



Universitetet  
i Stavanger

Marit Alvestad, Liv Gjems, Ellinor Myrvang, June  
Berger Storli, Inger Benny Espedal Tunland,  
Kjersti Lønning Velde og Elisabeth Bjørnstad

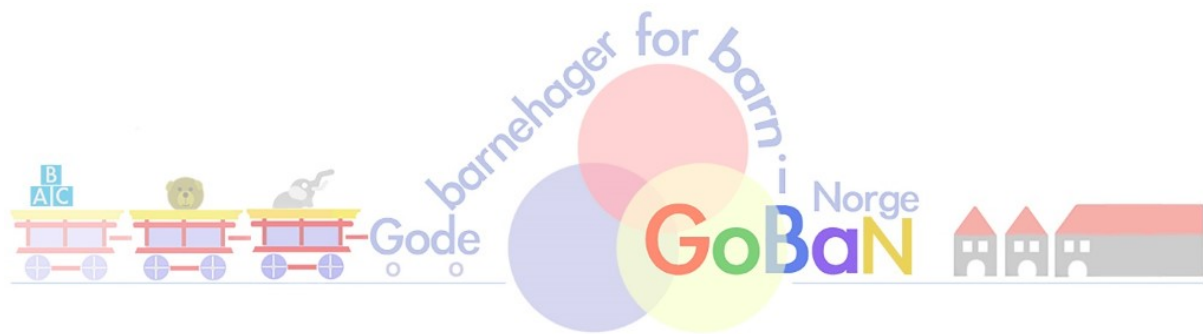
---

## Kvalitet i barnehagen

---

RAPPORT NR. 85, UNIVERSITETET I STAVANGER –  
NOVEMBER 2019





## Kvalitet i barnehagen

### Rapport fra dybdestudien i det longitudinale forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN)

Marit Alvestad, Liv Gjems, Ellinor Myrvang, June Berger Storli, Inger Benny  
Espedal Tunglund, Kjersti Lønning Velde og Elisabeth Bjørnestad



ISSN 0806-7031  
ISBN 978-82-7644-890-0  
Rapport nr. 85, Universitetet i Stavanger  
Universitetet i Stavanger  
N-4036 Stavanger  
Norge  
[www.uis.no](http://www.uis.no)

















norske barnehager basert på systematiske observasjoner. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) etterspør også mer storskala undersøkelser for å følge utviklingen av kvaliteten i norske barnehager gjennom bruk av standardiserte kartleggingsverktøy (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015). Man hadde heller ingen undersøkelser der man fulgte barn og barnehager over tid, det som kan betegnes som longitudinelle undersøkelser. GoBaN er nettopp en slik longitudinell studie av i utgangspunktet 1200 barn i 93 norske barnehager. Vi følger barnehagene og barna gjennom barnehageløpet, med mulighet til å følge barna videre gjennom utdanningsløpet. Metodisk er GoBaN studien inspirert av to internasjonale studier som Kunnskapsdepartementet framhever i utlysningen. EPPE studien (Effective Provision of Pre-School Education) i Storbritannia og den Nederlandske NCKO studien med fokus på Caregiver Interaction Profiles i Nederland dannet utgangspunktet for GoBaN prosjektet.

I GoBaN studien har det vært viktig å få kunnskap om forholdet mellom prosesskvalitet (pedagogiske og psykologiske prosesser – kvaliteten i samspillet mellom voksne og barn og mellom barn) og strukturelle faktorer, og hvordan dette påvirker barnas trivsel, utvikling og læring. Det har blitt benyttet flere internasjonale systematiske observasjonsverktøy; Infant/toddler Environment Rating Scales-Revised (ITERS-R) og Early Childhood Environment Rating Scales- Revised (ECERS-R) samt Caregiver Interaction Profil – Scales (CIP) for å belyse prosesskvaliteten i norske barnehagers utviklings- og læringsmiljø (Harms, Clifford & Cryer, 2005; Harms, Cryer & Clifford, 2006; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink & Tavecchio, 2014).

