er i hovedsak regulert av politiske beslutninger og av økonomi» (Ertesvåg & Roland, 2018, s. 28). Struktur- og prosesskvalitet påvirker hverandre gjensidig, men prosesskvalitet blir sett på som det bærende elementet. «En god rammeplan og årsplan kan ivareta strukturkvaliteten, men disse har ingen verdi hvis ikke organisasjonen har

et personale som kan sette den ut i praksis på en god og bærekraftig måte» (Mostad et al., 2013, s. 20).

2.1.1 Prosesskvalitet

Prosessuelle kvalitetsindikatorer er faktorer som skal fange opp sentrale aspekter ved pedagogiske prosesser i barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 42). Ut fra ordet prosesskvalitet kan en forstå at denne formen for kvalitet handler om prosesser i barnehagen. Det vil si ansattes interaksjoner med barna, barnas interaksjoner med hverandre, ansattes relasjoner med hverandre og gjennomføring av aktiviteter og rutiner. Disse pedagogiske prosessene skal gjennomføres med Rammeplan for barnehager, oppgaver og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017) som overordnet styringsdokument. Dynamiske utviklingsprosesser kan en også beskrive som pedagogiske prosesser, de utgjør prosesskvalitet i en barnehage (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 43.) Kvalitet i pedagogiske prosesser er det i all hovedsak barnehageeiers ansvar å sikre. Til det trengs det et kompetent personale, som legger til rette for og sikrer at de pedagogiske prosessene er preget av kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Kvistad og Søbstad (2005) trekker særlig frem relasjonen og samspillet mellom ansatte og barn i barnehagen, som en viktig prosessuell kvalitetsindikator. Dette samspillet legger grunnlaget for arbeidet med pedagogiske prosesser, og er med på å bygge barnas sosiale og faglige kompetanse. Ansattes holdninger til endringsprosesser er viktig for å lykkes med kvalitetsarbeid i barnehagen (Ertesvåg & Roland, 2018; Kvistad & Søbstad, 2005). Lovverk og retningslinjer, kompetanse, pedagogisk grunnsyn, faglig bevissthet, profesjonell identitet, verdier og etiske utfordringer er også med på å avgjøre kvaliteten på innholdet i det pedagogiske arbeidet (Kvistad & Søbstad, 2005). Oppsummerende er prosesskvalitet faktorer som i stor grad vil vise seg i kvaliteten på samspillet mellom barn og ansatte i barnehagen. Og er viktig for den opplevde kvaliteten til brukerne av barnehagen (Mostad et al., 2013, s. 19).

2.1.3 Tidligere forskning på barnehagekvalitet

God kvalitet på barnehagen er helsefremmende (Drugli & Lekhal, 2018, s. 103) og kvaliteten på barnehagen er avgjørende for å kunne oppfylle barnehagens mandat til å utjevne sosiale forskjeller, jobbe etter tidlig innsatsprinsippene og kunne oppnå livslang læring (Ertesvåg &

Roland, 2018, s. 24). Høy kvalitet på tilbudet gjør nettopp barnehagens mandat mulig og gir barna et tilbud de har, og får et godt utbytte av. Pedagogisk kvalitet blir beskrevet som en prosess der en trenger god kompetanse på barns utvikling på forskjellige områder, hva som påvirker utviklingen og hvilke faktorer som påvirker barnas modning og læring (Ertesvåg & Roland, 2018, s. 24). Kvaliteten på interaksjoner og relasjoner mellom voksne og barn legger grunnlaget for å kunne jobbe utviklingsfremmende. Prosesskvalitetens effekt på barns utvikling er vel dokumentert i internasjonal forskning, mens strukturkvalitet ser ut til å ha en indirekte effekt på utviklingen, fordi den påvirker prosesskvaliteten (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster, Mashburn, Jones & Hamagami, 2013; Pianta, 2016; Pianta, 2017; Pianta, Hower, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2005). Et barn som går i en barnehage med høy kvalitet vil antas å få et bedre utgangspunkt, enn et barn som går i en barnehage med lav kvalitet. Den gode barnehagen bidrar til å støtte barnas emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling (Drugli & Lekhal, 2018, s. 104). Ved at barna blant annet får oppleve støtte til å lære å kjenne egne og andres følelser, erfare sosiale relasjoner, oppleve konflikter og at de får støtte til å løse de rettferdig, at man blir trøstet og ser andre få trøst, får oppleve at nysgjerrigheten får utfolde seg og at man mestrer nye ting, vil gi barna en positiv holdning og føre til at de opplever mestring i livet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 103; Ogden, 2015; Pianta, 2006). Gjennom bevisst arbeid med disse punktene vil det kunne bidra til at barna utvikler en god psykisk helse og en opplevelse av livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 104; Utdanningsdirektoratet, 2017). Sårbare barn har et særlig behov for høy kvalitet i barnehagen, for å kompensere for vanskelige hjemmeforhold (Drugli, 2012; Drugli & Lekhal, 2018, s. 104; Pianta, Hamre & Allan, 2012a; Ogden, 2015).

Kvalitetsarbeid i barnehagen krever en konstant kritisk vurdering av egen organisasjon, samt være seg bevisst styrker og svakheter i organisasjonen (Drugli & Lekhal, 2018, s. 101; Ertesvåg & Roland, 2018). Styrker og svakheter kan relateres til å bygge barnehagens kollektive kapasitet, som er en viktig oppgave for barnehageledere. Kollektiv kapasitet innebærer å bygge en felles forståelse for det barnehagen står for og ønsker å utvikle seg på. Det handler om kompetanse, motivasjon og verdier, som i stor grad vil påvirke endringsprosessene (Ertesvåg & Roland, 2018). Det er stor variasjon i utdanningsnivået og kompetansen til barnehageansatte i norske barnehager (NOU 2019:3, s. 120; Ertesvåg & Roland, 2018, s. 137). Dette er et argument for at ledelse, med fokus på kollektiv

kapasitetsbygging, er avgjørende for god kvalitet i endringsprosesser i barnehager. Kvalitetsarbeid er en kontinuerlig prosess, som krever en god plan og kunnskap om hva som er viktig å fokusere på (Ertesvåg & Roland, 2018). I implementeringsarbeid må en tydelig implementeringsplan, som er teoretisk forankret, være på plass tidlig i prosessen. Dette er tydeliggjør stegene i prosessen og er viktig for å drive endringsarbeidet frem. Ansatte i organisasjonen bør kjenne planen godt, da dette fører til et eierforhold til implementeringsprosessen. Det at de ansatte er endrings- og læringsvillige i en implementeringsprosess er en viktig faktor for suksess. Tydelig, motiverende og støttende ledelse er avgjørende for suksess og fremdrift i endringsprosesser og kvalitetsarbeid (Ertesvåg & Roland, 2018, s. 118).

2.2 Voksen-barn relasjonen

Som en del av prosesskvalitet inngår blant annet relasjoner mellom personalet og barna i barnehagen (Ertesvåg & Roland, 2018; Kvistad & Søbstad, 2005; Mostad et al., 2013; Størksen, 2018). Denne relasjonen blir av mange sett på som den viktigste faktoren for at barna skal kunne utvikle seg på flere områder, blant annet emosjonelt og sosialt (Ertesvåg & Roland, 2018; Drugli, 2012; Pianta, 2006, Pianta, 1999; Pianta, La Paro & Hamre, 2012b). For sårbare barn som er utsatt for risikofaktorer i livet sitt, er forholdet mellom barn og ansatte avgjørende for å muliggjøre en positiv utvikling hos barnet (Pianta, 1999; Pianta et al., 2012b). I skolealder knyttes elevens relasjon til sin lærer, direkte til elevens psykiske helse, trivsel og læring (Drugli, 2012; Pianta, 2006; Wenzel, 2002). Vi vet at relasjonen elevene har til sin lærer vil påvirke elevens sosiale og emosjonelle fungering, dette vil igjen påvirke elevens evne til å lære og utvikle seg. Elever som har en god relasjon til læreren sin, vil trives bedre sosialt og emosjonelt, og være i stand til å tilegne seg ny faglig lærdom. Eleven vil i tillegg være bedre rustet til å takle motgang og medgang i skolehverdagen. En relasjon mellom et barn og en ansatt i barnehagen kan forstås på samme måte (Ertesvåg & Roland, 2018, s. 25). For å beskrive hvordan en relasjon kan forstås, kan en forklare den som et dyadisk system, hvor begge parter blir påvirket av hverandre og miljøet rundt dem (Pianta, 2006; Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001).

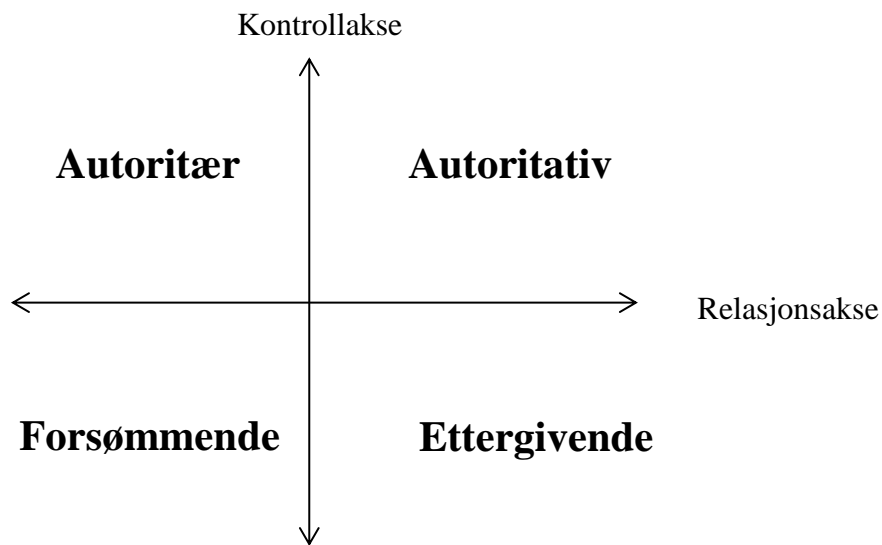
Begge parter, både barnet og den ansatte, entrer relasjonen med sin egen historie og biologiske faktorer (Pianta, 2006; Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001). Hos barnet vil tidligere erfaringer med relasjoner, tilknytningshistorie, minner om samspill med andre voksne, forventninger til denne relasjonen, holdninger, atferd, selvoppfatning og positive eller negative følelser rundt det å være i barnehagen, påvirke hvordan barnet er i samspill og interaksjon med ansatte i barnehagen. Biologiske faktorer hos barnet kan blant annet være temperament og grad av aggresjon, intelligens, ekstrovert eller introvert personlighet. Disse faktorene vil også kunne påvirke relasjonen. Hos de ansatte viser det seg at også deres egen relasjons- og tilknytningshistorie påvirker interaksjonen og relasjonen til barnet. Kjønn, alder, erfaring, utdanning, syn på rollen sin i barnehagen, mental helse samt holdninger til barnet vil kunne påvirke relasjonen (Pianta, 2006; Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001).

I barnehagen kommer både barna og de ansatte med en form for bagasje fra det levde livet, som vil påvirke hvordan de oppfatter seg selv i møte med andre, hvordan de oppfatter andre og hvordan andre oppfatter dem. Disse oppfattelsene påvirker interaksjonene og grunnlaget for å danne relasjoner (Pianta, 2006; Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001). I rammeplanen presiseres personalets ansvar for både å bygge og opprettholde omsorgsfulle relasjoner til barna i barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Barnet begynner i barnehagen og har sine spillserfaringer lagret som enten positive minner, eller som negative mønstre, alt ettersom hvilke biologiske disposisjoner de har fått og hvilken stimulering og stemning oppvekstmiljøet er preget av.

2.2.1 Voksenrollen

En god relasjon mellom lærer og elev, der læreren stiller høye krav, er satt i sammenheng med akademisk mestring, språklig kompetanse og emosjonell utvikling (Drugli, 2012; Pianta, 2006; Wenzel, 2002). Baumrind (1991a) forsket seg frem til fire ulike foreldrestiler; autoritær, autoritativ, ettergivende og forsømmende foreldrestil, og undersøkte hvordan de ulike stilene henger sammen med barns akademiske oppnåelser og sosial-emosjonelle ferdigheter. De fire forskjellige stilene utmerker seg ut fra hvilken grad foreldrene stiller krav og hvilken grad av kvalitet de har på relasjonen til barna sine.

Figur 1. Foreldrestiler. Inspirert av Baumrind (1991a).



Autoritær foreldrestil kjennetegnes ved at foreldrene stiller høye krav til barna sine, men at de ikke har noe særlig varme eller kvalitet i relasjonen til barna sine. Autoritative foreldre stiller høye krav og setter tydelige grenser for barna sine. Samtidig ivaretar og verdsetter de en god relasjon preget av varme, forståelse, anerkjennelse, omsorg og respekt til barna sine.

Ettergivende foreldrestil kjennetegnes ved at foreldrene ikke stiller krav, men har en god relasjon med varme og omsorg for barna sine. Forsømmende foreldre stiller verken krav eller grenser. De legger liten innsats, eller evner ikke å bygge en god relasjon til barna sine. Barna som har autoritative foreldrene, er forbundet med høyere grad av akademisk mestring og høyere sosial og emosjonell kompetanse (Baumrind, 1991a; Baumrind, Larzelere & Owens, 2010). Disse perspektivene understreker barnets behov for trygge og utviklingsfremmende relasjoner til de ansatte i barnehagen.

Innholdet i livsmestringsbegrepet er slik det er vist, inspirert av teoriene fra Pianta og Baumrind. Den viser at barn trenger positive relasjoner til personalet i barnehagen for å kunne utvikle seg optimalt språklig, sosialt, emosjonelt og kognitivt. Mestring på disse områdene er presisert i rammeplanen som viktige faktorer for å kunne oppleve livsmestring i barnehagen. Det er disse ferdighetene som er inngangen til å delta i fellesskapet, til å trives med seg selv og andre, til å takle medgang og motgang, til å knytte vennskap osv.

2.2.2 Gode relasjoner i barnehagen

Pianta, La Paro & Hamre (2012b) er blant flere som har bygget opp et teoretisk rammeverk om «hvordan relasjonen mellom voksne og barn påvirker barns utvikling, modning og læring» (Ertesvåg og Roland, 2018, s. 54). Rammeverket blir kalt for Teaching Through Interactions (TTI). Ut fra rammeverket er observasjonsverktøyet Classroom Assessment Scoring System (CLASS) utviklet, med hensikt å forbedre og styrke voksen-barn relasjonen. Gjennom TTI og CLASS legger Pianta et al. (2012b) frem hva interaksjonene mellom barn og voksne bør være preget av for å oppnå positive relasjoner.

På en småbarnsavdeling (15-36 måneder) er det to dimensjoner som er viktig for kvaliteten på interaksjonen; «emosjonell- og atferdsstøtte» og «engasjert støtte for læring» (Ertesvåg & Roland, 2018, s. 40). Positive relasjoner mellom personalet og barna krever at de ansatte er sensitive for barnets behov, gir god atferdsstøtte, verdsetter barnets perspektiv og legger til rette for et positivt klima på avdelingen. De må videre legge til rette for læring og utvikling, gi tilbakemeldinger preget av høy kvalitet og være gode språkmodeller. På storbarnsavdeling (3-5 år) er det tre dimensjoner som påvirker kvaliteten på interaksjonene mellom de ansatte og barna; «emosjonell støtte», «klasseromsorganisering» og «læringsstøtte». Dimensjonen emosjonell støtte krever et positivt klima og sensitive ansatte som verdsetter barnas perspektiv. Med klasseromsorganisering menes det at den ansatte håndterer all atferd på en hensiktsmessig måte, at en er produktiv og hvilket undervisningsformat en velger. Med læringsstøtte menes det støtte til begrepsutvikling, ansatte som gir tilbakemeldinger av høy kvalitet og som er gode språkmodeller (Ertesvåg & Roland, 2018).

Ut fra rammeverktøyet til TTI og observasjonsmanualen CLASS, er det emosjonell støtte som viser seg å være særdeles viktig for en positiv relasjon mellom barna og personalet i barnehagen (Ertesvåg & Roland, 2018; Pianta et al., 2012b). I kategorien emosjonell støtte er et positivt klima på avdelingen avgjørende for utviklingen og opprettholdelsen av relasjoner mellom barn og ansatte. Kjennetegn på et positivt klima er at personalet er emosjonelt til stede med barna, holder en positiv atmosfære, og at de håndterer og forebygger uro i gruppa. Ansatte som viser en ekte interesse for å delta i samspill med barna og at de kan glede seg over å være sammen, er viktig for et positivt klima. Et positivt klima handler også om stemmebruk, hvordan en henvender seg og snakker til barna, og hyppigheten av latter, smil og positive kommentarer (Ertesvåg & Roland, 2018, s. 42). En kan oppsummere emosjonell

støtte ved å si at det handler om personalets evne til sensitivitet overfor barns fysiske og psykiske behov i barnehagen.

En trygg, positiv og stimulerende relasjon til de nærmeste omsorgspersonene i barnets liv, er av særlig betydning når det gjelder små barns psykisk helse og utvikling (Baumrind, 1991a; Baumrind, 1991b; Baumrind et al., 2010; Drugli, 2012; Drugli & Lekhal, 2018, s. 36; Ertesvåg & Roland, 2018; Pianta, 2006; Størksen, 2018; Wenzel, 2002). Forskningsfeltet fremhever at gode relasjoner mellom foreldre-barn og barnehageansatt-barn er grunnsteinen i barnas utvikling av en god psykisk helse, fordi psykisk helse henger sammen med trivsel, trygghet og god utvikling. God kunnskap og praksis omkring barns psykiske helse i barnehagen øker barnets sosiale og emosjonelle kompetanse, samt fører til økt mestring. En robust psykisk helse kan se ut til å være en avgjørende faktor når det kommer til opplevelsen av å mestre livet, samt at grunnlaget for psykisk helse skjer i et samspill med nære omsorgspersoner. For å prioritere relasjonsarbeid i barnehagen vil kunnskap om relasjoner være avgjørende (Ertesvåg & Roland, 2018).

2.3 Sosial-emosjonell utvikling

Utviklingen av emosjonsregulering skjer i samspill med viktige omsorgspersoner og er avgjørende i barnets utvikling av sosial kompetanse (Drugli, 2014, s. 47). Det å lære å gjenkjenne egne følelser og oppfatte og forstå hvordan andre har det, er viktige elementer i sosialt samspill med andre barn (Størksen, 2014, s. 82). Sammen med sosial kompetanse legger dette grunnlaget for videre utvikling av vennskap, hvordan en utøver foreldrerollen, om en mestrer arbeidslivet og evnen til å samarbeide med andre mennesker (Ogden, 2015, s.63). Sosial-emosjonell og kognitiv utvikling er prosesser som foregår samtidig og som er avhengige av hverandre (Drugli, 2014, s. 47). I tidlig barndom er aggresjon og antisosial atferd en del av utviklingen og er på sitt høyeste i 3-4 årsalderen (Tremblay, 2010). Barn lærer seg å regulere atferd og følelser i interaksjon med omgivelsene og miljøet de befinner seg i. Negativ atferd må i tidlig alder reguleres og personalet i barnehagen må hjelpe barna med av- og omlæring av antisosial atferd. Dette er nødvendig for at barna skal lære mer hensiktsmessige og sosialt aksepterte strategier i samspill med andre (Ogden, 2015; Roland, 2014; Tremblay, 2010). Tidlig innsats er avgjørende for barn som er utsatt for flere risikofaktorer, fordi antisosial atferd og aggresjon som starter i tidlig barndom fører ofte til

negative mønstre i livet. Barnehagen har et ansvar for å bidra til barns utvikling av sosial kompetanse, og dette er særlig viktig for de barna som er sårbare for utvikling av antisosial atferd (Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Gundersen, 2014; Tremblay, 2010). Det er flere faktorer som påvirker sosial-emosjonell utvikling hos barnet, slik som tilknytningshistorie, medfødte biologiske forutsetninger, miljøpåførte belastninger og epigenetikk, som er miljøets påvirkning på de genetiske disposisjonene en er født med (Drugli, 2014; Størksen, 2014). Allikevel viser forskning at gjennom positive og trygge relasjoner kan den sosial-emosjonelle utviklingen påvirkes i positiv retning (Drugli, 2012; Drugli, 2014; Ogden, 2015; Pianta, 1999; Roland, 2014).

2.3.1 Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse utgjør både et sett med ferdigheter som gjør at en er i stand til å initiere og opprettholde sosiale relasjoner, samt regulere atferd og følelser slik at det passer den gitte sosiale situasjonen. Det er også viktig å kunne mestre å hevde seg selv på en positiv måte, samtidig som at en kan ta hensyn til andre (Drugli & Lekhal, 2018; Ogden, 2015).

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, s. 228).

Sosial kompetanse har blitt delt inn i fem ferdighetsdimensjoner: samarbeid, empati, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse (Gresham & Elliot, 1990). Dimensjonen *samarbeid* går ut på både å mestre samarbeid med andre barn, og å kunne samarbeide med voksne (Gresham & Elliot, 1990). Dette innebærer det å kunne dele, følge beskjeder, forholde seg til og følge regler, og å kunne hjelpe andre. Det motsatte av samarbeid er opposisjonell atferd, der barnet ikke mestrer å følge regler og beskjeder hjemme og i barnehagen (Ogden, 2015).

Empati handler om evnen til å kunne sette seg inn i andres situasjon og følelser (Gresham & Elliot, 1990). Empati blir ofte beskrevet med to dimensjoner: Kognitiv- og emosjonell empati. Kognitiv empati er evnen til å se situasjonen fra andres perspektiv og emosjonell empati er evnen til å kunne leve seg inn i en annens situasjon. Empati er en viktig ferdighet når barn

skal utvikle og holde på vennskap. En må kunne vise respekt, vise forståelse for og lytte til hverandre, samt vise omtanke for og trøste i situasjoner som krever det.

Selvkontroll blir ofte omtalt som impulskontroll og handler om å kunne kontrollere atferden sin i situasjoner der en opplever sterke følelser (Gresham & Elliot, 1990). Dette kan være når en opplever stor frustrasjon, motgang, en konflikt og når en opplever fristelser. Ofte handler det om evnen til å kunne utsette egne behov. Selvkontroll blir delt inn i ferdigheter for konfliktløsning og ferdigheter i sinnemestring.

Selvhevdelse handler om evnen til å kunne uttrykke egne behov og meninger på en positiv og passende måte (Gresham & Elliot, 1990). Positiv selvhevdelse handler også om hevde egne behov, meninger og egen person på en positiv måte, uten at det går på bekostning av andre. Denne ferdigheten er viktig for å kunne takle press og urimelige krav fra både jevnaldrende og fra voksne. Ferdighetsdimensjonen skiller seg fra de fire andre, fordi denne ferdigheten handler om å fremme individuelle behov og uttrykke uavhengighet gjennom følelser og meninger. De andre ferdighetsdimensjonene handler om å kunne tilpasse seg andre.

Ansvarlighet handler om å kunne forholde seg til og overholde regler og normer som kreves i samfunn, miljøet rundt barnet og innad i familien (Gresham & Elliot, 1990). Ved å vise ansvarlig atferd, opplever mennesker rundt at en til å stole på. I barnehagealder er det å kunne si ifra til voksne, samt å kunne spørre om hjelp, følge med i samtaler, spørre når en ønsker å låne noe av kameraten og gi beskjed hvor en går til de en leker med, viktige aspekter innen ansvarlig atferd. For at barnet skal utvikle ansvarlig atferd er det viktig at de voksne rundt viser tillit til og stoler på barnet, ved å gi dem ansvar som passer til alder og modning (Ogden, 2015, s. 248).

Disse fem dimensjonene utgjør det en kaller for sosial kompetanse. Mestring på områdene fører til prososial atferd (Ogden, 2015). Dimensjonene viser til en balansegang i det å regulere følelser og atferd. Prososial atferd handler om å kunne forholde seg til samfunnet og miljøet rundt, samt de menneskene en forholder seg til, men også å kunne ta hensyn til seg selv og egne behov og meninger (Gundersen, 2014). Forskning viser at grad av sosial kompetanse i barnehagealder kan predikere videre fungering i livet med hensyn til utdanning, arbeidsforhold, kriminalitet, rusmiddelbruk og psykisk helse (Jones et al., 2015; Ogden, 2015). Måling av sosial kompetanse i barnehagen kan vise om barnet har en risiko for å falle

utenfor samfunnet senere i livet (Jones et al., 2015). Alvorlighetsgraden av konsekvensene på antisosial atferd, er linket opp til alderen barnet har når symptomer på antisosial atferd debuterer (Tremblay, 2010). Tidlige tegn på antisosial atferd er knyttet til større vansker i livet, dersom det ikke blir tatt alvorlig i barnehagealder (Tremblay, 2010). For å avlære antisosial atferd og for å lære prososial atferd, er det å hjelpe barna med å finne prososiale alternativer viktige tiltak i barnehagealder (Jones et al., 2015; Tremblay, 2010). Vennskap er en viktig øvingsarena for sosial kompetanse og det å være en del av prososiale grupperinger i barnehagealder spiller positivt inn på barns utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2015). Tilknytningen barnet har til sine foreldre og grad av selvregulering hos barnet spiller inn i barnets utvikling av sosial kompetanse, men i denne oppgaven er fokuset på hvordan barnehagen spiller inn i læring av sosial kompetanse. For å oppnå en god sosial-emosjonell utvikling viser relasjonene barna har til de voksne rundt seg å være avgjørende (Drugli, 2012; Drugli, 2014; Ogden, 2015; Pianta, 1999; Roland, 2014; Tremblay, 2010). En positiv start på, og tidlig prososial læring, kan føre til en god sosial-emosjonell utvikling, som igjen fører med seg mange goder i livet. Særlig knyttes dimensjonen «Selvkontroll» til prestasjoner videre i livet, og viser seg å være viktig for fremdrift i skolearbeid og i arbeidslivet (Ogden, 2015).

2.3.2 Regulering av emosjoner

Emosjonell utvikling handler om det å lære seg å gjenkjenne, forstå og sette ord på egne og andres følelser (Ogden, 2015, s.63). Emosjonell utvikling skjer som en virkning av et positivt samspill med sine viktige og nære omsorgspersoner (Drugli, 2014, s. 47; Drugli & Lekhal, 2018). Utviklingen av emosjonsregulering er nært knyttet til tilknytningsprosessen og betydningen av trygghet i tidlig barndom. Barn er avhengig av trygge omsorgspersoner for å utvikle regulering av emosjoner og atferd, som igjen er viktig for utviklingen av sosial kompetanse. Nyere studier viser til funn som indikerer at utviklingen av sosial kompetanse og prososial atferd, er avhengig av både emosjonell og kognitiv utvikling (Størksen, 2014). Det å mestre å kjenne igjen egne og andres følelser viser seg å være svært viktig for den sosiale kompetansen til barnet. Arbeid med følelser i barnehagen er et konkret tiltak for å bidra til at barn får erfaringer med å forstå og gjenkjenne følelser.

I barnehagen blir relasjonen mellom barn og ansatte trukket frem som den viktigste faktoren for god sosial-emosjonell utvikling og trivsel (Drugli, 2012; Drugli, 2014; Ertesvåg &

Roland, 2018; Ogden, 2015; Pianta, 1999; Størksen, 2018). Om et barn i barnehagen ikke opplever trygge og positive relasjoner til de voksne rundt seg vil det, sammen med biologiske faktorer, være en risikofaktor for å utvikle psykiske helseplager og lidelser. Det gjelder særlig for barn som allerede har flere risikofaktorer i livet sitt (Baumrind, 1991b; Drugli, 2014; Pianta, 2006; Pianta, 2016; Størksen, 2014). NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU 2019:3), finner store kjønnforskjeller når det kommer til barns sosial-emosjonelle og språklige kompetanse. Dette ser ut til å vedvare gjennom hele utdanningsløpet, der gutter er den gruppen som kommer dårligst ut. Det er ikke klarhet i hva som er årsakene til kjønnforskjellene. Utvalget peker på at foreldre, barnehage og samfunn behandler kjønnene på ulik måte, som kan være med på å forsterke forskjellene (NOU 2019:3, s. 117). Begrepene utvikling, trivsel, psykisk helse og livsmestring henger i stor grad sammen. Rammeplanen beskriver barnehagens plikt som en forebyggende funksjon for psykisk helse og mandatet til å utjevne forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2017). Voksen-barn relasjonen kan være et overordnet forebyggende tiltak, noe rammeplanen vektlegger som barnehagens ansvar: «Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19).

3.0 Metode – Scoping studie

I dette kapittelet redegjøres det for metoden, søkene og sorteringen. Prosedyrene for undersøkelsen, inkludering og ekskludering for de identifiserte forskningsartiklene vil og bli gjort rede for. Valg av metode for en masteroppgave, skal henge sammen med valg av tema og forskningsspørsmål (Kleven, 2014, s. 20; Silverman, 2011; Thagaard, 2013, s. 58). For å kartlegge forskningsfeltet omkring det valgte temaet, ble det metodiske valget en litteraturstudie, der en sorterer, oppsummerer og drøfter funn etter søk i databaser omkring et spesielt tema (Prøitz, 2015). Metoden brukes til å sammenfatte og sortere forskning omkring et tema, der forskeren utarbeider synteser over de ulike retningene basert på forskningens resultater og funn. Av forskningsinstitutt og doktorgradsstudenter blir kunnskapsoppsummeringer brukt til å få oversikt over den eksisterende forskningen. Det

eksisterer et knippe ulike innfallsvinkler på litteraturstudier, hvor kriteriene for gjennomførelse er mer eller mindre systematiske og strenge (Arksey & O'Malley, 2005). Definisjonen på de ulike formene er ikke konsekvent, dermed blir de forskjellige betegnelse på litteraturstudier brukt av forskere på ulike måter.

I helse- og medisinfeltet er det tradisjon for å bruke metoden systematisk kunnskapsoppsummering (Prøitz, 2015). Innen helsefeltet kreves det en grundig og systematisk søkestrategi med helt klare inklusjons og eksklusjonskriterier, for å kunne kalle det en systematisk kunnskapsoppsummering. Dette er for å sikre validiteten i studiens funn og fordi konsekvensene i medisinsk verden er store dersom studien ikke gir et godt nok bilde av den forskningen som finnes på et spesielt område. I verste fall kan det stå om pasientens liv. I pedagogikken står det ikke mellom liv og død når forskning publiseres. Det er derimot ofte slik at funn i forskning som omhandler samme tema, kan motstride hverandre ut fra hvilket perspektiv en som leser har, hvilken kontekst studien er gjort i og hvilket syn og forforståelse forskeren selv har på temaet. Allikevel har litteraturstudier blitt mer relevant og mer anvendt innen pedagogisk forskning, fordi den nettopp oppsummerer og drøfter de forskjellige innfallsvinklene forskningsfeltet viser (Prøitz, 2015). Med denne metoden kan en danne seg en oversikt over den eksisterende forskningen innen et tema, med resultatene fra flere forskjellige typer studier, både kvalitative og kvantitative. En vil også kunne danne et bilde av hvor forskningen svikter, hvilke hull som må fylles og hva vi trenger mer forskning på.

Når en skal sammenfatte studier om et fenomen eller tema der en kan forvente å finne lite forskning, kan en systematisk kunnskapsoppsummering være lite egnet på grunn av de høye kvalitetsstandardene for denne metoden (Prøitz, 2015). En kan komme i fare for å fremme et for snevert resultat etter gjennomførte systematiske søk i databaser, dermed vil en risikere å få en lite nyansert syntese omkring temaet. I slike tilfeller er en «scoping review» eller en «scoping studie» et hensiktsmessig metodevalg (Arksey & O'Malley, 2005, s. 20).

En scoping studie kjennetegnes ved en eksplorerende fremgangsmåte som søkestrategi, og har et mindre omfang enn en systematisk oversikt (Arksey & O'Malley, 2005 s. 21). Denne typen søkestrategi anvendes for å kartlegge det som er mulig å finne av forskning på temaet. Hovedforskjellen på «scoping studier» og systematiske kunnskapsoversikter ligger i den tematiske tilnærmingen, metodetilnærmingen og krav for kvalitet på inkluderte studier. I

scoping studier kan en tillate seg å søke bredere og inkludere mange ulike forskningsdesign, samt at kravene for kvalitet på inkluderte studier er mindre strenge. Hvorpå i en systematisk kunnskapsoppsummering er forskningsspørsmålet mer presist formulert, forskningsdesign på de inkluderte studiene er presisert på forhånd, samt at vurdering av validiteten og kvaliteten på inkluderte studier er meget streng (Arksey & O'Malley, 2005, s. 20). Ved å kun søke systematisk på et tema som er lite forsket på, slik som i en systematisk kunnskapsoppsummering, vil en risikere å ikke få med seg forskning som kan være relevant for oppgavens tema. Det er fordi en ikke vil kunne fange opp nyanser av temaet på samme måte som en gjør ved å bruke flere ulike sammensetninger av emneord og ulike søkestrategier.

Det metodiske designet i denne oppgaven kan forstås som en «scoping studie» eller «scoping review» som er beskrevet av Arksey & O'Malley (2005). I utgangspunktet skulle designet på masteroppgaven være en systematisk kunnskapsoppsummering, men etter nøye lesing gjennom metodelitteraturen, falt valget på en «scoping studie», som sammenfaller bedre med valgt tema og problemstilling. I følge GoBaNs nettside er sammenhengen mellom barnehagekvalitet og læring, trivsel, språk, sosial, emosjonell og kognitiv utvikling, i nordisk kontekst, gjort lite forskning på (GoBaN, u.å.). Begrepene over sammenfaller ikke med definisjonen av livsmestring, slik det teoretiske grunnlaget er bygget opp i denne oppgaven. Likevel kan dette indikere at det er gjort lite forskning på sammenhenger mellom livsmestring og barnehagekvalitet i norsk kontekst.

Forskningsfeltet ble undersøkt ved bruk av scoping studie som metode. Ved å søke i empirisk forskningslitteratur i aktuelle databaser for pedagogikk ble det funnet frem til synteser basert på teori på det aktuelle temaet. I denne scoping studien var målet å danne seg et bilde av hva som er kvalitet i barnehagen, samt hvordan kvaliteten på relasjoner mellom barn og voksne fremmer eller hemmer trivsel, læring og utvikling, i det store bildet; livsmestring.

3.1 Metodisk framgangsmåte

I en litteraturstudie ses avgrensningen på som en viktig prosess for å finne frem til presise søkebegrep til søkeprosessen (Arksey & O'Malley, 2005). For å kunne avgrense tilstrekkelig, har det blitt brukt tid på å komme frem til en konkret nok problemstilling. Dette har vært et

viktig arbeid for å kunne avgrense søkene som jeg senere skulle foreta. I forskningsprosjekter blir prosessen sett på som en frem og tilbake prosess, som ikke nødvendigvis er lineær (Thagaard, 2013). Ulike søk er foretatt, og søkebegrep og sammensetninger av disse er endret etter hvert som problemstillingen ble spisset og konkretisert ved hjelp av teorien.

For å få nøye innblikk og opplæring i søkestrategi, ble universitetsbiblioteket kontaktet for veiledning. Bibliotekaren ga grundig innføring i søkestrategi og flere ulike forslag til relevante søk ble satt opp. Et prøvesøk ble foretatt som den endelige fasiten på søket som skulle foretas i de valgte databasene. Etter å ha gjennomgått dette søkets resultat, ble det funnet at det ikke kom frem ønsket resultat av søket. Søkeordene ble funnet lite relevante i forhold til problemstilling og forskningsspørsmålene. Dermed ble det en ny runde med spissing og konkretisering av problemstillingen, som førte til en total omvendning av søkeordene. Ved nytt prøvesøk ble resultatet av søket mer relevant og sammenhengende med problemstilling og tema. Det er foretatt et tredvetalls ulike prøvesøk for å sikre at søkestrategien er optimal og at den gir et grundig bilde av den forskningen som omhandler studiens tema. De fleste av søkene som er gjort har ikke kommet frem til noe som kan ses på som relevant, men ved å endre på søkeordene og sammensetninger har det gjort at resultatene har ført frem til forskning som kan drøftes i forhold til problemstilling. Et knippe ulike databaser er også testet ut med de utvalgte søkeordene, og valget falt på databaser som er relevante for pedagogisk forskning.

For å danne en oversikt med et relevant innhold av publisert forskning, må en å bruke anerkjente databaser for søk av litteratur. I denne litteraturstudien er det samlet forskning fra ulike databaser som skal dekke et vidt spekter av forskning. Følgende databaser er valgt i denne oppgaven. *Eric* er en database for fagområdene pedagogikk og undervisning, som er utgitt av U.S. Department of Education. Databasen inneholder en rekke referanser slik som konferanserapporter, bøker, tidsskriftsartikler og avhandlinger, og blir oppdatert månedlig. *Academic Search Premier* er tverrfaglig database med tilgang på referanser innen en rekke fagområder, blant annet samfunnsvitenskap, humaniora, pedagogikk, teknologi, realfag og medisin. Databasen er gitt ut av Ebsco publishing. *Oria* er universitetsbibliotekenes egen søkemotor, der en kan få tilgang på bøker, tidsskrift, artikler, studentoppgaver etc. *Nb-ecec.org* er utgitt i et samarbeid mellom Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og svenske Skolverket og det norske Kunnskapsdepartementet (etter hvert over til

Utdanningsdirektoratet). Den publiserte forskningen er fagfelleurdert av et skandinavisk forskningspanel. Databasen inkluderer kun studier som omhandler institusjonaliserte dagtilbud for barn fra 0-6 år. *GoBaN* er nevnt tidligere, og er et norsk forskningsprosjekt som undersøker kvalitet i norske barnehager. Det er utgitt en rekke publikasjoner som ligger på prosjektets hjemmeside. Denne forskningen er spesielt relevant i denne sammenhengen, fordi den omhandler den norske barnehagekonteksten. «*Nordisk barnehageforskning*» er et tidsskrift som publiserer vitenskapelige artikler knyttet til barnehage og utdanning. Alle publiseringer er fagfelleurdert og tidsskriftet krever ikke innlogging for tilgang. Tidsskriftet er driftet av Universitetsbiblioteket OsloMet.

Søkene i databasene ble gjennomført i februar og mars 2019. Det ble gjort systematiske søk i databasene Eric og Academic Search Premier, slik som vist i tabell under. Deretter ble det gjort søk som kan kalles eksplorerende fordi begrepet livsmestring ikke har en klart avgrenset definisjon, og ikke pr. i dag finnes i bruk som emneord i databasene. Derfor ble det brukt ulike søkeord i databasene nb-ecec.org og Oria, som også er fremstilt i egen tabell under. Ved å benytte ulike kombinasjoner av søkeord ble ulike nyanser av livsmestringsbegrepet relatert til kvalitet fanget opp. Til slutt er det gjort en gjennomgang av forskningsprosjektet GoBaN sine publikasjoner, samt søk i tidsskriftet *Nordisk Barnehageforskning*.

3.1.1 Avgrensning og kriterier

Tabell 1. Oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier.

| Kvalitetskriterier | Spesifisert |
|---------------------------|--|
| Tidsspenn | Nyere forskning, forskning fra de siste 10 år, fra 2008-2018 |
| Kontekst | Nordisk forskning; Svensk, dansk, finsk, islandsk, norsk. Må kunne sammenliknes med den norske konteksten. |
| Validitet og reliabilitet | Fagfelleurdert. Kvalitetsvurdert av andre forskere. Detaljert beskrevet metode, analyse og resultat. |

| | |
|--------------|--|
| Tema og emne | Må omhandle barnehagekvalitet relatert til relasjoner/ interaksjoner mellom voksen-barn, «outcome» hos barnet i form av psykisk helse, sosial/ emosjonell utvikling, trivsel eller barns livsmestring. |
|--------------|--|

Grunnet studiens tema, problemstilling og omfang var avgrensninger i forhold til litteratursøkene nødvendige for gjennomføringen av prosjektet. Avgrensninger var også avgjørende for å sikre validiteten til funnene i studien, slik at funnene både ble presise i forhold til problemstillingen, men også var kvalitetssikret forskning. Rammeplaner og stortingsmeldinger viser store endringer i føringer av norske barnehager det siste tiåret, derfor skal forskningen som inkluderes i denne kunnskapsoppsummeringen være oppdatert og av nyere dato. Tidsrommet er satt mellom året 2008-2018.

I denne studien er det valgt å inkludere nordisk forskning, fordi funnene i studiene skal kunne ha relevans til den norske konteksten. Litteraturstudien inkluderte fagfellevurdert forskning, altså vurdert og godkjent av andre forskere. Dette er for å sikre at resultatene i de inkluderte studiene er av høy kvalitet. Som en del av utvelgelsesprosessen må søkets resultat gjennomgås nøye. Dermed er det et siste kriterium for inklusjon, at innholdet må samsvare med tema og forskningsspørsmål.

3.1.2 Søkene

Tabell 2. Oversikt over søkebegrep, søkesett og resultat i ERIC og Academic Search Premier.