Resultater fra hovedstudien viser at kvaliteten i norske barnehager, målt med de systematiske observasjonsverktøyene, ikke er så god som man forventet (Bjørnstad & Os, 2018). Det kan se ut til at den nordiske barnehagemodellen med alle sine positive sider ikke er en garanti for at alle pedagogiske praksiser er av like høy kvalitet. Resultatene viser blant annet at barnehageavdelinger/grupper har utfordringer knyttet til blant annet tilrettelegging av gode og berikende språkmiljøer; et tilstedeværende personale som er deltakende i barns aktiviteter og lek; et læringsmiljø preget av lite tilgjengelige og varierte leker og materiell; lite fokus på mangfold; tilsyn og sikkerhet samt hygienepraktiser var også utfordringer som kom til syne i barnegruppene (Bjørnstad & Os, 2018; Bjørnstad, 2019). Med bakgrunn i resultatene fra den norske hovedstudien framkommer det et klart forbedringspotensial. På den andre siden viser hovedstudien at det er stor grad av fleksibilitet i dagsrytme og planer ut fra barnas

behov; et varmt og imøtekommende personale som viser tydelig at de verdsetter barnas initiativ og aktiviteter og god balanse mellom strukturerte, fleksible og frie aktiviteter hvor helgruppeaktiviteter begrenses til kun korte perioder tilpasset alder og behov (Bjørnstad, 2019).

Systematiske observasjoner gir oss et bilde av både utfordringer og tendenser i den norske barnehagen, men de gir oss ikke detaljerte beskrivelser av den pedagogiske praksis og prosessene som forekommer i barnehagens hverdagsliv. For å kunne beskrive hva som kjennetegner ulike pedagogiske prosesser og hvordan de kommer til uttrykk i hverdagen, gjennomførte vi en kvalitativ dybdestudie.

## 1.2 Mål og forskningsspørsmål i dybdestudien

Med bakgrunn i utviklingen på dette feltet og hovedstudien i GoBaN-prosjektet undersøker vi i denne dybdestudien kvalitet mer inngående i syv utvalgte barnehager. Det overordnede målet er å *utdype kunnskap om hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet*, det vil si med medium til høye skårer på *Early Childhood Environment Rating Scale Revised (ECERS-R)*. Med bakgrunn i dette er hovedproblemstillingen: *Hva kjennetegner barnehager med god kvalitet (middels til god kvalitet målt med ECERS -R), og hvilke typer pedagogiske virksomheter tilbys barna i disse barnehagene?* Hovedproblemstillingen konkretiseres ytterligere gjennom syv delområder med følgende delspørsmål:

1. Hvilken *organisering* har de ulike barnehagene?
2. Hvilke typer *ledelse* forekommer, og hva kjennetegner ledelsen?
3. Hvilke *pedagogiske intensjoner* har styrere, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere i arbeidet, og hvordan kommuniseres de?
4. Hvilke typer *pedagogisk innhold* og hvilken tilrettelegging gjøres av personalet?
5. Hvilke *pedagogiske prosesser* forekommer, og hvordan blir barna involvert og invitert inn i språklige interaksjoner og samspill?
6. Hvordan ivaretas *barns perspektiv, trivsel og medvirkning* i barnehagene?
7. Hvilken *atmosfære* preger barnegruppene i disse barnehagene?

Disse delområdene er valgt ut på bakgrunn av tidligere kvalitative studier som det Britiske EPPE prosjektets kvalitative del (Siraj-Blatchford et al., 2003), samt den svenske studien *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* (Johansson, 2003). Den sistnevnte danner også bakgrunn for det metodiske designet for denne dybdestudien.

### Kort beskrivelse av hovedområdene

I det første hovedområdet, *organisering*, beskrives kjennetegn ved barnehagene når det gjelder størrelse, organisering, utforming, ansattes kompetanse, sammensetningen av barn i den aktuelle gruppen og av personale både i barnehagen og i barnegruppen. Her beskrives også barnehagens profil, filosofi og satsingsområde.

I området *ledelse* beskrives arbeidet med rammeplanen og annen planlegging, ledelse på institusjonsnivå og i barnegruppen, kompetanseutvikling, personalets profesjonelle utvikling, og barnehagen som lærende organisasjon.

*Pedagogiske intensjoner* er et område som handler om barnehagens intensjoner og målsettinger for arbeidet, personalets hjertesaker og deres beskrivelse av kvalitet. Det dreier seg her om hvilke pedagogiske intensjoner styrere, barnehagelærere og pedagogiske medarbeidere har i arbeidet, og hvordan disse kommuniseres i tilknytning til ulike planer, bruk av rom, materiell, aktiviteter og samspill med barn.

Området *pedagogisk innhold* dreier seg om valg og tilrettelegging av innhold, som for eksempel fagområdene og verdigrunnlag i rammeplanen, samt organisering av materiell. Her handler det om hvilke typer læringsaktiviteter som finner sted, og hvilke roller barnehagelærere/pedagogiske ledere, pedagogiske medarbeidere og barna i disse barnehagene har, og om lekens rolle i de ulike aktivitetene og prosessene.

*Pedagogiske prosesser* handler om valg av strategier og fordeling i det pedagogiske arbeidet, kommunikasjon og initiativ i hverdagssituasjoner som måltid, samlinger, aktiviteter, garderobe/overganger og lek. Det dreier seg her om hvilke typer samhandlings- og læringsprosesser som finner sted, og hvilke roller barnehagelærere, medarbeidere og barna

har. Videre handler det om kommunikative prosesser og hvordan barna blir involvert og invitert inn i språklig samspill.