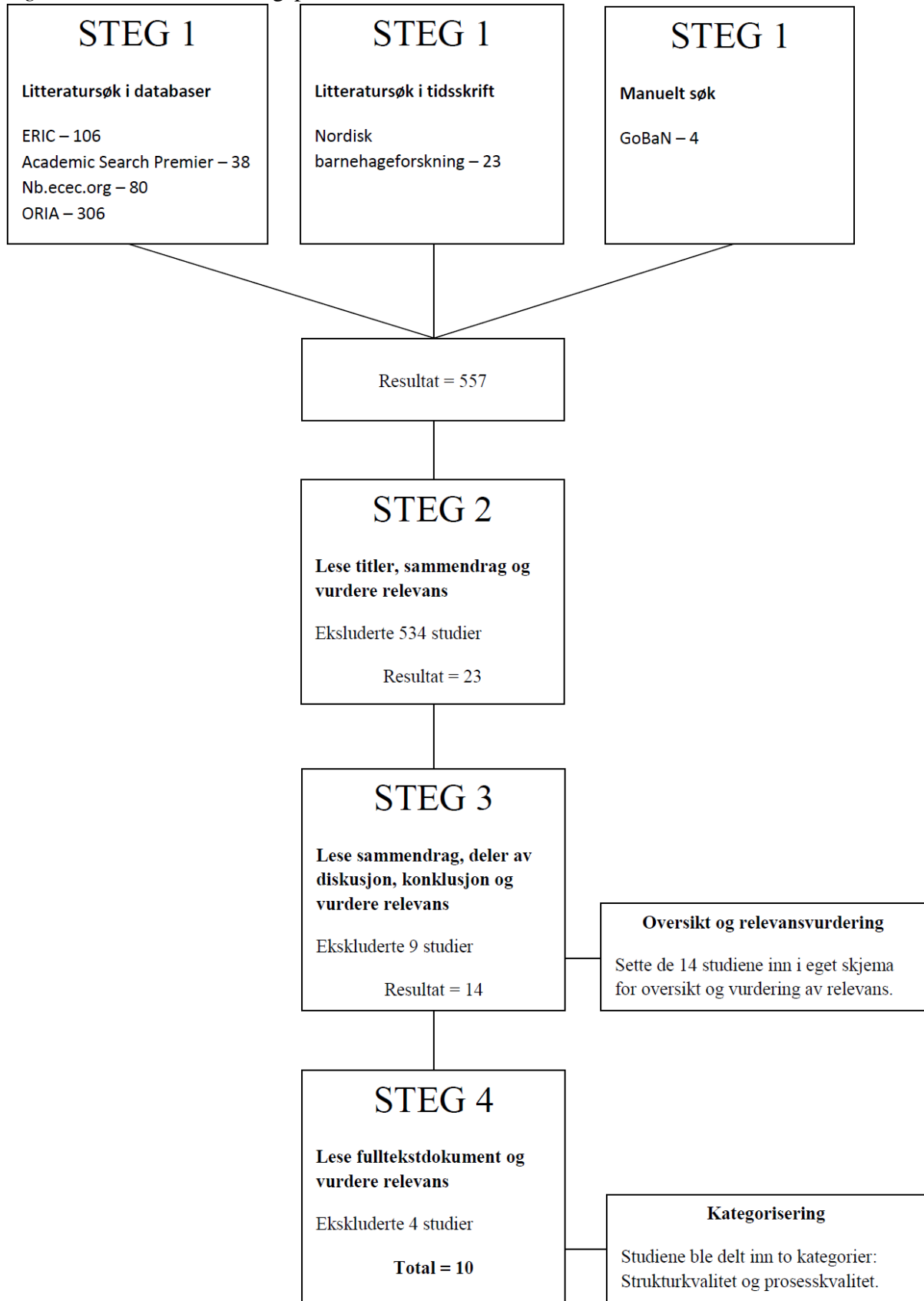
| | Søkebegreper | Innstillinger i søket | Resultater | |
|----|---|-------------------------------|------------|--------|
| | | | Eric | AsP |
| S1 | (DE "Kindergarden") OR (DE "Early childhood education") OR (DE "Child care") | Search modes - Boolean/Phrase | 45 740 | 22 166 |
| S2 | kindergarden* OR kindergarten* OR "early childhood education" OR ECEC OR "child care" | Search modes - Boolean/Phrase | 70 838 | 54 952 |
| S3 | S1 OR S2 | Search modes - Boolean/Phrase | 70 838 | 54 952 |

| | | | | |
|----|--|---|--------|---------|
| S4 | (education* OR teacher OR school OR structur* OR proces* OR interaction*) W0 (qualit*) | Search modes - Boolean/Phrase | 28 167 | 18 568 |
| S5 | ("well-being" OR "quality of life" OR "wellness" OR ((emotional OR social OR cognitive OR social-emotional) W0 (development))) | Search modes - Boolean/Phrase | 57 458 | 364 969 |
| S6 | S3 AND S4 AND S5 | Limiters - Scholarly (Peer Reviewed) Journals; Published Date: 20080101-20191231 Search modes - Boolean/Phrase | 106 | 38 |

Tabell 3. Oversikt over søkebegrep, søkesett og resultat i nordiske databaser.

| Søkebegrep | Resultater | | | |
|---|-------------|------|---|-------|
| | Nb.ecec.org | Oria | Nordisk barnehageforskning – tidsskrift | GoBaN |
| Kvalitet OG utvikling | 17 | | | |
| Kvalitet OG trivsel | 33 | | | |
| Kvalitet OG relasjoner | 30 | | | |
| Barnehage* OG kvalitet OG utvikling | | 164 | | |
| Barnehage* OG kvalitet OG trivsel | | 25 | | |
| Barnehage* OG kvalitet OG relasjoner | | 117 | | |
| Kvalitet | | | 6 | |
| Trivsel | | | 3 | |
| Utvikling | | | 10 | |
| Relasjoner | | | 2 | |
| Livsmestring | | | 0 | |
| Kvalitet OG trivsel | | | 0 | |
| Kvalitet OG mestring | | | 0 | |
| Kvalitet OG livsmestring | | | 0 | |
| Kvalitet OG utvikling | | | 2 | |
| «Manuell gjennomgang av prosjektets publikasjoner.» | | | | 4 |

Figur 2. Trinnene i sorteringsprosessen.



Etter søkene ble gjennomført i alle de aktuelle databasene, med de aktuelle søkeordene, ble totalen på 557 studier. Ved gjennomgang av totalen, ble de studiene som hadde relevans ut fra tittel og sammendrag beholdt. Dersom tittelen samstemte med temaet, ble sammendraget også lest og inkludert, dersom det enda viste seg å være relevant. Det ble et resultat på 14 studier. De 14 studiene ble lest i fulltekstdokument, satt inn i skjema for oversikt og relevansen ble igjen vurdert opp mot problemstilling, det endte med at 10 studier ble inkludert.

3.2 Forskerrollen og utfordringer

Underveis i prosessen har det oppstått ulike utfordringer som har påvirket resultatet. En av hovedutfordringene er at hovedbegrepene i oppgaven «barnehagekvalitet» og «livsmestring», har ulike definisjoner i litteraturen. Begrepene har ingen klar definisjon i forskningen, men begge er etablert som begrep i Rammeplan for barnehagen, oppgaver og innhold og andre styringsdokumenter. Derfor blir selve søkeprosessen krevende. Søkeprosessen i seg selv har vært en møysommelig prosess, for å sikre et søk som fører frem til resultater som er relevant for studiens tema. Deretter har litteraturgjennomgangen, og kvalitetssikringen av den, også vært krevende. På bakgrunn av store mengder informasjon i data som er fremkommet, har en utfordring vært struktureringsarbeidet av de ulike funnene, slik at de oppleves som oversiktlig for leseren.

På grunn av bakgrunn, utdannelse og yrke er valgene som har blitt gjort i denne oppgaven et resultat av det. Barnehagelærer-blikket, som jeg har, ligger til grunn for det valget som er gjort, og har gjort at engasjementet for den møysommelige prosessen har vært stort.

3.3 Validitet og reliabilitet

Validitet handler hvorvidt teorien som er presentert samsvarer med problemstilling og resultatene i studien (Thagaard, 2013). Med andre ord handler det om gyldigheten til de tolkningene undersøkelsen fører fram til. Validitet «stiller både krav til kvaliteten av de data som resultatene bygger på, og til de slutninger som trekkes fra data» (Kleven, 2014, s. 23). Reliabilitet handler om i hvilken grad resultatene er pålitelige og til å stole på (Thagaard, 2013, s. 193). En presis og grundig redegjørelse for metodisk fremgang, slik at en enkelt kan

forstå hvordan data er innsamlet, øker reliabiliteten til studien (Thagaard, 2013; Silverman, 2001). Denne typen redegjørelse kan kalles for studiens gjennomsiktighet.

I denne studien ligger reliabiliteten hovedsakelig i grundige beskrivelser av metodiske fremgangsmåter, søkestrategier og valg gjort i prosessen. Dette har blitt gjort gjennom tydelige tabeller og modeller som har beskrevet hvordan data er fremkommet. For å sikre validitet og at det ble funnet frem til det som var intensjonen å finne ut av, ble ulike emneord testet ut. Ulike typer prøvesøk med en rekke emneord i forskjellige kombinasjoner ble gjennomført, dette for å sikre en god nok operasjonalisering av begrepene som har blitt presentert i teorien om temaet. Da ble det sikret at de valgte emneordene fant frem til den forskningen som samsvarte med den teoretiske defineringen av oppgavens tema. Det har også blitt gjort en vurdering av oppgavens metodevalg slik at studien, gjennom et passende metodevalg, skulle forsøke å dekke den gjeldende forskning på området. Ved å fastsette kvalitetskriterier i kapittel 3.1.1, blant annet at de inkluderte studiene skulle være fagfellevurdert, var det også med på å sikre validiteten til denne studien. En grundig metodisk analyse av de inkluderte studiene er ikke prioritert, og på grunn av kvalitetskriteriet «fagfellevurderte studier», har det blitt sikret at den inkluderte forskningen er kvalitetssikret med høye standarder.

Med dette utelukkes det ikke at det eksisterer annen litteratur som omhandler dette temaet og dermed er relevant, men den forskningen som er tatt med i denne oppsummeringen skal være i høyeste grad et representativt utvalg for å kunne utarbeide synteser og drøfte disse på bakgrunn av problemstilling.

4.0 Resultater – Studiene

I dette kapitlet har de ti studiene som ble inkludert, blitt presentert ved hjelp av to kategorier. Studiene har blitt beskrevet i sin kategori og til slutt har hovedfunnene blitt satt sammen til en oppsummering. En oversikt over forkortelser brukt i presentasjonen av resultatene har blitt presentert under. Det dreier seg i all hovedsak om forkortelser på måleverktøyene som har blitt anvendt i de inkluderte studiene.

Etter en nøyaktig ekskluderingsprosess med fastsatte kvalitetskriterier, har 10 studier blitt inkludert i denne scoping studien. Det er nordiske studier fra Norge (5), Sverige (2), Danmark (2) og Finland (1). Resultatene har videre blitt syntetisert ved hjelp av en tematisk analysetilnærming (Berg & Munthe-Kaas, 2013; Thagaard, 2013). En tematisk analyse tar utgangspunkt i at det er noe felles ved de identifiserte studiene i datasettet, og at de grupperes ut fra felles mønstre (Thagaard, 2013, s. 221). De identifiserte mønstrene konstrueres på bakgrunn av teorien som er presentert og forskerens forforståelse av teorien på temaet (Thagaard, 2013, s. 221; Thomas & Harden, 2008). Analysemetoden fokuserer på beskrivelse av de reelle funnene i de inkluderte studiene framfor å fortolke dem (Thomas & Harden, 2008). «Tematisk syntese ligner på narrativ analyse, som beskriver og sorterer data etter kategorier, gjerne etterfulgt av enkle tolkninger» (Berg & Munthe-Kaas, 2013). Metoden benyttes ofte der en skal behandle kvalitative og kvantitative data sammen.

4.1 Forkortelser for måleverktøy benyttet i de inkluderte studiene

AES - Adult Engagement Scale

Måler den ansattes sensitivitet, aktivering og autonomi i samspill med barn. Med sensitivitet menes evnen til å tone seg inn på og forstå barns følelser. Det handler også om å kunne ta barnets perspektiv og anstrenge seg for å gi mening til barnas verbale og nonverbale uttrykk. Aktivering er personalets evne til å legge til rette for god lek, og utvikle den underveis. Hjelp barn som strever inn i lek og tilføre leken impulser som er utviklende. Det handler også om å invitere til kommunikasjon, pirre nysgjerrighet og undring som kan føre til læring. Autonomi handler om respekt for barn ved å anerkjenne deres interesser, barns medvirkning i egen hverdag og gi dem rom for eksperimentering og utforskning.

BAS III - British Ability Scales III

Er et måleinstrument som måler kognitive evner og består av flere deler. Studien som har brukt instrumentet, har kun anvendt to dimensjoner: Verbal og non-verbal. Verbale evner ble målt gjennom «naming vocabulary' subtest» og non-verbale evner ble målt gjennom «picture similarities subtest».

CLASS - Classroom Assessment Scoring System

Er et observasjonsverktøy som består av tre kategorier: 1) Emosjonell støtte, 2)

Klasseromorganisering og 3) Læringsstøtte. Hver av de tre kategoriene inneholder flere dimensjoner av klasseromsinteraksjon som antas, gjennom empiri og teori, å være viktig for barns akademiske og sosiale utvikling.

ITERS-R - Infant Toddler Environment Rating Scales Revised Edition

Et måleinstrument som måler barnehagekvalitet, både struktur- og prosesskvalitet.

Måleinstrumentet har 39 punkter som er gruppert inn i 7 undergrupper: 1) Rom og innredning, 2) Rutiner for personlig pleie, 3) Språk, lytting og snakking, 4) Aktiviteter, 5) Interaksjoner, 6) Program innhold, og 7) Foreldre og personale.

LIS-YC - Leuven Involvement Scale for Young Children

Er et observasjonsverktøy som måler barns grad av involvering. Dette gir informasjon om hva som er viktig for barnet og gir et bilde av om den ansatte tar barnets perspektiv og følger med på meningsfulle øyeblikk for barnet.

LSCIP - Norwegian Lamer Social Competence in Preschool scale

Et måleinstrument for sosial-emosjonell kompetanse. Skalaen inkluderer seks subskalaer, som i studien som anvender instrumentet ble justert så subskalaene så slik ut: prososial atferd (5 punkter), selvkontroll (6 punkter), empati og rolletakning (5 punkter), tilpasning (4 punkter), selvsikkerhet (8 punkter) og rettferdighet (3 punkter).

4.2 Strukturkvalitet og prosesskvalitet

De inkluderte studiene har blitt delt inn i to kategorier, hvor de først vil bli kort presentert i et skjema, deretter følger en nøyere beskrivelse/ analyse av hver studie. Studiene vil bli beskrevet hver for seg i sin kategori, deretter oppsummeres gruppens studier. De inkluderte studiene har blitt delt inn kategoriene; strukturkvalitet og prosesskvalitet. Hensikten med en slik oppdeling var å gjøre fremstillingen av resultatene oversiktlig. Gruppen som omhandler strukturkvalitet inneholder 5 studier og gruppen med prosesskvalitet har 5 studier. Av studiene i kategorien «strukturkvalitet» er fire kvantitative studier og en er kvalitativ. To av studiene innen denne kategorien måler både struktur og prosesskvalitet, og kunne derfor dannet en tredje, mikset kategori. På bakgrunn av funnene i de to studiene som i størst grad omhandler strukturkvalitet, ble det valgt å legge de til under denne kategorien. I kategorien

«prosesskvalitet» er det 4 kvantitative studier og en eksperimentell intervensjonsstudie. Som en ser er det overvekt av kvantitative studier.

Tabell 4. Oversikt over studier der strukturkvalitet måles.

| | Studie | Mål/Hensikt | Metode | Hovedfunn |
|----|---|---|---|---|
| 1. | Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Preschooling. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 29(4), 457-470. Nb.ecec.org Dansk studie | Hvilken rolle barnehagekvalitet spiller for barns kognitive utvikling ved 16 års alder. | Longitudinell kvantitativ studie. Datasett fra «Danish administrative register» (forskningsdatabase) og Eksamensresultater fra siste året på skolen. | Finner frem til 5 hoved kvalitetsindikatorer (strukturelle faktorer) for barnehage: 1) Bemanning (antall barn per ansatt), 2) antall mannlige ansatte, 3) andelen med pedagogisk utdannet personell, 4) andel personell med minoritetsbakgrunn, 5) stabilitet i personalet sammenliknet med det forrige året. De 5 kvalitetsindikatorer korrelerer positivt med barns kognitive utvikling. Det vil si at om en barnehage skårer høyt på de 5 vil det føre til en positiv kognitiv utvikling, og motsatt. Effekten er konstant over flere år, også ved endt skolegang. |
| 2. | Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 26(1), 111-127. GoBaN Norsk studie | Utforske kvaliteten på norske småbarns-avdelinger ved hjelp av Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition (ITERS-R). | Kvantitativ studie med bruk av ITERS-R som måleinstrument. | Strukturelle kvalitetsindikatorer som eierskap, kompetanse hos de ansatte, bemanning (antall barn pr. ansatt) og gruppeorganisering har en påvirkning på kvaliteten. Hygiene, sikkerhet og tilgang på lekemateriell oppfylte ikke kravene i ITERS-R sine anbefalinger, noe som ikke var forventet av Norske barnehager, med tanke på Norske barnehagers positive rykte. |

| | | | | |
|----|--|---|--|---|
| 3. | <p>Eliassen, E., Zachrisson, H. D., & Melhuish, E. (2017). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway? <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 26(1), 97-110.</p> <p>GoBaN Norsk studie</p> | <p>Finne ut om barnehagekvalitet henger sammen med kognitiv utvikling i tre års alder.</p> | <p>Kvantitativ studie med 800 barn i 83 bhg. ITERS-R brukt for å måle barnehagekvalitet. BAS III ble brukt til å måle kognitiv kompetanse (verbal og non-verbal kompetanse).</p> | <p>Finner ingen sammenheng mellom barnehagekvalitet og kognitiv utvikling treårsalderen.</p> <p>Finner heller ikke argumenter for at barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn har større utbytte av barnehagekvalitet enn de med høyere sosioøkonomisk bakgrunn.</p> |
| 4. | <p>Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. <i>International Journal of Child Care and Education Policy</i>, 12(1), 1-15.</p> <p>GoBaN Norsk studie</p> | <p>Undersøke forholdet mellom to strukturelle kvalitetsindikatorer, gruppeorganisering (stabile grupper mot fleksible grupper) og antall barn per ansatt, i relasjon til interaksjonskvalitet i toddlergrupper.</p> | <p>Kvantitativ studie. ITERS-R brukt til å måle struktur- og prosesskvalitet</p> | <p>Stabile grupper (smågrupper/ avdelinger) var relatert til høyere interaksjonskvalitet enn i fleksible grupper (basebarnehager).</p> <p>Antall barn per ansatt relatert til interaksjonskvalitet varierte på bakgrunn av ulike innholdsdimensjoner.</p> <p>Studien støtter ideen om at høyere bemanning gir høyere interaksjonskvalitet.</p> <p>Funnene gir klare anbefalinger for policy og utdanning av barnehageansatte.</p> |
| 5. | <p>Williams, P., Sheridan, S., & Samuelsson, I.P. (2018). A perspective of Group Size on Children's Conditions for Wellbeing, Learning and Development in Preschool. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i>, 1-16.</p> <p>ORIA Svensk studie.</p> | <p>Studien undersøker hvordan gruppestørrelse påvirker barnas betingelser for trivsel, læring og utvikling, i relasjon til intensjonene i Swedish preschool curriculum.</p> | <p>Kvalitativ studie. Data fra spørreskjema og casestudies hvor intervju ble brukt til å få videre opplysninger, semi-strukturert.</p> | <p>Finner at gruppestørrelse er avhengig av tre dimensjoner av barnehagelærerens opplevelse av gruppens størrelse: Kvalifikasjoner og kompetanse, Fysisk inne og uteareal og sammensetningen av barnegruppen.</p> <p>Hvordan disse dimensjonene oppleves av barnehagelæreren, påvirker kvaliteten på avdelingen. Hvis disse faktorene oppleves som at de ikke fungerer optimalt, oppleves også barnegruppen som for stor.</p> |

Tabell 5. Oversikt over studier der prosesskvalitet måles.

| | Studie | Mål/Hensikt | Metode | Hovedfunn |
|----|---|---|---|---|
| 6. | <p>Castro, S., Granlund M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 25(1), 122-135.</p> <p>Nb.ecec.org Svensk studie</p> | <p>Beskrive kvaliteten på svenske barnehager og dens sammenheng med barns engasjement over tid.</p> | <p>Kvantitativ studie med bruk av CLASS observasjons-verktøy som måle-instrument.</p> | <p>Identifiserer prediktorer for barns nivå av engasjement over tid. Emosjonell støtte viser seg å være den variabelen som predikerer barnets engasjement over tid. Engasjementet ser ut til å øke etter hvert som relasjonen til barnehagelæreren utvikles.</p> <p>Bør sikre høyt nivå av emosjonell støtte i barnehagen.</p> |
| 7. | <p>Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centers? <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 19(2), 237-253.</p> <p>ERIC Finsk studie.</p> | <p>Prosjektets formål var å forbedre trivselen til barn under tre år i finske barnehager.</p> <p>Personalet ble oppmuntret og kurset til å være mer sensitiv og aktiv i samspill med barna, spesielt i fri-lek.</p> | <p>Eksperimentell intervensjonsstudie. 6 barne-grupper med på intervensjonen og 5 kontroll-grupper. Observasjon før og etter intervensjonen. Høst og vår. Kursing av ansatte.</p> | <p>Resultatene viste at det var mulig å forbedre sensitivitet og deltakelse hos de ansatte gjennom denne intervensjonen, når personalets kompetanse og motivasjon for intervensjonen i utgangspunktet var høy.</p> <p>Det var signifikant forskjell på kvaliteten i både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen.</p> |
| 8. | <p>Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T., & Bjørnstad, E. (2018). Interaction Quality and Children's Social-Emotional Competence in Norwegian ECEC. <i>Journal of Early Childhood Education Research</i>, 7(2), 338-361.</p> <p>GoBaN</p> | <p>Undersøker om interaksjonskvalitet i toddler-grupper (ved 3-års alder) henger sammen med barnas sosiale kompetanse fra 3-5 år i norske barnehager.</p> <p>Finne ut hvilken påvirkning interaksjonskvalitet har på barns sosiale og</p> | <p>Kvantitativ studie med bruk av ITERS-R for å måle kvalitet og Norwegian Lamer Social Competence in Preschool scale (LSCIP) for å måle sosial kompetanse.</p> | <p>Resultatene viser en sammenheng mellom interaksjonskvalitet og grad av empati. De finner også en marginal signifikant sammenheng mellom interaksjonskvalitet og selv-kontroll. Ingen andre sammenhenger er funnet. Kan tyde på at interaksjonskvalitet ikke predikerer sosial-emosjonell kompetanse i Norske barnehager.</p> |

| | | | | |
|-----|---|--|---|--|
| | Norsk studie | emosjonelle kompetanse. | | |
| 9. | Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. <i>Child Indicators Research</i> , 11(5), 1585-1601. ORIA Norsk studie | Utforske hva som fremmer og hemmer barns trivsel i lys av relasjoner til andre barn og ansatte i norske barnehager. | Kvantitativ studie med nettbasert spørreundersøkelse, gjennomført gjennom en muntlig samtale. Deltakere: 171 norske 4-6 åringer. | En undersøkelse av barns egen opplevelse av sosiale relasjoner med andre barn og ansatte i barnehagen. Relasjoner med andre barn og ansatte ser ut til å være det viktigste for barnets trivsel, særlig det å like de andre barna og at barna er snille med hverandre. |
| 10. | Sunnevåg, A-K. (2016.) Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. <i>Cepra-Striben</i> , (15), 76-85. Nb.ecec.org Dansk studie | Sette fokus på kvalitet i dagtilbudet. «Hva kjennetegner læringsmiljøet i dagtilbud som arbeider med LP-modellen?» Sett fra barneperspektiv og voksenperspektiv. | Kvantitativ studie med spørreundersøkelse som metode. Barn deres kontakt-pedagog som informanter. | Resultatene viser en svært sterk korrelasjon mellom sosiale og språklige ferdigheter. Mange barn opplever å ha en god relasjon til ansatte i barnehagen, men det er forskjeller i mellom kjønnene. Resultatene viser at ikke alle barn får de optimale utviklingsmuligheter de har krav på, da på grunn av store forskjeller mellom kjønnene og mellom barn som mottar særlig støtte/ ikke mottar særlig støtte. |

4.2.1 Beskrivelse av studiene – strukturkvalitet

1. Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470.

Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen (2011) undersøker hvilken rolle barnehagekvalitet har for barns kognitive utvikling når de er fylt 16 år. Studien er hentet fra databasen Nb.ecec.org og er en dansk, kvantitativ studie. Ulike metoder og måleinstrumenter er brukt for å hente inn data. Ved å gå inn i Danish administrative register der data om barnehagebarns utvikling, linket opp mot informasjon om barnehagen de gikk i og de ansatte som jobbet der, får de en unik mulighet til å sette sammen data til å sammenlikne med eksamensresultatene i niende klasse. Forskerne i denne studien påpeker at det er få studier som peker på langtidseffektene av høy eller lav barnehagekvalitet. Ved bruk av dette datasettet fikk forskerne muligheten til å

se på langtidseffekten av barnehager med ulik type kvalitet. Hensikten var å finne ut av hvordan kvaliteten på barnehagen var på 1990-tallet og om kvaliteten hang sammen med eksamensresultatene til barna som gikk der i 9. klasse.

Ved gjennomgang av materialet, fant forskerne frem til fem hoved kvalitetsindikatorer (strukturelle faktorer) for de inkluderte barnehagene: 1) antall barn per ansatt, 2) antall mannlige ansatte, 3) andelen med pedagogisk utdannet personell, 4) andel personell med minoritetsbakgrunn og 5) stabilitet i personalet sammenliknet med det forrige året. Forskerne ønsket også å undersøke om noen sub-grupper med barn en kan forvente seg ut fra tidligere forskning er særlig utsatt eller sårbare i utdanningssystemet: 1) barn med minoritetsbakgrunn, 2) gutter, 3) barn med lavt utdannede foreldre, 4) barn med aleneforeldre, 5) barn i husholdninger med lav inntekt. På grunn av andre faktorene som kan forklare eksamensresultatene, ble det lagt til en rekke kontrollvariabler.

Subgruppene «barn med minoritetsbakgrunn» og «gutter» viste signifikante sammenhenger med kvalitetsindikatorene. For gutter var det antall barn per ansatt og andelen mannlige ansatte som korrelerte positivt med utfallet. For barn med minoritetsbakgrunn, var det stabilitet i personalet som korrelerte positivt. Samtidig viste resultatene at denne subgruppen har en negativ effekt av en økt andel ansatte med minoritetsbakgrunn, noe forskeren fant overraskende. Derimot drar gutter med minoritetsbakgrunn flere fordeler av alle de målte kvalitetsindikatorene, enn «danske gutter» og «jenter med minoritetsbakgrunn», med unntak av personal med minoritetsbakgrunn.

Tre av kvalitetsindikatorene viste en positiv korrelasjon med barns utfall på eksamensresultatet: antall barn per ansatt, andelen mannlige ansatte og andelen pedagogisk utdannet personell. Særlig peker andelen pedagogisk utdannet personell seg ut med et signifikansnivå på 1%. Generelt viser de valgte kvalitetsindikatorene en signifikant påvirkning på barns kognitive utvikling, også etter å ha kontrollert med ulike kontrollvariabler. Det vil si at om en barnehage skårer høyt på disse faktorene, kan det føre til positive effekter i den kognitive utviklingen hos barna som går der, og motsatt. Ut fra resultatene vises en vedvarende effekt på den kognitive utviklingen. Effekten er konstant over flere år, også ved endt skolegang. De fant at det er store forskjeller mellom kjønn, der guttene viser seg å ha større utbytte av barnehagekvalitet enn jentene.

Forskerne påpeker at de valgte kvalitetsindikatorerne ikke favner om alle aspekter ved barnehagekvalitet, med det var disse indikatorerne som lå tilgjengelig i datasettet de hentet data fra. En begrensning i studiet vil være data om kvaliteten på barnehagen er hentet fra 1990-tallet, samt at målingen på kognitivt utfall er kun basert på eksamensresultatene i 9.klasse. Forskerne kommenterer dette ved å argumentere for at allerede på 90-tallet gikk majoriteten av danske barn i barnehagen.

2. Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127.

Bjørnstad & Os (2018) utforsker kvaliteten på barnehage tilbudet til de minste (på småbarnsavdeling) i Norge, ved hjelp av måleinstrumentet ITERS-R. I studien har forskerne valgt å trekke ut spesifikke strukturelle egenskaper på småbarnsavdeling og undersøke disse nøyere, samtidig som de har sett på mulige påvirkninger skårene på disse punktene har. Studien er kvantitativ og er en del av forskningsprosjektet GoBaN. Utvalget er representativt for den norske populasjonen og består av 2811 barn fordelt på 206 avdelinger i 93 barnehager. Resultatene av målingen viser at norske barnehager skårer på minimum nivå av kvalitet på småbarnsavdeling. Ingen av avdelingene skåret på høyeste nivå av kvalitet, den største prosentandelen skåret på minimum nivå. Disse resultatene viser at Norge ligger langt nede på lista over barnehagekvalitet på småbarnsavdeling sammenliknet med resten av Europa. Norske barnehager skårer nesten likt som barnehager i Storbritannia gjorde i 2012, med et unntak: Interaksjon. Der skårer Storbritannia på god kvalitet, mens Norge ligger på et minimum nivå.

Forskerne mener at det unike ved denne studien er de går inn i hvert målepunkt for å finne ut av styrkene og svakhetene i kvaliteten på norske barnehager. Ved å gjøre det kan de finne ut av hva som mulig kan skyldes lave skårer i noen punkter og om noen av punktene påvirker hverandre. De trakk ut de fem av 30 punkter med lavest skår, hvor skåren ligger var utilstrekkelig i henhold til ITERS-R standard. Disse punktene inneholdt sanitære prosedyrer, sikkerhet og tilgjengelig materiell for aktiviteter og lek.

Kvalifisert personell tilstede på avdelingen påvirket graden av interaksjon. Dette tyder på at det å ha utdannet personell i barnehagen er viktig for å sikre interaksjonskvalitet. Antall barn

per ansatt påvirket i stor grad interaksjonskvaliteten på småbarnsavdeling. Indikerer at interaksjonskvaliteten synker jo flere barn per ansatt en har på småbarnsavdeling. Basebarnehager skårer lavere på interaksjon med ansatte, som bekreftes i andre studier. De skårer også lavere på aktiviteter og tilgjengelighet av lekemateriell på grunn av at dette ofte er plassert i ulike rom de ikke har tilgang på.

Forskerne mener at mangel på lekemateriell kan påvirke prosesskvaliteten som interaksjoner mellom barn og mellom ansatte og barn. Kompetanse (utdannet personell), færre barn per ansatt, deling i små/ stabile grupper påvirker kvaliteten positivt, og motsatt. Antakelser forskerne nevner, basert på funnene i studien, er at utdannet personell også har positive konsekvenser for barnas trivsel, utvikling og utfallet til barnet.

Begrensninger i studien: peker på at ITERS-R ikke oppfyller ønsket måling av kvalitet, dermed kan resultatene bli annerledes dersom en bruker et måleinstrument som går mer i dybden på de forskjellige punktene, spesielt på det som går på interaksjoner.

3. Eliassen, E., Zachrisson, H. D., & Melhuish, E. (2017). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 97-110.

Eliassen, Zachrisson & Melhuish (2017) undersøker sammenhengen mellom observert barnehagekvalitet og barns kognitive utvikling ved tre års alder i norske barnehager. Studien har et kvantitativt forskningsdesign og er publisert i forbindelse med GoBaN-prosjektet. For å måle kvaliteten på barnehagene ble ITERS-R brukt og Naming Vocabulary and Picture Similarities subtest i BAS III ble brukt til å måle verbal og non-verbal kognitive evner. Utvalget bestod av 800 barn fra 83 kommunale og private barnehager rundt om i landet. Målingene ble gjort så nær 35,2 måneders alder som mulig. I tillegg til måling av kvalitet og kognitiv utvikling, ble strukturerte intervjuer med barnas foreldre gjennomført for å innhente opplysninger om bakgrunnsinformasjon.

Resultatene viste ingen sammenheng mellom barnehagekvalitet og verbal og non-verbale evner ved tre års alder. Det ble heller ikke funnet noen sammenhenger mellom barnehagekvalitet og kognitive utfall for verken barn med høy sosioøkonomisk bakgrunn eller

barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Forskerne peker på at disse resultatene motstrider resultater fra tidligere forskning i andre land.

Mulige forklaringer blir drøftet, blant annet om det kan ha noe med barns stimulering i hjemmet forklart med velferdsstatens goder. Det blir også trukket frem at spredningen i barnehagekvalitet er relativt liten, noe som gir utslag i resultatene. Det var verken barnehager med veldig lav kvalitet og få barnehager med høy kvalitet. Det var ingen barnehager som utmerket seg ved å gjøre noe forskjellig fra de andre. ITERS-R blir igjen kritisert for å ikke måle prosesskvalitet i norsk kontekst på en tilfredsstillende måte. Spørsmålstegn om den norske konteksten, med små variasjoner i både utdanning, bakgrunn og kvalitet på barnehagene, kan være forklaringer på at sammenhengen ikke er der.

4. Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1-15.

Løkken, Bjørnstad, Broekhuizen & Moser (2018a) undersøker forholdet mellom to strukturelle kvalitetsfaktorer: form for organisering (avdelinger vs. base) og antall barn per ansatt, i relasjon til interaksjonskvalitet på småbarnsavdeling i Norge. Studien er kvantitativ og er en studie fra GoBaN-prosjektet. Data er hentet fra 206 barnehagegrupper i perioden 2013-2015. Barnegrupper som var organisert som stabile (avdelinger) bestod av 74,8% av utvalget, mens fleksible grupper (baser) utgjorde 25,2%, dette tilsvarer nasjonale statistikker. Antall barn per ansatt ble delt inn i to grupper: de som hadde tre eller færre barn per ansatt og de som hadde tre eller flere barn per ansatt. Kvaliteten ble målt ved hjelp av ITERS-R.

Hovedfunnene med organiseringsform er at små stabile grupper er relatert til høyere interaksjonskvalitet og motsatt. Store fleksible grupper strever med å følge opp barna og får ikke til å skape gode situasjoner for interaksjon på grunn av stadig forflytting i rom og sted. Forskerne indikerer dette som en svakhet med basebarnehage som organiseringsform.

Fleksible og større grupper (basebarnehager) strever mer for å oppnå høy interaksjonskvalitet. Flere forklaringer følger i diskusjonen rundt dette. Blant annet nevnes det at dette kan ha med utformingen av lokalene å gjøre, barna har mulighet til å forflytte seg rundt i mange

forskjellige rom, der de må forholde seg til andre og flere ansatte enn de som er fast i sin gruppe, dette mener forskerne kan svekke muligheten til nære interaksjoner mellom barn og personalet. Studien finner at antall barn per ansatt har påvirkning på mange deler av interaksjonskvalitet mellom personalet og barna. Anbefaler tre eller færre barn per ansatt på småbarnsavdeling.

ITERS-R blir her kritisert for å være overfladisk og mangelfull i målingen av kvalitetsbegrepet. Måleinstrumentet er utarbeidet i USA, derfor settes det spørsmålsteget ved dens relevans i andre land med andre kontekster. Det er særlig interaksjonskvalitet det diskuteres om den måler godt nok.

Forskerne i denne studien peker også på at det ikke ble tatt hensyn til personalets erfaring. Dette blir trukket frem som en mulig grunn til at basebarnehager skårer lavere enn avdelingsbarnehager på interaksjonskvalitet. Forskerne viser til andre studier der de har undersøkt gjennomsnittsalder for barnehageansatte i basebarnehager og i avdelingsbarnehager: 26-30 år mot 41-50 år. De peker på at mangel på erfaring kan føre til lavere grad av interaksjonskvalitet og får delvis støtte for dette i tidligere studier.

Det vises i studien til klare anbefalinger for policy og utdanning av pedagoger. Kunnskap om organiseringsform er avgjørende for kvaliteten. Kvaliteten fører til høyere interaksjonskvalitet som igjen påvirker barnets utvikling positivt. Færre barn per ansatt anbefales (3 eller færre barn per ansatt). Stabile små grupper (avdelinger) for toddlere anbefales. Videre forskning på sammenhenger mellom strukturelle og prosessuelle kvalitetsindikatorer anbefales. Kvalitative studier på basebarnehager med lav og høy kvalitet, for å finne ut hvordan en kan organisere til fordel for interaksjonskvalitet.

5. Williams, P., Sheridan, S., & Samuelsson, I.P. (2018). A perspective of Group Size on Children's Conditions for Wellbeing, Learning and Development in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16.

Williams, Sheridan & Samuelsson (2018) undersøker hvordan gruppestørrelse påvirker barnas betingelser for trivsel, læring og utvikling, relatert til intensjonene i den reviderte utgaven av svensk rammeplan for barnehage. Studien har et kvalitativt forskningsdesign og bruker

intervjuer og spørreundersøkelse med åpne spørsmål som metode for datainnsamling. Artikkelen baserer seg på et større forskningsprosjekt som omhandler gruppestørrelse i svenske barnehager, hvor det er brukt en mixed method, kvalitativ og kvantitativ innhenting av data, med intervju og spørreundersøkelse i stor skala. Denne studien har brukt intervjuer fra 24 barnehagelærere og trukket ut svarene fra 11 av de 15 åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen fra det store forskningsprosjektet. Studien tar et teoretisk utgangspunkt i Bronfenbrenner sin økologiske modell for utvikling fordi svensk læreplan er utviklet med bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv og økologiske teorier.

Finner at opplevd gruppestørrelse er avhengig av tre dimensjoner av barnehagelærerens opplevelse av gruppens størrelse: Kvalifikasjoner og kompetanse, fysisk inne og uteareal og sammensetningen av barnegruppen. Hvordan disse dimensjonene oppleves på barnehagelæreren, påvirker kvaliteten på avdelingen. Hvis disse faktorene oppleves som at de ikke fungerer optimalt, oppleves også barnegruppen som for stor.

Kvalifikasjoner og kompetanse hos barnehagelæreren viser seg å ha innvirkning på den opplevde gruppestørrelsen. Forskerne knytter gruppestørrelse opp mot politiske beslutninger og hvilken påvirkning det har på kvaliteten/ opplevde kvaliteten. Den reviderte læreplanen for svenske barnehager har et høyt krav om dokumentasjon, krav om nøyaktige didaktiske planer, evalueringer av innholdet, og vurderinger av utvikling i aktiviteter. For barnehagelærerne som ikke har kompetanse innen disse områdene oppleves disse kravene som stressende og det påvirker igjen opplevd gruppestørrelse.

Det fysiske inne- og utearealet påvirker den opplevde gruppestørrelsen når det ikke er mulig å dele barnegruppen opp i mindre grupper på grunn av arkitektur og tilgjengelig område. Da oppleves gruppen som for stor.

Den ideelle gruppen bør være satt sammen slik at personalet har muligheten til å følge opp hvert enkelt barn, samt engasjere de i aktiviteter og læring. Dette krever færre barn per ansatt og muligheten til å kunne dele inn i smågrupper. I følge barnehagelærerne har den ideelle barnegruppen en god balanse i alder, kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn. Barna i gruppen bør ha nok jevnaldrende å leke med, slik at de kan lære av hverandre og sammen. De opplever at når gruppestørrelsen øker, blir barnas medvirkning lavere. Dette fører til mer spontant og tilfeldig satt i gang aktiviteter fra personalets side. Gruppestørrelsen og antall barn per ansatt

føles større fordi det er flere små barn som går i barnehagen nå enn det var før. Studiens forskere indikerer at små grupper er å foretrekke fordi forskere finner bedre interaksjonskvalitet og mindre stress hos både barna og de ansatte.

4.2.2 Beskrivelse av studiene – prosesskvalitet

6. Castro, S., Granlund M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135.

Castro, Granlund & Almqvist (2017) undersøker forholdet mellom kvalitetsvariabler og grad av engasjement hos barn i svenske barnehager. Studien er en longitudinell kvantitativ studie, hvor observasjonsmanualen CLASS er brukt til måling av engasjement. Deler av en spørreundersøkelse fra en større studie om Språkmiljøet i barnehagen, ble brukt som data. Det var kun data som omhandlet pedagogens bakgrunn som ble inkludert i materialet.

Observasjonene ble foretatt ved to anledninger, med 12 måneders mellomrom.

Observasjonene varte 2,5 time på formiddagen.

Engasjement har i tidligere forskning blitt beskrevet som aktiv deltakelse i aktiviteter og rutiner eller som tilpasset interaksjon med miljøet en er i. Engasjement (engagement) blir her beskrevet som noe annet eller noe mer enn aktiv deltakelse. Det handler om gjennomgående positiv og passende atferd og fungering mange ulike situasjoner. Eksempler på dette i en barnehagehverdag vil være at de er trygge og stort sett med på det som skjer i barnehagen, overgangssituasjoner går greit, de er med og deltar i aktiviteter og samlingsstunder, fungerer godt i lek med de i gruppen sin og er konsekvent engasjert på hensiktsmessige måter. Høyt engasjement ses på som en indikator for helse og trivsel. Engasjement hos barn er relatert til prosesskvalitet ved at en rekke faktorer virker direkte inn på grad av engasjement hos barna, for eksempel ansattes evne til å legge til rette for gode overgangssituasjoner, tilgangen på lekemateriell, nøyte tilrettelagt aktiviteter.

Resultatene viser at punktene under domeneene Emosjonell Støtte og Klasseromorganisering viste seg som de viktigste for et positivt engasjement hos barn. Engasjement ser ut til å øke

ettersom relasjonen til pedagogen utvikles. Læringsstøtte viser ikke noen direkte påvirkning på engasjement, men forskerne mener det er en indirekte påvirkning ved at høy grad av læringsstøtte påvirker akademiske ferdigheter som direkte påvirker nivået av emosjonell støtte og mener derfor at Læringsstøtte har en medierende rolle når det kommer til barns engasjement. Svenske barnehager skårer generelt høyt på prosesskvalitet. Den høye graden av kvalitet på barnehagene ser ut til å føre til et høyt engasjement og trivsel hos barna.

Forskerne i studien anbefaler at en aktuell oppfølging av studien kan være å gjøre samme studien, kun med sårbare barn og hva barnehagekvalitet har å si for deres engasjement. De hadde også ønsket å gjøre samme studien over 2 år, for å se om funnene viser seg som stabile over tid. Å se på den medierende og indirekte rollen variabelen «instructional support» har på engasjement og akademiske ferdigheter mener forskerne også er en interessant oppfølgingsstudie.

På bakgrunn av funnene kommer forskerne med anbefalinger om å gi pedagoger inngående kunnskap om viktigheten av emosjonell støtte. Samt å sikre at barnehager har et høyt nivå av emosjonell støtte.

7. Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centers? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237-253.

Kalliala (2011) er forskeren bak intervensjonsstudien, som hadde som formål å forbedre trivselen til barnehagebarn i finske barnehager. Studien er en eksperimentell intervensjonsstudie hvor observasjon ble foretatt ved to anledninger, før og etter intervensjonen, på høsten og på våren påfølgende år. AES ble brukt til å måle sensitivitet, aktivitet og autonomi hos de ansatte. LIS-YC ble brukt til å måle barnas grad av involvering i samspill med de ansatte som ble observert. Fire barn i hver gruppe ble trukket ut og observert samtidig med de ansatte. Intervensjonen bestod av at de ansatte ble kurset og oppmuntret til å være mer sensitiv og aktiv i samspill med barna, spesielt i frilek. Utvalget bestod av seks barnegrupper hvor de ansatte var med på intervensjonen og fem kontrollgrupper, der de ansatte ikke mottok kursing eller oppfordringer i samspill med barna. Kursingen ble gjennomført som tre tre-timers kveldsøkter. Den første økten bestod av et foredrag om barns lek, lekens utvikling, de tre hovedkategoriene for lek, personalets rolle i leken, observasjon og

konseptet involvering i lek. Den andre økten ble innholdet i forrige kurskveld videreført gjennom bruk av eksempler på ansattes engasjement og barns deltakelse i lek. De ansatte kunne også komme med egne eksempler. Før den siste samlingen ble det holdt et tilbakemeldings- og diskusjonsmøte med hver av de seks intervensjonsgruppene, for å få en felles forståelse rundt det faglige innholdet. På den tredje økten ble en film fra en av intervensjonsbarnehagene vist, som grunnlag for diskusjon mellom gruppene. Et siste tilbakemeldingsmøte ble holdt i slutten av prosjektet for å oppsummere det de hadde lært.

Resultatene av pre- og post-testene indikerer forandringer i sensitivitet og aktiv deltakelse hos både intervensjons- og kontrollgruppen. Funnene viser at det var mulig å øke de ansattes sensitivitet og aktiv deltakelse i barnas lek, men kun når nivået av motivasjon og profesjonelle kvalifikasjoner i utgangspunktet var høyt. To av intervensjonsgruppene viste en stor positiv økning, mens de fire andre gruppene, som deltok på samme intervensjon ikke viste noen særlig økning. Derfor anbefaler forskeren at barnehager som allerede er i gang med et ønske om å øke trivselen til barna som går der, å sette i gang med et slikt prosjekt, da motivasjon for endring og implementering krever vilje og et definert behov.

Forskeren fant også at utdannelsesnivå hos pedagogisk leder hadde mye å si for kvaliteten. Der hvor avdelingen hadde pedagogiske ledere som var utdannet som noe annet enn barnehagelærer, var nivået på kvaliteten mye lavere enn avdelinger med pedagogisk utdannede ledere. Kvaliteten på de ulike tilbudene hadde stor variasjon og det var stor forskjell på de ansattes sensitivitet og aktive deltakelse i barnas lek. Variasjonen på de ulike ansattes sensitivitet varierte også fra første måling til den andre, i både positiv og i negativ retning.

Forskeren trekker frem den manglende kulturen for å gi hverandre tilbakemeldinger i finske barnehager. Dette mener forskeren kan være en mulig grunn til at slike intervensjoner ikke fører til de store endringene.

8. Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T., & Bjørnstad, E. (2018). Interaction Quality and Children's Sosial-Emotional Competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 338-361.

Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser & Bjørnstad (2018b) utforsker om interaksjonskvalitet på småbarnsavdeling, når barnet er tre år, var assosiert med utvikling og endringer i barnets sosiale- emosjonelle kompetanse fra tre til fem år. Forskerne rapporterer om et kunnskapshull i Norsk forskning på hvilken påvirkning interaksjonskvalitet har på barns sosial-emosjonell kompetanse og ønsker å bidra til å dekke dette hullet. Studien er en longitudinell kvantitativ studie og er en del av forskningen i GoBaN-prosjektet. Interaksjonskvalitet er målt med ITERS-R. ITERS-R inneholder flere dimensjoner på å måle kvalitet, men i denne studien er kun «Interaction skalaen» er brukt med sine fire underpunkter. Sosial-emosjonell kompetanse er målt med LSCIP. Utvalget består av 1199 barn som går i både kommunale og private barnehager.

Resultatene viste en sammenheng mellom interaksjonskvalitet og empati ved tre års alder, og marginal sammenheng mellom interaksjonskvalitet og selvkontroll ved fem års alder. Ingen andre sammenhenger ble funnet mellom interaksjonskvalitet og sosial-emosjonell kompetanse. Dette kan tyde på at interaksjonskvalitet ikke er noen nevneverdig predikter for sosial-emosjonell kompetanse i norske barnehager. Forskerne drøfter i artikkelen hvorfor ikke det er flere sammenhenger mellom disse to områdene, fordi en mengde med tidligere forskning påpeker viktigheten av god interaksjonskvalitet i forhold til barns utvikling av sosial-emosjonell kompetanse. Tidligere forskning har funnet at interaksjonskvaliteten i hjemmet stor påvirkning på sosial-emosjonell utvikling, samt at de barna som ikke har en trygg tilknytning i hjemmet har stort utbytte av høy interaksjonskvalitet i barnehagen, som en kompensasjon for mangelen i hjemmet. Mulige forklaringer på den ellers manglende korrelasjonen blir presentert, blant annet hjemmeforhold og tilknytning, måleinstrumentenes begrensninger, om effekten av kvalitet er sovende og vil vise seg senere i skoleløpet, at det er forskjellige pedagoger som vurderer barnets sosiale kompetanse ved de to målepunktene. Forskerne påpeker at det hadde vært interessant å gjøre denne samme studien med barn som har en trygg tilknytning til sine foreldre i norsk sammenheng og om de da hadde funnet flere sammenhenger mellom interaksjonskvalitet og barns sosiale-emosjonelle kompetanse. Å følge utvalget inn i skolen og foretatt en ny måling i skolealder ville også kunne ha gitt interessante funn om interaksjonskvaliteten i barnehagen har en langtidseffekt på sosial-emosjonell kompetanse.

ITERS-R blir kritisert for ikke å være et godt nok måleverktøy i norske konteksten. Det ble utviklet i USA og forskerne lurer på om resultatene, som viser manglende sammenheng på flere av punktene, er et resultat av dette. De presiserer behovet for å undersøke interaksjoner mellom ansatte og barn og sammenhengen med barnets fungering ytterligere i norske barnehager. De adresserer også et behov for å utvide og revidere måleinstrumenter for kvalitet i norsk kontekst, samt behovet for mer forskning på interaksjonskvalitetens påvirkning på barn i barnehagen.

9. Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601.

Sandseter & Seland (2017) undersøker hva som fremmer og hemmer barns trivsel i lys av deres sosiale relasjoner til andre barn og ansatte i norske barnehager. Studien er en kvantitativ studie hvor data blir samlet inn ved hjelp av en nettbasert spørreundersøkelse. Det blir gjennomført ved at forskeren utfører undersøkelsen som et strukturert intervju med barnet. Utvalget består av 171 4-6 åringer i 18 forskjellige barnehager i Sør-Trøndelag, med et nok så likt fordelt antall gutter og jenter. Spørreundersøkelsen bestod av 20 spørsmål som var fordelt i 2 hovedkategorier: 9 spørsmål om relasjoner til andre barn og 11 spørsmål om relasjoner til de ansatte.

Noen forskningsetiske problemstillinger ble fremhevet av forskerne når det kommer til å bruke barn som informanter. De refererer til det frie og informerte samtykke som må innhentes av begge foreldrene, samt at barnet selv må gjøres klar over at de kan trekke seg ved et hvilket som helst tidspunkt i gjennomføringen. Maktforskjellen mellom barnet og forskeren er også noe som berører det forskningsetiske. Siden de blir intervjuet en-til-en er det avgjørende at forskeren tilstreber å holde intervjuet til en naturlig samtale uten å gjøre barnet ubekvem. Ved å være seg bevisst dette, mestret forskerne å utføre intervjuene slik at barna var ivrig etter å dele opplevelser fra hverdagen sin.

Resultatene viser at opplevelsen av trivsel er generelt høy for norske barnehagebarn. Det er dessverre en 1/3 av barna som opplever barnehagen som bare OK og noen få rapporterer om

dårlig trivsel. Videre viser funnene at relasjoner til både andre barn og de ansatte er viktige for barnets trivsel. Særlig det at de opplever at «barna er snille med hverandre» og at «de liker de andre barna» har noe å si for deres trivsel i barnehagen. Resultater viser at 13% av barna kun liker ett eller ingen andre barn og at det blir rapportert om at 17% av barna bare har noen få eller ingen venner. Samt at 12% av barna opplever å bli trakassert i barnehagen. De mente at antallet barn som opplever trakasseringer og negative sosiale relasjoner i barnehagen er alarmerende høyt og at dette ikke godt nok for norske barnehager. Når det kommer til relasjoner til de ansatte, opplever 1/3 av barna at de ansatte aldri leker med dem, verken inne eller ute. Mer enn halvparten av barna rapporterer at personalet er vanskelige å få tak i når de trenger det, noe som påvirker følelsen av trygghet, som igjen kan relateres til grad av trivsel i barnehagen.

Avslutningsvis fremheves personalets ansvar for å gi barna gode muligheter og kompetanse til å lykkes sosialt. Dette krever at personalet er tilgjengelig og oppmerksomme. Barnegruppene øker i størrelse og antall barn per ansatt øker, i forbindelse med dette ytrer forskerne en bekymring overfor kvaliteten på norske barnehager relatert til barnas opplevde trivsel.

10. Sunnevåg, A-K. (2016.) Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. *Cepra-Sriben*, (15), 76-85.

Sunnvåg (2016) ønsker å sette fokus på barnehagekvalitet og hva som kjennetegner læringsmiljø i dagtilbud som arbeider med LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). Studien er utført i danske dagtilbud. Det er en kvantitativ studie og data har blitt innhentet gjennom en spørreundersøkelse hvor 44 danske dagtilbud som har jobbet med LP-modellen har deltatt. Utvalget består av 1371 barn og 1389 pedagoger som omtales som kontaktpedagogen til barnet som har besvart undersøkelsen. Forskeren var ute etter å undersøke forskjellen i svarene mellom de to gruppene (barna og deres kontaktpedagog). Barna skulle svarte på spørsmål om sin hverdag i barnehagen, altså sin egen oppfatning av egen situasjon i barnehagen. Forskeren påpeker selv spørsmålet om validitet med barn som informanter, men trekker frem at det er et poeng å få barnets egne vurderinger av sin barnehagehverdag. Spørreundersøkelsen er gjennomført av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark. Barnehager som jobber med LP-modellen

har et formål om at institusjonen skal utvikle gode lærings- og utviklingsmiljøer, for å bedre barns trivsel, sosiale-, språklige- og motoriske utvikling og læring.

I LP- barnehagene finner forskeren en sterk sammenheng mellom sosiale ferdigheter og språklige ferdigheter. Det er en markant forskjell mellom gutter og jenter på språklige ferdigheter, i jentenes favør. Det samme mønsteret gjelder for sosiale ferdigheter. Den gruppen barn som mottar særlig støtte blir vurdert til å ha bedre sosial kompetanse og språklige ferdigheter enn de som ikke mottar støtte. Forskeren finner at relasjon til ansatte er dårligere for guttene enn jenter, men det rapporteres om en generelt høy skår på relasjon. Resultatene viser liten forskjell i trivsel mellom kjønn.

Funnene gjør at forskeren stiller spørsmål om kvaliteten på språktilbudet i barnehagen, samt hva som kan være forklaringen på hvorfor gutter kommer dårligere ut enn jenter på språklige- og sosiale ferdigheter. Sunnevåg (2016) mener ut fra disse funnene at utfordringer knyttet til barnehagens mandat med å utjevne forskjeller, viser seg tydelig for noen grupper barn. De får ikke de utviklingsmulighetene de har krav på, noe som kan følge dem videre inn i livet.

Sunnevåg (2016) peker på at resultatene må ses i lys av at det ikke undersøkes hva interaksjonene og kommunikasjonen mellom de ansatte og barna er preget av. Pedagogisk bevissthet i organisasjonen eller innholdet i læringsfellesskapet er det heller ikke gått inn i. Dette er resultater fra danske barnehager, men det pekes på forskning som viser liknende tendens i Norge.

4.2.3 Oppsummering av resultatene i studiene

Flere av studiene peker på at strukturelle faktorer, slik som organiseringsform og antall barn per ansatt i stor grad påvirker prosesskvaliteten, nærmere: Interaksjonen mellom ansatte og barn (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018a; Williams et al., 2018). Forskerne er uenige om barnehagekvalitet påvirker barnas kognitive utvikling (Bauchmüller et al., 2011; Eliassen et al., 2017). Mens Bauchmüller et al. (2011) finner klare sammenhenger mellom strukturkvalitet og kognitiv utvikling i et langtidsperspektiv, finner Eliassen et al. (2017) ingen sammenheng, også etter sosioøkonomisk bakgrunn er kontrollert for. Det kommer også frem klare anbefalinger hvilket antall barn per ansatt som anbefales på småbarnsavdelinger

(Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018a). Gruppestørrelse viser seg også å ha noe å si for kvaliteten på interaksjonen, og små/ stabile grupper anbefales i flere av studiene (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018a, Williams et al., 2018). For de ansatte kan gruppestørrelse oppleves forskjellig ut fra hvordan barnegruppen er satt sammen, hvilken erfaring og kompetanse den ansatte har, samt hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt for oppdeling i mindre grupper (Williams et al., 2018). Personell med god nok faglig kompetanse sikrer både målrettet arbeid med rammeplanen, og det hever kvaliteten på interaksjonene i barnehagen og kan bidra til en positiv kognitiv utvikling (Bauchmüller et al., 2011; Bjørnstad & Os, 2018; Williams et al., 2018).

Gode relasjoner mellom barna og personalet, og interaksjoner preget av kvalitet viser seg å være avgjørende for barns trivsel, engasjement og aktiv deltakelse i barnehagen (Castro et al., 2017; Sandseter & Seland, 2017), og for utvikling av empati og selvkontroll (Løkken et al., 2018b). Forskningen viser stor variasjon i prosesskvaliteten hos de ulike barnehagene (Kalliala, 2011; Sandseter & Seland, 2017; Sunnevåg, 2016). Ansattes manglende deltakelse i barnas lek er rapportert i flere studier (Sandseter & Seland, 2017; Kalliala, 2011). Mange barn opplever personalet som vanskelige å få tak i (Sandseter & Seland, 2017) og barnehageansattes sensitivitet i møte med barna observeres som varierende og ikke tilfredsstillende (Kalliala, 2011). Emosjonell støtte, med blant annet sensitivitet hos de ansatte, blir funnet å være den faktoren som i størst grad predikerer engasjement hos barn over tid (Castro et al., 2017). Forskjeller mellom kjønnene på områdene sosial og språklig kompetanse er stor og kommer også til syne i relasjonen mellom barna og de ansatte (Sunnevåg, 2016). Guttene viser seg å komme dårligere ut enn jentene på alle de nevnte punktene. Det anbefales at det sikres god emosjonell støtte i barnehagene, fordi kunnskap om dette viser seg å være viktig i barns utvikling av engasjement og barns opplevelse av trivsel i barnehagen (Castro et al., 2017; Kalliala, 2011; Sandseter & Seland, 2017). Implementering av slik kunnskap viser seg å være avhengig av personalets motivasjon og vilje til endring og utvikling (Kalliala, 2011). Forskerne som har brukt ITERS-R som måleinstrument, kritiserer instrumentets relevans i den norske konteksten, samt dets manglende nøyaktighet i måling av interaksjonskvalitet (Bjørnstad & Os, 2018; Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018a; Løkken et al., 2018b). Løkken et al. (2018b) ser behovet for å revidere og utvikle gode nok måleinstrumenter for den norske konteksten.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet skal resultatene drøftes opp mot hverandre, støttet av tidligere presentert forskning og teori. Forskningsspørsmålene vil styre diskusjonen sammen med de tre kategoriene i teorikapitlet: barnehagekvalitet, voksen-barn relasjonen og sosial-emosjonell utvikling.

I denne oppsummeringen er det funnet flest antall norske studier, noe som i seg selv er interessant (Bjørnstad & Os, 2018; Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018a; Løkken et al., 2018b; Sandseter & Seland, 2017). Hovedvekten av de norske studiene kommer fra GoBaN-prosjektet (Bjørnstad & Os, 2018; Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018a; Løkken et al., 2018b). Det kan tyde på at Norge er kommet et stykke fremover i forskning som omhandler barnehagekvalitet og effekter av dette. For denne oppgaven er antallet norske studier positivt, fordi det øker relevansen til funnene, i den grad at konteksten er reell.

Antallet nyere studier er og høy – 7/10 studier er fra de siste 2 årene (2017-2018). Dette indikerer at det utforskede temaet er høyest aktuelt, og undersøkelser av effekter av barnehagekvalitet i Norden blir ansett som viktig. GoBaN-prosjektet er et eksempel på det og publikasjonene fra prosjektet er om mulig den forskningen som i størst grad kan svare på denne masteroppgavens problemstilling. De omhandler norsk kontekst og dermed er resultatene i stor grad sammenliknbare og relevante.

5.1 Barnehagekvalitet

I dette underkapitlet vil funn omkring det den nordiske forskningen finner om barnehagekvalitet drøftes og diskuteres. Diskusjonen vil styres gjennom det første forskningsspørsmålet. *a) Hvilken betydning har barnehagens kvalitet for barnets livsmestring?*

5.1.1 Måling av kvalitet

Måleinstrumenter ved måling av barnehagekvalitet er et tema i en rekke av de inkluderte studiene (Bjørnstad & Os, 2018; Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018a; Løkken et al., 2018b). I GoBaN-forskningen blir ITERS-R kritisert i samtlige av studiene som bruker måleinstrumentet (Bjørnstad & Os, 2018; Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018a; Løkken et al., 2018b). ITERS-R er utviklet i USA og blir kritisert for å ikke være godt nok tilpasset den norske konteksten. Særlig viser det seg at dimensjonene for måling av prosesskvalitet er overfladiske og lite sensitive. Behovet for å utvikle og revidere eksisterende måleinstrumenter tilpasset den norske konteksten er presisert i fire av de 10 inkluderte studiene (Bjørnstad & Os, 2018; Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018a; Løkken et al., 2018b). For å kunne måle den generelle kvaliteten, og kunne kartlegge effektene av kvaliteten i norske barnehager på en tilfredsstillende måte, er behovet for et måleinstrument som måler både struktur- og prosesskvalitet avgjørende.

Gjennom de forskjellige måleinstrumentene brukt i de ulike studiene, kan vi som i defineringen av barnehagekvalitet, se at det legges forskjellige faktorer til grunn for å måle for kvalitet. Positive sider ved å inkludere ulike målinger av barnehagekvalitet, er at det kan være en sikring av at kvalitetsbegrepet blir kartlagt bredt. Blir kun ett måleinstrument inkludert, vil det kunne føre til en for snever måling av et komplekst begrep. På en annen side er ITERS-R et internasjonalt måleinstrument, som gjennom forskning gjør det mulig å sammenlikne resultatene med resultater fra andre land. Dette gir grunnlag for diskusjon rundt hvordan utdanningssystemer i ulike land er lagt opp og hvilke effekter dette gir på tvers av landegrensener og ulike kontekster. Samtidig er det også behov for norske barnehager å kunne måle effekten av kvalitet nettopp her.

Den homogene bruken av det samme måleinstrumentet i de norske studiene, kan være en begrensning for denne studiens funn. Castro et al. (2017) har derimot brukt CLASS til å måle prosesskvalitet i dybden og gir et bilde av at interaksjonskvalitet, les: emosjonell støtte, er viktig for barnas grad av engasjement i barnehagen. Baumüller et al. (2011) trekker frem ulike strukturelle kvaliteter dokumentert i den danske forskningsdatabasen Danish administrative register, og bruker disse til å se etter sammenheng med barns kognitive utvikling. De har lagt inn en mengde kontrollvariabler for å sikre at sammenhengene ikke kan

forklares av andre faktorer. Funnene i denne studien indikerer at barnehagekvalitet i stor grad påvirker barnets livsmestring i form av barnas utvikling og trivsel. Med ulike måleinstrumenter og metoder for innsamling av data i de inkluderte studiene, kan en si at resultatene i stor grad er pålitelige. Med ulike måleinstrumenter kan en også anta at større del av kvalitetsbegrepet blir dekket, slik det er definert i litteraturen (Ertesvåg & Roland, 2018; Kvistad & Sjøbstad, 2005; Mostad et al., 2013).

5.1.2 Varierende og lav kvalitet

Bjørnestad og Os (2018) påpeker at norske småbarnsavdelinger skårer generelt lavt på kvalitet, målt med ITERS-R, sammenliknet med andre europeiske land. På fem av de målte punktene i studien, skårer norske småbarnsavdelinger på utilstrekkelig nivå. De lave skårene på kvalitet viser seg som gjennomgående både på struktur- og prosesskvalitet. Dette er et overraskende funn, da kvaliteten i norske barnehager forventes å være høy (Bjørnestad & Os, 2018). På bakgrunn av store kjønnsforskjeller og manglende tilrettelegging av språkmiljø i barnehagen, stiller også Sunnevåg (2016) spørsmålstegn til kvaliteten. Kalliala (2011) fastslår at kvaliteten i finske barnehager er meget varierende, på bakgrunn av gjennomførte observasjoner av interaksjoner mellom barnehageansatte og barn. Gjennom barneintervju med norske 4-6 åringer har Sandseter & Seland (2017) funnet at mange barn ikke trives i barnehagen og føler seg trakassert. Samtidig opplever barna at de ansatte er lite tilgjengelige og vanskelig å få kontakt med når de trenger det. Dette linker forskerne direkte til kvaliteten i de norske barnehagene. Williams et al. (2018) rapporterer om økende metodiske og didaktiske krav til pedagogene gjennom læreplaner og styringsdokumenter. Dette påvirker kvaliteten på arbeidet med barna i negativ forstand, fordi det fører til utfordringer når det kommer til å legge til rette for alle barna i barnegruppa. Samtidig fører de økende kravene til at pedagogers arbeidsmengde øker, det fører til en opplevelse av at barnegruppene er for store. Dette samsvarer med det Engel et al. (2015) fant i sin undersøkelse av norske barnehager. I OECD rapporten blir det presisert at kvaliteten i norske barnehager varierer i for stor grad. De peker på at mangelen på pedagogisk utdannet personell er stor og er et problem for barnehagekvaliteten (Engel et al., 2015). Funnene i rapporten peker også på at tilsynet av barnehagene ikke fanger opp barns utvikling og trivsel godt nok. Bemanningsnormer og gruppestørrelser blir også kritisert. Sandseter & Seland (2017) bruker barna informanter, noe som er svært viktig i vurderingen av barnehagens kvalitet. Barna vurderer de ansatte som ikke

tilgjengelige nok og en kan stille seg spørsmål om hva det kommer av. I defineringen av begrepet kvalitet er det brukeren av en tjeneste som kan si noe om kvaliteten på tilbudet (Gundersen & Halbo, 2018). Barns stemme i vurderingen av barnehagekvalitet er en interessant vinkling, da barna både er brukerne og har et lovpålagt krav om medvirkning i egen hverdag (Barnehageloven, 2005; Barne- og Familiedepartementet, 1989; Utdanningsdirektoratet, 2017). Engel et al. (2015) kritiserer tilsynet i norske barnehager, fordi de i liten grad vurderer barns trivsel og utvikling. Flere studier som bruker barn som informanter i vurderingen av egen barnehagehverdag er høyest aktuelt i forskningen på effekter av barnehagekvalitet.

Bjørnstad & Os (2018) finner at spesielt hygiene, sikkerhet og tilgjengeligheten av materiell er de faktorene det skåres lavest på. Særlig gruppeorganisering ser ut til å påvirke disse faktorene, der små, stabile grupper er assosiert med høyere kvalitet enn store, fleksible grupper. Løkken et al. (2018a) finner at antall barn per ansatt og gruppeorganisering påvirker kvaliteten på interaksjonene mellom barna og de ansatte. Dette er i tråd med OECD rapporten som peker på den løse tolkningen av bemanningsnormen og store barnegrupper som utfordringer i det norske barnehagesystemet (Engel et al., 2015). Disse funnene sett opp mot hverandre er interessante. Det kan tyde på at strukturelle rammer, slik som utilstrekkelig bemanning og store, fleksible barnegrupper, fører til en usunn prioritering når det kommer til HMS, hygiene og interaksjonskvalitet. Selv om interaksjonskvaliteten blir målt til å være generelt lav, er det interaksjonskvalitet som får en av de høyeste skårene på ITERS-R skalaen (Bjørnstad & Os, 2018). Det kan være en indikasjon på at personalet prioriterer interaksjoner med barna framfor sanitære rutiner. Materiell blir funnet å være lite tilgjengelig for barna (Bjørnstad og Os, 2018), dette kan også styrke argumentet med pressede prioriteringer. Williams et al. (2018) viser til stadig økende krav for pedagoger som fører til en opplevelse av at gruppestørrelsene i barnehagene er for store. Som følge av det er det utfordrende å gjennomføre pedagogiske planer og aktiviteter i henholdt til regelverk og styringsdokumenter.

I GoBaN-studiene stilles et spørsmål som er viktig i denne sammenhengen: Om variasjonen på kvaliteten i norske barnehager ikke er stor nok til å kunne måle effekter, og peke på sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barnas utvikling (Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018b). Bjørnstad & Os (2018) måler kvaliteten til å være gjennomgående lav på de fleste målte punktene både på strukturkvalitet og prosesskvalitet, ved bruk av ITERS-R. Det

er få barnehager som utmerker seg med høy kvalitet og få som ligger helt på bunn. Studiene som bruker ITERS-R som måleinstrument undrer seg over om resultatene er påvirket av dette. Det blir en utfordring å måle effekten av kvalitet når variasjonen på kvaliteten er gjennomgående lav (Eliassen et al., 2017; Løkken et al., 2018b). De faste strukturelle rammene, slik som bemanningsnorm, antall barn per ansatt og kompetansekrav, er på en side et tiltak for å sikre kvalitet og et likeverdig tilbud i alle barnehager (Barnehageloven, 2005; Mostad et al., 2013; Kvistad & Søbstad, 2005). På en annen side gjør de faste rammene at variasjonen på kvaliteten blir liten og det blir en utfordring å måle effekten av det eksisterende barnehagetilbudet. Det viser seg på tross av de faste strukturelle rammene, som skal sikre kvalitet, at kvaliteten i nordiske barnehager kan se ut til å være for lav (Bjørnstad & Os, 2018; Kalliala, 2011; Sandseter & Seland, 2017; Sunnevåg, 2016). Resultatet av det viser seg som dårlige rutiner omkring sikkerheten til barna og sanitære rutiner, lite tilgjengelige ansatte med varierende sensitivitet i samspill med barn, og store kjønnsforskjeller når det kommer til språk og sosiale ferdigheter. Det blir for mange tilfeldigheter omkring HMS, hygieniske tiltak, pedagogiske opplegg og aktiviteter, som i utgangspunktet skal sikre god utvikling og livsmestring for barnehagebarn (Bjørnstad & Os, 2018; Sunnevåg, 2016; Williams, et al., 2018).

5.1.3 Kvalitetsfaktorer for livsmestring

Ut fra tidligere forskning om prosess- og strukturkvalitet er det vanskelig å definere klart hva barnehagekvalitet innebærer (Ertesvåg & Roland, 2018; Kvistad & Søbstad, 2005; Mostad et al., 2013; NOU 2012:1, s. 56). Styringsdokumenter og litteratur legger forskjellige faktorer og dimensjoner til grunn for sine forklaringer av barnehagekvalitet. I rammeplanen blir ordet kvalitet nevnt to ganger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15), noe som kan være et paradoks når begrepet er såpass omfattende. Det blir nevnt at barnehageeier har ansvar for kvaliteten i barnehagen og for å kunne levere et kvalitetspreget barnehagetilbud kreves et kompetent personal. I denne oppsummeringen trekkes det frem funn omkring hvilke faktorer som ser ut til å påvirke kvaliteten i stor grad.

Flere av studiene peker på kompetanse (Bauchmüller et al., 2011; Bjørnstad & Os, 2018; Castro et al., 2017; Kalliala, 2011; Løkken et al., 2018a; Williams et al., 2018), gruppestørrelse, antall barn per ansatt og gruppeorganisering (Bauchmüller et al., 2011;

Bjørnestad & Os, 2018; Løkken et al., 2018a; Williams et al., 2018) som de strukturelle faktorene som påvirker barns trivsel og utvikling i størst grad. Interaksjonskvalitet, der de ansatte har kunnskap om relasjoner og utøver emosjonell støtte, er den prosessuelle faktoren som i størst grad virker inn på barns engasjement, trivsel og utvikling (Castro et al., 2017; Kalliala, 2011; Løkken et al., 2018b). Funnene viser at de nevnte kvalitetsfaktorene har en direkte innvirkning på barns trivsel og utvikling, som er viktig for barns opplevelse av livsmestring. Disse kvalitetsfaktorene vil bli grundigere diskutert i de påfølgende avsnittene.

Kompetanse og barnehageeiers ansvar for implementering blir nevnt i rammeplanen som to faktorer for å sikre kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Kompetanse blir nevnt i flere av studiene (Bauchmüller et al., 2011; Bjørnestad & Os, 2018; Castro et al., 2017; Kalliala, 2011; Løkken et al., 2018a; Williams et al., 2018), som en viktig faktor for å sikre kvalitet på barnehagetilbudet, samt sikre positiv utvikling og barns trivsel. Dette funnet er i tråd med tidligere forskning på kvalitetsfaktorer, som understreker at et kompetent personal er avgjørende for å sikre barnehagekvalitet (Engel et al., 2015; Ertesvåg & Roland, 2018, s. 24; Mostad et al., 2013, s. 20). Kompetanse kan dermed ses på som en viktig faktor for barns livsmestring og kvalitet i barnehagen.

Ansvar for å sikre et kompetent personal ligger hos barnehageeier, som er kommune eller andre private eiere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Styreren har et ansvar for å sikre at personalet får brukt sin kompetanse og at barnehagens pedagogiske arbeid er tuftet på rammeplanen og barnehageloven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Ertesvåg & Roland (2018) finner at en forutsetning for kvalitet, er utviklingsarbeid der fokuset er å bygge kollektiv kapasitet. De nevner at den store variasjonen i kompetansen til personalet i barnehagen krever kvalitetspregede kollektive læringsprosesser (Ertesvåg & Roland, 2018). Felles for mange av studiene er at de kommer med konkrete anbefalinger om hva som bør ligge i utdannelsen av pedagoger (Castro et al., 2017; Løkken et al., 2018; Williams et al., 2018). Sikring av god kompetanse på barns utvikling og kunnskap om påvirkningen emosjonell støtte og interaksjonskvalitet har på barnets trivsel og utvikling, er det et behov for å presisere i utdanning av barnehagelærere. Dette støttes av tidligere forskning som fokuserer på kunnskap for å heve kvaliteten på interaksjoner, som igjen viser seg å heve barns opplevelse av livsmestring (Ertesvåg & Roland, 2018; Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2012b). Ut fra tidligere forskning er det å ha kunnskap om hvordan en implementerer slik

kunnskap i organisasjonen en avgjørende faktor for å lykkes i kvalitetsarbeidet (Ertesvåg & Roland, 2018). Kalliala (2011) sine funn tyder på at det er utfordrende med intervensjonsarbeid og kollektive læringsprosesser, om personalet i utgangspunktet ikke er motivert for endring av praksis. Kalliala (2011) fant at personalgruppene som deltok i intervensjonen varierte på motivasjon. De personalgruppene som i utgangspunktet var faglig sterke, var endringsviljen stor, mens i personalgruppene der nivået av pedagogisk og faglig bevissthet var lavt, var det heller ikke noen særlig vilje til å endre praksis. Der personalet i utgangspunktet var endringsvillige og positive til intervensjonens innhold, hadde også intervensjonen en klar effekt. Faglitteraturen støtter dette perspektivet, da motivasjon er en viktig faktor i endringsarbeid (Ertesvåg & Roland, 2018). Motivasjon er viktig for at organisasjonen skal få til kollektiv kapasitetsbygging. Kalliala (2011) fant at i gruppene der motivasjonen var lav, strevde de pedagogiske lederne med å få med resten av personalet. Praksisen var preget av dårlige holdninger og lite struktur og en opplevelse av kaos. De gruppene som i stor grad viste endringsvilje og motivasjon i intervensjonen, hadde ledere på avdelingene som ga assistentene mulighet til å gjøre det de var god på. Assistentene fikk ansvar og lederen så ut til å være bevisst på personalets styrker og bruke de riktig. Disse funnene tyder på at kunnskap om implementering og bygging av kollektiv kapasitet, er vel så viktig som kunnskapen om barns utvikling og viktigheten av emosjonell støtte. Ledelse, med fokus på kollektiv kapasitet, er en viktig faktor for å lykkes i implementeringsarbeid. Det å være sammen som personal i endringsprosesser er viktig for å lykkes (Ertesvåg & Roland, 2018). Kalliala (2011) sin studie er et godt eksempel på det.

Hvordan barnegruppen er organisert viser seg å påvirke både den helhetlige kvaliteten, samt barnas trivsel og utvikling (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018a; Williams et al., 2018). Små og stabile grupper er å foretrekke, fordi det ser ut til å heve kvaliteten på interaksjonene mellom personalet og barna (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018a; Williams et al., 2018) og senker stressnivå hos ansatte og barn (Williams et al., 2018). Begrunnelsen for dette argumentet kan belegges med Pianta et al. (2012b) sine faktorer i etableringen av relasjoner mellom ansatte og barn. TTI rammeverket fokuserer på ulike faktorer som hever interaksjonskvaliteten mellom voksne og barn, som igjen fører til læring og utvikling. Emosjonell støtte med etablering av et positivt klima på avdelingen krever at barnegruppen ikke er for stor. De ansatte må ha mulighet til å se hvert enkelt barn i lek,

aktiviteter og overgangssituasjoner i løpet av hverdagen. Det er viktig at de ansatte får muligheten til å håndtere konflikter sammen med barna og gi gode tilbakemeldinger basert på respekt og anerkjennelse. Små og stabile barnegrupper muliggjør dette og legger til rette for god kvalitet på interaksjoner mellom personalet og barn i barnehagen. Williams et al. (2018) finner at det er mange faktorer som avgjør om en barnegruppe er for stor. Sammensetningen av gruppen ser ut til å påvirke opplevelsen av størrelsen på barnegruppen. Fysisk inne og utemiljø, som er godt tilrettelagt for å kunne dele inn i mindre grupper er viktig for å oppleve gruppen som passelig. Barnehagelærerens erfaring og kompetanse påvirker også opplevd gruppestørrelse. Tidligere forskning sett sammen med funnene tyder på at strukturelle rammer påvirker i stor grad den prosessuelle kvaliteten på barnehagen, fordi gruppestørrelse og fysiske muligheter for organiseringen av barnegruppen påvirker interaksjonskvaliteten.

På bakgrunn av funnene i avsnittene over dannes det et klart bilde av at kvaliteten i norske barnehager er nødt til å bli adressert. Det er et behov for mer forskning på hvilke effekter barnehagekvalitet har på barns livsmestring. Forskingen som er inkludert i denne litteraturstudien inkluderer, med to unntak, kvantitative studier, noe som kan begrense resultatene i oppsummeringen. Den manglende variasjonen i forskningsdesign peker på et behov for mer forskning, med ulike typer forskningsdesign. OECD rapporten presiserte en mangel på storskala kvantitative studier på effekter av barnehagekvalitet (Engel et al., 2015). Med forskningen gjort i GoBaN-prosjektet er Norge på vei til å finne ut mer om effekter av barnehagekvalitet. På bakgrunn av overnevnte faktorer, særlig den lave variasjon på kvalitetsnivå i norske barnehager, kan det indikere en utfordring ved at kvantitative målinger av effekter ses på for seg selv. Videre forskning bør fokusere på metoder for å gjøre dette mulig. Interessant ville det vært å gjøre en rekke effektstudier med anbefalingene fra de inkluderte studiene. Anbefalingene består i å ha færre barn per ansatt, mindre og stabile barnegrupper og høyere kompetansenivå. Ved å gjøre målinger på hvilken effekt kvalitetsanbefalingene har på sosial-emosjonell og kognitiv utvikling, og sammenlikne med kontrollgrupper som har de nåværende strukturelle rammene, vil en muligens kunne måle effekten av kvalitet i større grad. Flere intervensjonsstudier slik som Kalliala (2011) studien, der en har klare implementeringsplaner om å øke de ansattes kunnskap og den kollektive kapasiteten omkring emosjonell støtte, kan også være interessante studier. Flere av studiene peker på behovet for flere kvalitative studier som omhandler barnehagekvalitet.

Dybdeobservasjoner av interaksjoner og relasjoner vil kunne gi et bedre blikk inn i hva den lave målingen i interaksjonskvalitet skyldes. Kalliala (2011) sine observasjoner av ansatte med varierende sensitivitet og motivasjon for endring, indikerer et stort behov for barnehageledere som fokuserer på kvalitetspregede endringsprosesser mot bedre kvalitet i barnehagene.

Funnene i denne litteraturstudien viser at livsmestring blir påvirket av barnehagekvalitet. Flere av studiene peker på at strukturelle kvalitetsfaktorer påvirker prosesskvaliteten, og igjen den helhetlige kvaliteten. Resultatene må ses i lys av at det er en hovedvekt av kvantitative studier, samt at den målte kvaliteten skiller seg i liten grad fra hverandre, ved at det er liten variasjon når det kommer til strukturelle rammer i barnehagen. Høykvalitetsbarnehager med små, stabile grupper, kollektivt kompetent personale og god bemanning, ser ut til å ruste barn for mestring av livet, samt ser ut til å ha en forebyggende effekt på psykiske helseplager ved at det øker trivsel og vilkår for utvikling.

5.2 Voksen-barn relasjon

Her vil funnene som omhandler voksen-barn relasjonen i sammenheng med barnehagekvalitet pekes på og drøftes. Diskusjonen vil bli styrt gjennom forskningsspørsmålet: *b) Hvilken betydning har voksen-barn relasjonen på barns livsmestring?*

5.2.1 Emosjonell støtte og transaksjonseffekter

For barnehagebarn er relasjonen med ansatte trukket frem som en viktig del av det å trives i barnehagen (Sandseter & Seland, 2017). Kvalitetspregede relasjoner mellom de ansatte og barna viser seg å være den faktoren som i høyest grad predikterer barns engasjement over tid (Castro et al., 2017). Med engasjement menes det at barnet mestrer ulike sosiale settinger og deltar og tilpasser atferden sin til rutiner, overgangssituasjoner og aktiviteter i barnehagen. Tidligere forskning på relasjoners betydning for barns utvikling og trivsel støtter disse funnene (Baumrind, 1991a; Drugli, 2012; Ertesvåg & Roland, 2018; Pianta, 1999a; Wenzel, 2002). Baumrind (1991a) og Wenzel (2002) knytter voksens evne til å stille tydelige krav til barna og relasjonen dem i mellom, til barns oppnåelser i livet. Ulik måte å utøve voksenrollen på har ulik effekt på barnets utvikling. At ansatte i møte med barn utøver den autoritative

voksenstilen viser en positiv effekt på barns trivsel, sosial-emosjonell og kognitiv utvikling. Viktigheten av at personalet bygger gode relasjoner til barna og viser stor grad av emosjonell støtte er forankret i rammeverket TTI (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2012b), der flere faktorer ser ut til å påvirke relasjonene og utfallet av disse. Castro et al. (2017) sine funn peker på at emosjonell støtte ser ut til å være den faktoren som predikerer engasjement hos barna over tid. Dette er i tråd med anbefalingene i rammeverktøyet TTI (Ertesvåg & Roland, 2018; Pianta et al., 2012b).

I rammeplanen presiseres personalets ansvar for både å bygge og opprettholde relasjoner til barna i barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Barn som begynner i barnehagen har sine tidligere samspillserfaringer lagret, alt ettersom hvilke biologiske disposisjoner de har og hvilken stimulering og stemning oppvekstmiljøet er preget av (Pianta, 1999; Pianta, 2006; Sameroff; 2009; Von Tetzchner, 2001). Castro et al. (2017) kaster lys over viktige effekter av de ansattes adferd og sensitivitet i møte med barnehagebarn. Grad av sensitivitet og emosjonell støtte viser seg å predikere barns engasjement i stor grad. Dette er i tråd med prinsipper om at barnet og miljøet rundt påvirker hverandre i et dyadisk system (Pianta, 1999; Pianta, 2006; Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001). Kalliala (2011) observerte en økt interaksjonskvalitet når pedagogisk utdannet personell var til stede. Pedagogisk utdannet personell var også en faktor Bauchmüller et al. (2011) fant som positivt for barns utvikling. Dette kan tyde på at pedagogisk personell i større grad forstår viktigheten av emosjonell støtte. En barnehageansatt som gir god emosjonell støtte vil, uansett barnets biologiske disposisjoner, gi barna høyere grad av velvære og trivsel, både i det å trives med seg selv, men også å trives i spill med andre. Kunnskap om hva som er viktig i etablering av relasjoner mellom barn og ansatte i barnehagen er avgjørende for å kunne møte hvert enkelt barn slik de har behov for (Pianta, 1999; Von Tetzchner, 2001; Ertesvåg & Roland, 2018). Denne kunnskapen og sammen med interaksjonskvalitet, vil kunne føre til positive spiraler i barnets utvikling, særlig er dette viktig for sårbare barn i barnehagen (Baumrind, 1991b; Pianta, 1999; Tremblay, 2010).

5.2.2 Svakheter og tilfeldigheter i nordiske barnehager

Flere av studiene viser dessverre til en svakhet i nordiske barnehager når det kommer til interaksjonskvalitet (Bjørnstad & Os, 2018; Kalliala, 2011; Sandseter & Seland, 2017).

Bjørnestad & Os (2018) finner at norske barnehager skårer på minimum nivå på området interaksjonskvalitet. Kalliala (2011) observerer stor grad av variasjon i de ansattes sensitivitet og deltakelse i samspill med barna i finske barnehager. Interaksjonskvaliteten varierer også fra gang til gang hos samme person, både i positiv og negativ retning, uavhengig av intervensjonen. Sandseter & Seland (2017) finner at mange barn opplever at de ansatte ikke er tilgjengelige når barna trenger hjelp, og at de heller ikke deltar tilstrekkelig i barns lek. Dette samsvarer med Bjørnestad og Os (2017) sin studie som måler sikkerheten og tilgjengeligheten av ansatte i norske barnehager som utilstrekkelig. Faste strukturelle rammer, slik som bemanningsnorm og gruppestørrelser kan føre til at de ansatte må prioritere vekk kvaliteten i interaksjonene og deltakelsen i leken for å få dagsrytme og rutiner til å gå opp. En prioritering av praktiske oppgaver i forbindelse med dagsrytmen kan forekomme over å prioritere kvalitetspregede interaksjoner og tilstedeværelse. Her kan vi se at strukturkvaliteten i stor grad vil påvirke prosesskvaliteten i form av interaksjonskvalitet. Castro et al., (2017) finner at interaksjonskvaliteten i svenske barnehager er høy og peker på at konsekvensen av det gir et generelt høyt engasjement målt hos barna. Sunnevåg (2016) rapporterer om en generelt høy skår på relasjoner mellom ansatte og barn i danske barnehager. Disse funnene er i strid med de andre studiene sine funn som indikerer en varierende og lav grad av interaksjonskvalitet (Bjørnestad & Os, 2018; Kalliala, 2011; Sandseter & Seland, 2017). Sandseter & Seland (2017) måler trivselen til å være god blant norske barnehagebarn, men at en tredel opplever det som «midt på treet» å være i barnehagen, og noen har det ikke bra. Allikevel finner de at halvparten av barna opplever at de ansatte er travle og vanskelig å få tak i når de trenger hjelp. Dette bekrefter Bjørnestad og Os (2018) sine målinger av kvalitet, der de finner at ansatte er lite tilgjengelige og barn leker noen steder uten oppsyn i 20 minutter. For de barna som ikke har det bra i barnehagen, kan utilgjengelige ansatte være en faktor som utløser stor usikkerhet (Sandseter & Seland, 2017). Usikkerhet og utrygghet fører til mistriksel og lav grad av livsmestring, det kan i verste fall utløse psykiske helseplager (Drugli, 2014; Drugli & Lekhal, 2018, Ogden, 2015). Ansatte som ikke er tilgjengelige, kan ikke hjelpe barn med å regulere vanskelige følelser. Dette er særdeles viktig i av- og omlæring av antisosial atferd og aggresjon (Roland, 2014; Tremblay, 2010), og støtter perspektivet der sårbare barn har behov for god beskyttelse fra de voksne rundt (Drugli, 2012; Drugli & Lekhal, 2018; Pianta et al., 2012a; Ogden, 2015).

Kalliala (2011) fant i sin studie en stor variasjon på den enkelte ansattes sensitivitet og deltakelse i de ulike barnegruppene hun observerte. Interaksjonskvaliteten varierte også i både positiv og negativ retning ved de to målepunktene. Noen av de ansatte manglet fullstendig vilje til å endre sin lite kvalitetspregede oppdragerstil, og noen var ivrige etter å lære og strebet etter å gjøre ting på en bedre måte for barna. Ut fra funnene over kan en tenke seg at denne variasjonen også eksisterer i norske barnehager. Sandseter og Seland (2017) setter også spørsmålstegn til om kvaliteten er god nok, når såpass mange barn ikke opplever vennskap, samt opplever å bli trakassert av andre barn. Sammen med funnene som viser at de ansatte ikke er tilgjengelige når de trenger hjelp, kan dette antyde en manglende vilje til å endre praksis mot å utvikle gode samspill og interaksjoner med barna. En kan stille spørsmålet om hvem som skal sikre prosesskvaliteten i norske barnehager. OECD-rapporten bekrefter denne bekymringen når de er kritiske til kvaliteten på tilsynet av norske barnehager og om prosesskvaliteten blir tilstrekkelig vurdert (Engel et al., 2015). Castro et al. (2017) anbefaler en sikring av emosjonell støtte i barnehager for å sikre trivsel og engasjement hos barna. Perspektivet om et sensitivt personale som gir høy grad av emosjonell støtte er i tråd med forskningsfeltets eksisterende anbefalinger for å sikre positiv utvikling og robust psykisk helse for barn (Baumrind, 1991a; Drugli, 2012; Drugli, 2014; Ertesvåg & Roland, 2018; Pianta et al., 2012b).

5.2.3 Kompetanse og små, stabile grupper

Både i kategorien strukturkvalitet og prosesskvalitet vises det til funn som peker på at kompetanse hos personale og pedagogisk utdannet personal er viktig for interaksjonskvalitet (Kalliala, 2011; Bjørnstad & Os, 2018), trivsel og engasjement (Castro et al., 2017; Sandseter & Seland, 2017). Castro et al. (2017) finner at personalet som utøver stor grad av emosjonell støtte påvirker barnets utvikling av engasjement. Kompetansen til personalet kan derfor påvirke barnet i både positiv og negativ retning. Hvilken retning utviklingen til barnet tar, kan i stor grad påvirkes gjennom bevisste ansatte i barnehagen som har kunnskap om relasjoner og interaksjoner mellom voksne og barn (Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001). Von Tetzchner (2001) beskriver de ulike utviklingsstiene som et resultat av transaksjonseffekter. Det å møte barn med sensitivitet, respekt og annerkjennelse vil trolig føre til at barnet i større grad opplever mestring og tro på seg selv. En avgjørende strukturell

faktor som kompetanse hos personalet, vil være viktig for at de ansatte kunne tilpasse sin egen atferd i møte med barns forskjellige temperament. Ansattes måte å møte barnets medfødte temperament på kan gi barn ulike utgangspunkt for å takle medgang og motgang i livet (Baumrind, 1991b; Pianta et al., 2012b; Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001). Sandseter & Seland (2017) peker på at mange barn opplever de voksne som travle og lite deltakende i lek. Dette kan være en indikasjon på at de voksne ikke evner, eller har tid til gode samspill med barna. Barn som har hatt mange negative interaksjoner med sine nærmeste omsorgspersoner vil trolig møte omgivelsene sine med forventning om at dette vil skje på samme måte i andre settinger (Sameroff, 2009; Von Tetzchner, 2001). Når barn rapporterer om lite deltakende voksne er det særlig bekymringsfullt for de barna som trenger gode erfaringer i samspill med ansatte. Når barnehageansatte møter barn som er inne i slike negative mønstre, er kunnskap om betydningen av relasjoner og prioritering av emosjonell støtte viktig for å kunne snu en negativ spiral av lite utviklende interaksjoner (Pianta et al., 2012b).

Løkken et al. (2018a) finner at interaksjonskvalitet blir påvirket av organiseringen av barnegruppen og av antall barn per ansatt. Der barnegruppene var stabile og små, med få barn per ansatt, så det ut til å påvirke interaksjonskvaliteten i positiv retning. Motsatt var der barnegruppene er store og fleksible og det var flere barn per ansatt, ble interaksjonskvaliteten målt lavere. Bjørnestad & Os (2018) finner også at den generelle kvaliteten blir høyere dersom det er få barn per ansatt. Fleksible grupper viser seg også i denne studien som svært negativt for interaksjonsmulighetene mellom barn og ansatte. De finner at barn i fleksible grupper har lite kommunikasjon med, og er lite involvert med de ansatte. Funnene indikerer at mulighetene til å oppnå interaksjonskvalitet blir påvirket av strukturelle kvalitetsfaktorer. For å relatere dette til tidligere forskning vil mange hevde at muligheten for å kunne oppnå god interaksjonskvalitet, vil være at de ansatte og barna får tid og rom til bygge gode relasjoner basert på tilknytningsteorier (Pianta, 1999; Pianta, 2006; Pianta et al., 2012b). På grunn av ulik bakgrunn hos barnehagebarna finnes det ingen fasit på hvor lang tid det vil ta å bygge en god relasjon. Fleksible og store barnegrupper kan gjøre det utfordrende for personalet å være tilstede for og «se» alle barna i gruppen, samt at barna kan oppleve det som vanskelig å få ta i de ansatte (Sandseter & Seland, 2017; Williams et al., 2018). TTI rammevertøyet påpeker at trygg tilknytning ikke bare er viktig for de minste i barnehagen, men også en forutsetning for utvikling og læring for de eldre barna (Ertesvåg & Roland, 2018; Pianta et al., 2012b) For å

danne en trygg tilknytning og utviklingsfremmende relasjoner til barna som går i barnehagen, kreves det innsats, tid og tilretteleggingsmuligheter fra de ansatte.

Kompetanse hos personalet ser ut til å påvirke kvaliteten på interaksjoner mellom ansatte og barn i stor grad. At relasjoner og interaksjoner mellom barn og ansatte er preget av emosjonell støtte, ser ut til å ha betydning for barns livsmestring. Dessverre viser målinger at norske barnehager skårer lavt på interaksjonskvalitet. Ulike strukturelle rammer ser ut til å påvirke det, slik som kompetanse og gruppeorganisering. Dette fører til at personalet oppleves som utilgjengelige for barna når de trenger dem, og interaksjonskvaliteten svekkes. Derfor kan en anta at strukturkvalitet virker indirekte inn på barns livsmestring.

5.3 Sosial-emosjonell utvikling

I dette underkapittelet vil funnene som omhandler barnehagekvalitet sett i sammenheng med barns utvikling diskuteres gjennom det siste forskningsspørsmålet: *c) Hvilken betydning har barnehagekvalitet for barns utvikling?*

Ettersom livsmestring inneholder mange dimensjoner innen barns fysiske og psykiske helse, ble det i denne oppgaven valgt å fokusere på den delen av livsmestring som vektlegger psykisk helse. I rammeplanen står det at «barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser», barnehagen skal også «bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Disse dimensjonene handler i stor grad om barns sosiale og emosjonelle kompetanse, men også om barns kognitive utvikling.

5.3.1 Kognitiv utvikling – sovende effekter?

To av studiene har undersøkt om barnehagekvalitet påvirker barns kognitive utvikling. Baumüller et al. (2011) har undersøkt om barnehagekvalitet har en langtidseffekt på den kognitive utviklingen. De finner at ulike strukturelle faktorer påvirker faglige prestasjoner senere i skolegangen. Eliassen et al. (2018) har undersøkt om barnehagekvalitet henger sammen med kognitiv utvikling i tre års alder. De finner ingen sammenheng mellom barnehagekvalitet og kognitiv utvikling. Tidligere forskning er klare på at særlig prosesskvalitet henger sammen med kognitiv utvikling og akademiske prestasjoner (Drugli,

2012; Ertesvåg & Roland, 2018; Hamre et al., 2013; Pianta, 1999; Pianta, 2006). Det er veldokumentert at gode relasjoner til voksne er bra for barns akademiske prestasjoner og faglige ferdigheter (Baumrind, 1991a; Drugli, 2012; Drugli & Lekhal, 2018; Ertesvåg & Roland, 2018; Pianta et al., 2005; Pianta et al., 2012a; Wenzel, 2002). Eliassen et al. (2018) drøfter ulike grunner til den manglende sammenhengen mellom barnehagekvalitet og kognitiv utvikling i den norske konteksten. Blant annet lister de opp stimulering i hjemmet, velferdsstaten goder, lav spredning i variasjonen av kvalitet i barnehagene og måleinstrumentets pålitelighet som ulike forklaringer. De konkluderer med at barnehagekvalitet ikke ser ut til å påvirke kognitiv utvikling i den norske konteksten. Baumüller et al. (2011) har funnet at effekten av strukturkvalitet i barnehagen kan komme til syne i skoleprestasjonene i 16-års alder. Antall barn per ansatt, andelen mannlige ansatte og andelen pedagogisk personell blir trukket frem som de faktorene som påvirker kognitiv utvikling i størst grad. Sammen med Eliassen et al. (2018) sin studie, antyder det en sovende effekt av barnehagekvalitet på barns kognitive utvikling. Effektene barnehagekvalitet vil muligens vise seg i faglige og akademiske prestasjoner senere i skoleløpet og med økende alder. Longitudinelle studier som undersøker dette i norsk kontekst er det behov for.

5.3.2 Sosial-emosjonell kompetanse – motstridende funn

Tidligere forskning dokumenterer tungt at interaksjonskvalitet og relasjoner har en påvirkning på sosial-emosjonell kompetanse (Baumrind, 1991a; Baumrind et al., 2010; Drugli, 2012; Drugli, 2014; Drugli & Lekhal, 2018; Ertesvåg & Roland, 2018; Hamre et al., 2013; Jones et al., 2015; Ogden, 2015; Pianta, 1999; Pianta et al., 2012a; Pianta et al., 2012b; Sameroff, 2009; Størksen, 2018; Von Tetzner, 2001). Løkken et al. (2018b) finner derimot ingen utpreget sammenheng mellom interaksjonskvalitet og sosial-emosjonell kompetanse i norske barnehager. De finner en lav sammenheng mellom interaksjonskvalitet og empati i 3 års alder og en marginal sammenheng mellom interaksjonskvalitet og selvkontroll ved 5 års alder. Forskerne selv setter spørsmålsteget ved de manglende sammenhengene på de andre elementene innen sosial kompetanse; samarbeid, selvhevdelse og ansvarlighet. De undrer seg også over hvorfor sammenhengen mellom interaksjonskvalitet og empati ikke vedvarer ved målingen i femårsalderen. Selvkontroll viser seg å være den faktoren, ut fra de ulike komponentene innen sosial kompetanse, som predikerer prestasjoner i livet i størst grad

(Ogden, 2015). Den positive, marginale sammenhengen Løkken et al. (2018b) finner, er derfor positivt for barns livsmestring. Castro et al. (2017) finner at relasjonen barna har til de ansatte, og grad av emosjonell støtte de mottar av dem, øker engasjementet til barna i barnehagen. I forklaringen av begrepet engasjement, linkes det i stor grad til sosial kompetanse og barnets fungering i barnehagemiljøet. Løkken et al. (2018b) og Castro et al. (2017) sine funn opp mot hverandre strider mot hverandre, men kan muligens forklares ut fra bruk av måleinstrument, noe Løkken et al. (2018b) selv peker på som en forklaring på den manglende sammenhengen. Det er brukt henholdsvis ITERS-R og CLASS i de to studiene.

5.3.3. Et paradoks

Ut fra rammeverket TTI ses «emosjonell støtte», «klasseromsorganisering» og «læringsstøtte» på som viktige elementer for å heve kvaliteten på interaksjoner mellom barn og ansatte (Pianta et al., 2012b). Rammeverket baserer seg på ulike faktorer som gjennom forskning viser seg å ha stor effekt på barns utvikling og psykiske helse. Det er et paradoks, med all tidligere dokumentasjon på interaksjonskvalitetens påvirkning på utvikling, at de norske studiene ikke finner sammenhenger med kvalitet på verken kognitiv eller sosial-emosjonell utvikling i norske barnehager. Begge studiene som bruker ITERS-R som måleinstrument (Eliassen et al., 2018; Løkken et al., 2018), finner ikke vesentlige sammenhenger mellom kvalitet og utvikling. Derimot finner både Bauchmüller et al. (2011) og Castro et al. (2017) at kvalitet i stor grad henger sammen med barnets utvikling. Dette indikerer en bekreftelse på at det er behov for revidering og utvikling av måleinstrumenter som er tilpasset den norske konteksten. En mulighet kan være at det også er sovende effekter av kvalitet når det kommer til hvilken påvirkning den har på sosial-emosjonell kompetanse. Det er også uklart hvilke kvalitetsfaktorer som ser ut til å påvirke barnets utvikling. Bauchmüller et al. (2011) fokuserer utelukkende på strukturkvalitetens påvirkning, og Castro et al. (2017) fokuserer på prosesskvalitetens påvirkning. En longitudinell studie, som følger barnets sosial-emosjonelle utvikling videre inn i skolegangen, ville derfor være av interesse. Studier som ser videre på både strukturelle og prosessuelle faktorerers innvirkning på barnets utvikling og trivsel er det og et behov for.

5.3.4. Kjønnforskjeller

Bauchmüller et al. (2011) og Sunnevåg (2016) peker på forskjeller mellom kjønnene når det kommer til utbytte av barnehage tilbudet. Bauchmüller et al. (2011) viser til kjønnforskjeller i sin studie, der guttene ser ut til å ha større utbytte av at barnehage tilbudet er preget av god kvalitet. Sunnevåg (2016) finner at gutter kommer generelt dårligere ut enn jenter når det kommer til språklige og sosiale ferdigheter. Disse funnene støttes av NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. I utvalget sin gjennomgang av kjønnforskjeller i det norske utdanningsløpet, bekreftes det at gutter kommer generelt dårligere ut enn jenter. Utvalget presiserer at forskjellene starter allerede i barnehagen og at denne tendensen ser ut til å fortsette igjennom hele skolegangen (NOU 2019:3, s. 120). Bauchmüller et al. (2011) finner at andelen mannlige ansatte ser ut til å være den faktoren som påvirker gutters prestasjoner i positiv retning. Dette blir diskutert i NOU 2019:3. Forklaringen kan være at menn og kvinner møter barn på ulike måter og at menn sin måte å møte barn på kan bidra til en positiv kognitiv utvikling. De peker også på at det kan se ut som mannlige ansatte ofte søker seg til høykvalitetsbarnehager, noe som vil påvirke både språk og sosial kompetanse hos gutter som gruppe (NOU 2019:3, s. 120). Dette kan tyde på at i høykvalitetsbarnehager møter de ansatte barna på en måte som både er bra for barns utvikling, og som jevner ut forskjeller når det kommer til kjønn. For gutter med minoritetsbakgrunn finner Bauchmüller et al. (2011) at stabilitet i personalet hang positivt sammen med skoleprestasjoner og andel ansatte med minoritetsbakgrunn var negativt for den kognitive utviklingen. Eliassen et al. (2017) finner at barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke har større effekt av barnehagekvalitet enn de med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3, s. 13) har sett på påvirkningene sosioøkonomisk bakgrunn har på barns skoleprestasjoner. Funnene til utvalget strider imot Eliassen et al. (2018) sine funn, fordi de finner at gutter ser ut til å ha en større ulempe i utdanningsløpet enn jenter, når de kommer fra en familie med lav sosioøkonomisk bakgrunn. De nevner også at gutter med innvandrerbakgrunn har ytterligere større sjanse for dårlige skoleprestasjoner. Sunnevåg (2016) finner at gutter har dårligere språklige og sosiale ferdigheter enn jentene. De finner også at språklige og sosiale ferdigheter i stor grad henger sammen. En gutt med dårlig språk ser også ut til å ha dårlige sosiale ferdigheter. Hvis en legger sammen Sunnevåg (2016) og Bauchmüller et al. (2011) sine funn, relatert til resonnetet til Stoltenbergutvalget, kan det

tyde på at høykvalitetsbarnehager ser ut til å være avgjørende for gutters utvikling av språklige, sosiale og kognitive ferdigheter.

I denne studien vises det til motstridende funn når det kommer til barnehagekvalitetens påvirkning på barns utvikling. Både kognitiv og sosial-emosjonell utvikling synes på den ene siden å bli påvirket av barnehagekvalitet, og på den andre siden ikke. I denne sammenheng er det argumentert for både måleinstrumentenes pålitelighet i norsk sammenheng, samt om det kan være sovende effekter av barnehagekvalitet. Eksisterende litteratur dokumenterer tungt for påvirkningen kvalitet har på barns utvikling, så de manglende funnene kan sees på som et paradoks. Funn viser også til betydelige kjønnsforskjeller når det kommer til sosial-emosjonell utvikling, der guttene kommer dårligst ut. Videre forskning på sammenhenger mellom kvalitet og utvikling er det et stort behov for.

6.0 Avslutning

Denne litteraturstudien viser et klart behov for mer forskning på effekter av barnehagekvalitet i norsk sammenheng. Flere longitudinelle studier som kan videreføre resultatene fra de eksisterende studiene er viktig for å kunne dokumentere eventuelle sovende effekter av barnehagekvalitet på både kognitiv og sosial-emosjonell utvikling og dermed på barns livsmestring. Effektstudier der det blir gjort en intervensjon, i form av tiltak presentert i de inkluderte studienes anbefalinger, vil være viktig for å kunne si noe om effekten de nåværende strukturelle rammene har på barns livsmestring i norsk kontekst. En revidering og utvikling av måleinstrumenter for måling av barnehagekvalitet i norsk kontekst, er anbefalt i flere av studiene. Lite konteksttilpassede måleinstrument kan være en av årsakene til manglende sammenhenger mellom kvalitet og kognitiv og sosial-emosjonell utvikling i norske barnehager. Flere studier med barns vurderinger av egen hverdag vil også være en viktig forlengelse av den eksisterende forskningen. Dette fremmer barns medvirkning og gir en direkte vurdering av de som bruker og opplever barnehagen hver dag.

I den nordiske forskningen er det en utfordring å trekke slutninger om hvilke kvalitetsfaktorer som påvirker hva. Denne studiens resultater viser at ulike kvalitetsfaktorer henger sammen

med livsmestring for barnehagebarn. Funnene tyder på at særlig kompetanse ser ut til å påvirke barns trivsel, engasjement og kvaliteten på interaksjoner mellom ansatte og barn i barnehagen. Gruppeorganisering og antall barn per ansatt ser også ut til å ha noe å si for kvaliteten, som igjen påvirker livsmestring. Om barnehager skal jobbe mot å gi barn muligheten til å mestre motgang og medgang i livet, samt utvikle en robust psykisk helse, kan en ikke bare se på innholdet i de pedagogiske planene. Det må begynne med at strukturelle kvalitetsfaktorer er på plass i form av kompetanse, bemanning, organisering og gruppestørrelser. Dernest er personalets bevissthet, kunnskap og praksis omkring hvorfor og hvordan en bygger gode relasjoner med barna viktig for å gi barn livsmestring. Tilgjengelige og deltakende ansatte som beskytter dem mot krenkelsers og trakassering er viktig for barns trivsel. Et barn som trives og er trygg opplever i større grad livsmestring, og det skapes ved hjelp av sensitive, støttende og tilstedeværende ansatte. Og, det må være nok av dem.

Referanser

- Andersen, A. J. W. (2018). Psykisk helse. *Store medisinske leksikon*. Hentet fra https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Metodology*, 8(1), 19-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470.
- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. I R.M. Lerner, Ac. Petersen & J. Brooks-Gunn (Red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(56). DOI:10.1177/02724316911111004.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent development. *Parenting*, 10(3), 157-201.
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk epidemiologi*, 23(2), 131-139.

- Bjørkli, E. S. (2018). *Andelen barn i barnehagen øker fortsatt*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-oker-fortsatt>).
- Bjørnestad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127.
- Brandlistuen, E. R., Saugestad, H. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Wang, W. M. (2015). *Sårbare barn i barnehagen. Betydningen av kvalitet*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra file:///C:/Users/Eier/Downloads/Brandlistuen_2015_S%C3%A5r.pdf
- Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: a longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- 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). Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R., (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, M. V., & Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Synnve_Schjolberg/publication/266143479_Sammenhenger_mellom_barnehagekvalitet_og_barns_fungering_ved_5_ar/links/5427c5ea0cf26120b7b367eb/Sammenhenger-mellom-barnehagekvalitet-og-barns-fungering-ved-5-ar.pdf
- Eliassen, E., Zachrisson, H. D., & Melhuish, E. (2017). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 97-110.
- Engel, A., Barnett, S. W., Anders, Y., & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. Paris: OECD.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

- GoBaN. (u.å.). *Om prosjektet*. Hentet fra <https://goban.no/om-prosjektet/>
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gundersen, D., & Halbo, L. (2018). Kvalitet. I Store norske leksikon. Hentet 4. april 2019 fra <https://snl.no/kvalitet>
- Gundersen, K. K. (2014). Social Emotional Competence – too much or too little. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 4-13.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centers? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237-253.
- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. Hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kvistad K., & F. Søbstad. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018a). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1-15.

Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T., & Bjørnstad, E. (2018b). Interaction Quality and Children's Social-Emotional Competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 338-361.

Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J.I., & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

NAV. (2015). *Utviklingen i uførediagnoser per 30.juni 2015*. Hentet fra [file:///C:/Users/Eier/Downloads/Statistikknotat_diagnoser_uf%C3%B8retrygd_per%20juni%202015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eier/Downloads/Statistikknotat_diagnoser_uf%C3%B8retrygd_per%20juni%202015%20(1).pdf)

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

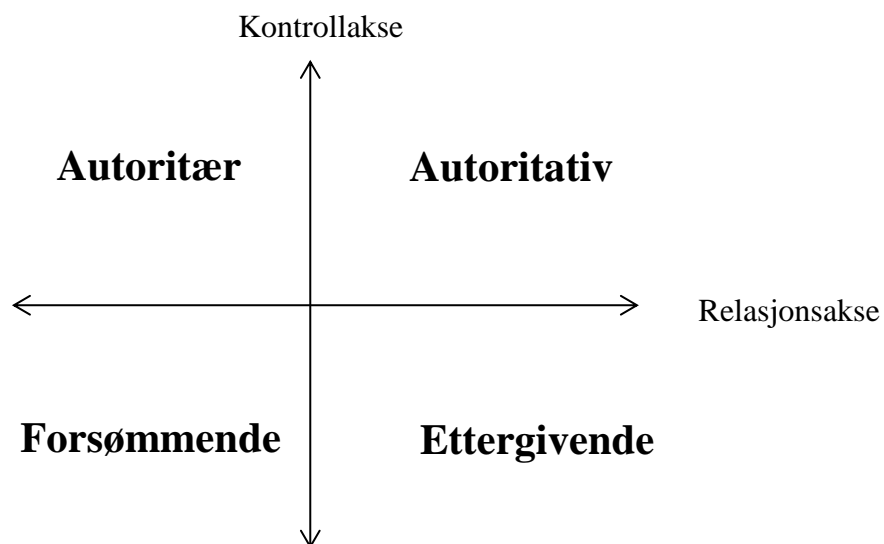
Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C. M. Evertson og C.S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management. Research practice and contemporary issues* (s. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C. (2016). Classroom processes and teacher-student interactions. Integrations with a developmental psychopathological perspective. I D. Cicchetti (Red.), *Developmental psychopathology. Risk, resilience and intervention* (3. utg.) (s.770-814). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Pianta, R.C. (2017). Teacher-student interactions. Measurement, impacts, improvement, and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98-105.
- Pianta R. C, Hamre, B., & Allan, J. (2012a). Teacher-student relationships and engagement. Conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interaction. I S.L. Christenston, A.L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of student engagement* (s. 365-386). New York: Springer.
- Pianta, R. C., Hower, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Future of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers. Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2012b). *Classroom assessment scoring system. Manual. Pre-K*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Plischewski, H. (2018). Livsmestring og helse. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 35-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S. (2015). *Metoder for systematiske kunnskapsoversikter*. Hentet fra https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b3e/1556010508623/Metoder-for-systematiske-kunnskapsoversikter_VR_2015.pdf
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601.
- Roland, P. (2014). *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). Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.

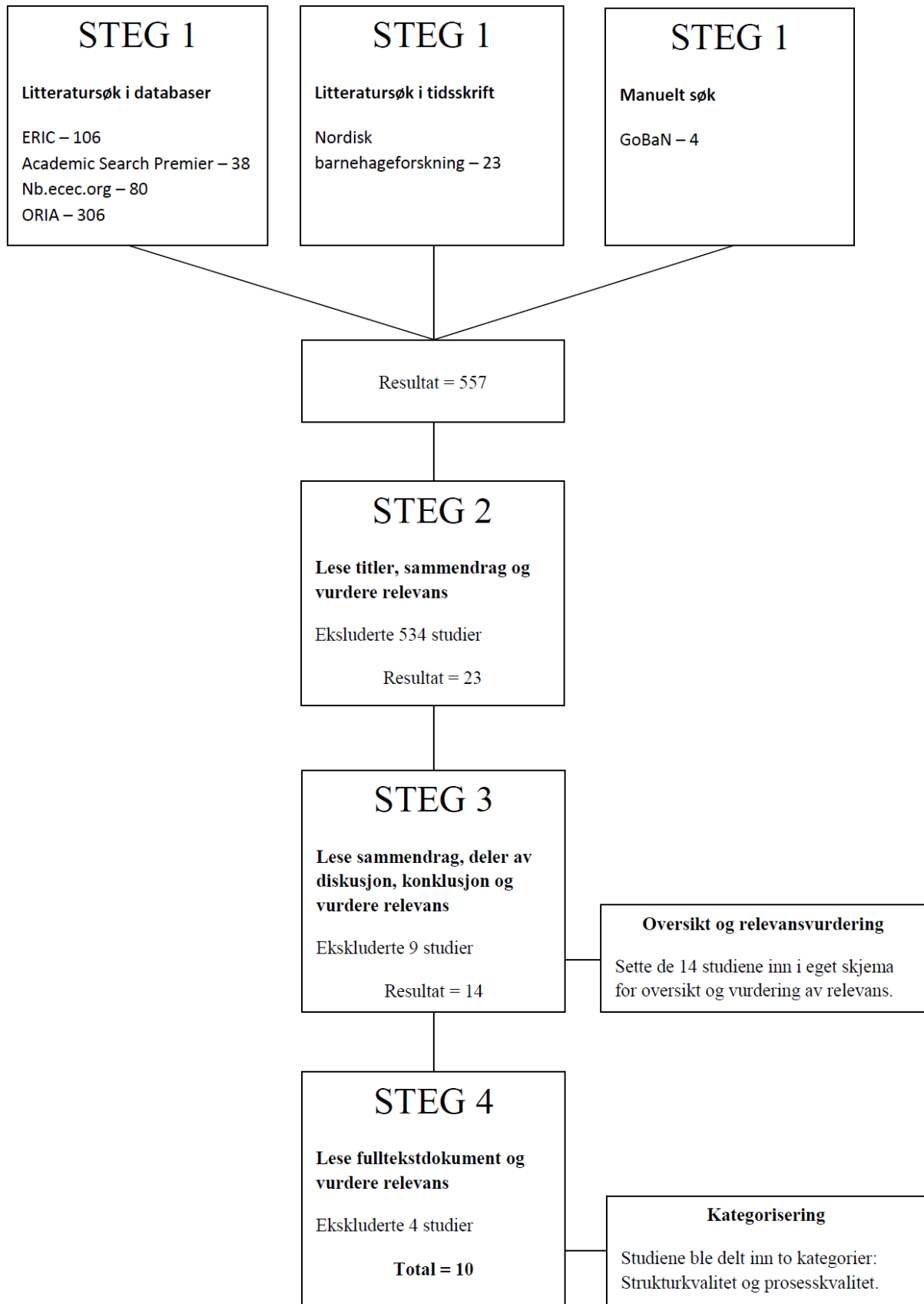
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles, California: SAGE.
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 74-99). Fagbokforlaget.
- Størksen, I. (Red.). (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sunnevåg, A-K. (2016.) Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. *Cebra-Sriben*, (15), 76-85.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: the «original sin» hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Von Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Gyldendal Akademisk.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Williams, P., Sheridan, S., & Samuelsson, I.P. (2018). A perspective of Group Size on Children's Conditions for Wellbeing, Learning and Development in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16.
- World Health Organization. (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. Hentet fra https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=9883BE7140DFF783579251659114841A?sequence=1

Figurer

Figur 1. Foreldrestiler. Inspirert av Baumrind (1991a).



Figur 2. Trinnene i sorteringsprosessen.



Tabeller

Tabell 1. Oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier.

| Kvalitetskriterier | Spesifisert |
|---------------------------|--|
| Tidsspenn | Nyere forskning, forskning fra de siste 10 år, fra 2008-2018 |
| Kontekst | Nordisk forskning; Svensk, dansk, finsk, islandsk, norsk. Må kunne sammenliknes med den norske konteksten. |
| Validitet og reliabilitet | Fagfellevurdert. Kvalitetsvurdert av andre forskere. Detaljert beskrevet metode, analyse og resultat. |
| Tema og emne | Må omhandle barnehagekvalitet relatert til relasjoner/ interaksjoner mellom voksen-barn, «outcome» hos barnet i form av psykisk helse, sosial/ emosjonell utvikling, trivsel eller barns livsmestring. |

Tabell 2. Oversikt over søkebegrep, søkesett og resultat i ERIC og Academic Search Premier.

| | Søkebegreper | Innstillinger i søket | Resultater | |
|----|---|---|------------|---------|
| | | | Eric | AsP |
| S1 | (DE "Kindergarden") OR (DE "Early childhood education") OR (DE "Child care") | Search modes - Boolean/Phrase | 45 740 | 22 166 |
| S2 | kindergarden* OR kindergarten* OR "early childhood education" OR ECEC OR "child care" | Search modes - Boolean/Phrase | 70 838 | 54 952 |
| S3 | S1 OR S2 | Search modes - Boolean/Phrase | 70 838 | 54 952 |
| S4 | (education* OR teacher OR school OR structur* OR proces* OR interaction*) W0 (qualit*) | Search modes - Boolean/Phrase | 28 167 | 18 568 |
| S5 | ("well-being" OR "quality of life" OR "wellness" OR ((emotional OR social OR cognitive OR social-emotional) W0 (development)) | Search modes - Boolean/Phrase | 57 458 | 364 969 |
| S6 | S3 AND S4 AND S5 | Limiters - Scholarly (Peer Reviewed) Journals; Published Date: 20080101-20191231 Search modes - Boolean/Phrase | 106 | 38 |

Tabell 3. Oversikt over søkebegrep, søkesett og resultat i nordiske databaser.

| Søkebegrep | Resultater | | | |
|---|-------------|------|---|-------|
| | Nb.ecec.org | Oria | Nordisk barnehageforskning – tidsskrift | GoBaN |
| Kvalitet OG utvikling | 17 | | | |
| Kvalitet OG trivsel | 33 | | | |
| Kvalitet OG relasjoner | 30 | | | |
| Barnehage* OG kvalitet OG utvikling | | 164 | | |
| Barnehage* OG kvalitet OG trivsel | | 25 | | |
| Barnehage* OG kvalitet OG relasjoner | | 117 | | |
| Kvalitet | | | 6 | |
| Trivsel | | | 3 | |
| Utvikling | | | 10 | |
| Relasjoner | | | 2 | |
| Livsmestring | | | 0 | |
| Kvalitet OG trivsel | | | 0 | |
| Kvalitet OG mestring | | | 0 | |
| Kvalitet OG livsmestring | | | 0 | |
| Kvalitet OG utvikling | | | 2 | |
| «Manuell gjennomgang av prosjektets publikasjoner.» | | | | 4 |

Tabell 4. Oversikt over studier der strukturkvalitet måles.

| | Studie | Mål/Hensikt | Metode | Hovedfunn |
|----|---|---|---|---|
| 1. | Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Preschooling. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 29(4), 457-470. Nb.ecec.org Dansk studie | Hvilken rolle barnehagekvalitet spiller for barns kognitive utvikling ved 16 års alder. | Longitudinell kvantitativ studie. Datasett fra «Danish administrative register» (forskningsdatabase) og Eksamensresultater fra siste året på skolen. | Finner frem til 5 hoved kvalitetsindikatorer (strukturelle faktorer) for barnehage: 1) Bemanning (antall barn per ansatt), 2) antall mannlige ansatte, 3) andelen med pedagogisk utdannet personell, 4) andel personell med minoritetsbakgrunn, 5) stabilitet i personalet sammenliknet med det forrige året. De 5 kvalitetsindikatorerne korrelerer positivt med barns kognitive utvikling. Det vil si at om en barnehage skårer høyt på de 5 vil det føre til en positiv kognitiv |

| | | | | |
|----|---|---|--|---|
| | | | | utvikling, og motsatt. Effekten er konstant over flere år, også ved endt skolegang. |
| 2. | <p>Bjørnestad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 26(1), 111-127.</p> <p>GoBaN Norsk studie</p> | <p>Utforske kvaliteten på norske småbarns-avdelinger ved hjelp av Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition (ITERS-R).</p> | <p>Kvantitativ studie med bruk av ITERS-R som måle-instrument.</p> | <p>Strukturelle kvalitetsindikatorer som eierskap, kompetanse hos de ansatte, bemanning (antall barn pr. ansatt) og gruppeorganisering har en påvirkning på kvaliteten.</p> <p>Hygiene, sikkerhet og tilgang på lekemateriell oppfylte ikke kravene i ITERS-R sine anbefalinger, noe som ikke var forventet av Norske barnehager, med tanke på Norske barnehagers positive rykte.</p> |
| 3. | <p>Eliassen, E., Zachrisson, H. D., & Melhuish, E. (2017). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway? <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 26(1), 97-110.</p> <p>GoBaN Norsk studie</p> | <p>Finne ut om barnehagekvalitet henger sammen med kognitiv utvikling i tre års alder.</p> | <p>Kvantitativ studie med 800 barn i 83 bhg. ITERS-R brukt for å måle barnehagekvalitet. BAS III ble brukt til å måle kognitiv kompetanse (verbal og non-verbal kompetanse).</p> | <p>Finner ingen sammenheng mellom barnehagekvalitet og kognitiv utvikling treårsalderen.</p> <p>Finner heller ikke argumenter for at barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn har større utbytte av barnehagekvalitet enn de med høyere sosioøkonomisk bakgrunn.</p> |
| 4. | <p>Løkken, I. M., Bjørnestad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. <i>International Journal of Child Care and Education Policy</i>, 12(1), 1-15.</p> <p>GoBaN Norsk studie</p> | <p>Undersøke forholdet mellom to strukturelle kvalitetsindikatorer, gruppeorganisering (stabile grupper mot fleksible grupper) og antall barn per ansatt, i relasjon til interaksjonskvalitet i toddlergrupper.</p> | <p>Kvantitativ studie. ITERS-R brukt til å måle struktur- og prosesskvalitet</p> | <p>Stabile grupper (smågrupper/ avdelinger) var relatert til høyere interaksjonskvalitet enn i fleksible grupper (basebarnehager).</p> <p>Antall barn per ansatt relatert til interaksjonskvalitet varierte på bakgrunn av ulike innholdsdimensjoner.</p> <p>Studien støtter ideen om at høyere bemanning gir høyere interaksjonskvalitet.</p> <p>Funnene gir klare anbefalinger for policy og utdanning av barnehageansatte.</p> |

| | | | | |
|----|---|--|---|--|
| 5. | Williams, P., Sheridan, S., & Samuelsson, I.P. (2018). A perspective of Group Size on Children's Conditions for Wellbeing, Learning and Development in Preschool. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 1-16. ORIA Svensk studie. | Studien undersøker hvordan gruppestørrelse påvirker barnas betingelser for trivsel, læring og utvikling, i relasjon til intensjonene i Swedish preschool curriculum. | Kvalitativ studie. Data fra spørreskjema og casestudies hvor intervju ble brukt til å få videre opplysninger, semi-strukturert. | Finner at gruppestørrelse er avhengig av tre dimensjoner av barnehagelærerens opplevelse av gruppens størrelse: Kvalifikasjoner og kompetanse, Fysisk inne og uteareal og sammensetningen av barnegruppen. Hvordan disse dimensjonene oppleves av barnehagelæreren, påvirker kvaliteten på avdelingen. Hvis disse faktorene oppleves som at de ikke fungerer optimalt, oppleves også barnegruppen som for stor. |
|----|---|--|---|--|

Tabell 5. Oversikt over studier der prosesskvalitet måles.

| | Studie | Mål/Hensikt | Metode | Hovedfunn |
|----|--|--|--|---|
| 6. | Castro, S., Granlund M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 25(1), 122-135. Nb.ecec.org Svensk studie | Beskrive kvaliteten på svenske barnehager og dens sammenheng med barns engasjement over tid. | Kvantitativ studie med bruk av CLASS observasjons-verktøy som måle-instrument. | Identifiserer prediktorer for barns nivå av engasjement over tid. Emosjonell støtte viser seg å være den variabelen som predikerer barnets engasjement over tid. Engasjementet ser ut til å øke etter hvert som relasjonen til barnehagelæreren utvikles. Bør sikre høyt nivå av emosjonell støtte i barnehagen. |
| 7. | Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centers? <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 19(2), 237-253. ERIC Finsk studie. | Prosjektets formål var å forbedre trivselen til barn under tre år i finske barnehager. Personalet ble oppmuntret og kurset til å være mer sensitiv og aktiv i samspill med barna, spesielt i fri-lek. | Eksperimentell intervju-studie. 6 barnegrupper med på intervjuene og 5 kontrollgrupper. Observasjon før og etter intervjuene. Høst og vår. | Resultatene viste at det var mulig å forbedre sensitivitet og deltakelse hos de ansatte gjennom denne intervjuene, når personalets kompetanse og motivasjon for intervjuene i utgangspunktet var høy. Det var signifikant forskjell på kvaliteten i både intervjugruppen og kontrollgruppen. |

| | | | Kursing av ansatte. | |
|-----|--|--|--|--|
| 8. | Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T., & Bjørnstad, E. (2018). Interaction Quality and Children's Social-Emotional Competence in Norwegian ECEC. <i>Journal of Early Childhood Education Research</i> , 7(2), 338-361. GoBaN Norsk studie | Undersøker om interaksjonskvalitet i toddler-grupper (ved 3-års alder) henger sammen med barnas sosiale kompetanse fra 3-5 år i norske barnehager. Finne ut hvilken påvirkning interaksjonskvalitet har på barns sosiale og emosjonelle kompetanse. | Kvantitativ studie med bruk av ITERS-R for å måle kvalitet og Norwegian Lamer Social Competence in Preschool scale (LSCIP) for å måle sosial kompetanse. | Resultatene viser en sammenheng mellom interaksjonskvalitet og grad av empati. De finner også en marginal signifikant sammenheng mellom interaksjonskvalitet og selv-kontroll. Ingen andre sammenhenger er funnet. Kan tyde på at interaksjonskvalitet ikke predikerer sosial-emosjonell kompetanse i Norske barnehager. |
| 9. | Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. <i>Child Indicators Research</i> , 11(5), 1585-1601. ORIA Norsk studie | Utforske hva som fremmer og hemmer barns trivsel i lys av relasjoner til andre barn og ansatte i norske barnehager. | Kvantitativ studie med nettbasert spørreundersøkelse, gjennomført gjennom en muntlig samtale. Deltakere: 171 norske 4-6 åringer. | En undersøkelse av barns egen opplevelse av sosiale relasjoner med andre barn og ansatte i barnehagen. Relasjoner med andre barn og ansatte ser ut til å være det viktigste for barnets trivsel, særlig det å like de andre barna og at barna er snille med hverandre. |
| 10. | Sunnevåg, A-K. (2016.) Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. <i>Cepra-Sriben</i> , (15), 76-85. Nb.ecec.org Dansk studie | Sette fokus på kvalitet i dagtilbudet. «Hva kjennetegner læringsmiljøet i dagtilbud som arbeider med LP-modellen?» Sett fra barneperspektiv og voksenperspektiv. | Kvantitativ studie med spørreundersøkelse som metode. Barn deres kontakt-pedagog som informanter. | Resultatene viser en svært sterk korrelasjon mellom sosiale og språklige ferdigheter. Mange barn opplever å ha en god relasjon til ansatte i barnehagen, men det er forskjeller i mellom kjønnene. Resultatene viser at ikke alle barn får de optimale utviklingsmuligheter de har krav på, da på grunn av store forskjeller mellom kjønnene og mellom barn som mottar særlig støtte/ ikke mottar særlig støtte. |