*Barns perspektiv* handler om barns muligheter for aktiv deltakelse og medvirkning i barnehagehverdagen, med spesielt fokus på trivsel, inkludering/ekskludering, mangfold og kjønnsrolleproblematikk. Vi ser disse områdene som spesielt viktige å løfte fram i studien, både ut fra rammeplanens intensjoner, og den norske barnehagetradisjonens verdier.

*Atmosfære* beskriver det overordnede bildet av det klimaet og den stemningen som karakteriserer personalets arbeid sett under ett. Tema her handler i vid forstand om hvilken atmosfære eller klima som preger kommunikasjonen som en totalitet.

### Oppbygging av rapporten

I det første kapittelet skisseres bakgrunn og målsetting, og det gis en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenteres relevant teori og forskning om kvalitet i barnehagen knyttet til fokus i denne studien. Vi har valgt å redegjøre for en del teori og forskning i dette kapittelet med tanke både på diskusjonen, og sette vår dybdestudie inn i en bredere sammenheng med annen relevant forskning om kvalitet i barnehagen. Kapittel 3 omhandler valg av metodologi og ulike erfaringer vi har gjort under datainnsamlingen og gjennomføringen av studien. I kapittel 4 presenteres hovedresultatene fra analysene basert på data materialet fra de syv barnehagene. I det femte og siste kapittelet diskuteres resultatene i lys av relevant teori og forskning, og avslutningsvis trekkes det opp noen mulige implikasjoner for policy og praksis.





## Kapittel 2

### Teori og tidligere forskning

#### 2.1. Kvalitet – innramminger av feltet

Teoretisk belyses studien ut fra sosiokulturelle perspektiver (Bodrova & Leong, 2007; Siraj-Blatchford, 2007, 2010a, b; Säljö, 2001, 2006; Vygotsky, 1978). Bronfenbrenners (1979) økologiske modell trekkes også inn i studien for å belyse forhold mellom ulike nivå, som at barnegruppene på mikronivå ses i lys av overordnede samfunnsforhold på makronivå. Videre vil den sosialpedagogiske norske og nordiske barnehagemodellen/ -tradisjonen være et grunnlag å forstå barnehagen ut fra (Alvestad, Tuastad & Bjørnstad, 2017; Bennet, 2010). Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir retningslinjer for kvalitet i norsk kontekst. Den forstås, fortolkes og omsettes i pedagogisk praksis av personalet i barnehagene, og den vil kunne framstå på ulike måter. Et utvalg av relevant forskning knyttet til problemstillingen og de syv delområdene presenteres også. Både nasjonale myndigheter og internasjonale instanser har gjennom flere år pekt på behovet for flere studier av kvalitet i norske barnehager (Engel et al., 2015).

#### Perspektiv på kvalitet

De siste tiårene er det gjennomført flere internasjonale forskningsprosjekter som har fokusert på sammenhengen mellom barnehagens kvalitet og barns læringserfaringer.

Longitudinelle studier og nåtidsstudier har vist at høy kvalitet på barnehagetilbudet signifikant kan fremme barns læring, sosiale liv og senere akademiske prestasjoner (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Pedagogisk kvalitet viser seg å avhenge av mål for barnehagevirksomheten og pedagogiske intensjoner, samt kvalitet ved barnehagelærernes arbeid med barna (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017). Kvalitet i barnehagen måles ofte ved å vurdere strukturelle og prosessuelle egenskaper som bidrar til barns læring og trivsel (Bjørnstad & Os, 2018; Sheridan, 2009).

Prosessegenskapene undersøkes ved å studere barns dagligdagse erfaringer, og inkluderer sosiale, emosjonelle og fysiske aspekter ved ulike situasjoner, samt instruksjoner som gis for deltakelse, og hvilke muligheter barna tilbys for å delta i aktiviteter og samspill med personalet og andre barn. Videre blir barnehagepersonalets kommunikasjon med barna om aktiviteter og tilgjengelig materiell, samt interaksjoner mellom barna, vurdert som sentrale prosesseegenskaper (Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015). Strukturelle forhold omhandler mer generelle og ofte regulerte egenskaper, som voksen/barn ratio, kvalifikasjonskrav til personalet og gruppestørrelse. Studier understreker at kvaliteten på personalets kompetanse, og deres kunnskaper om hvordan de skal tilby høy pedagogisk kvalitet i aktiviteter og samspill, er det som betyr mest for barns utvikling. Videre viser internasjonale kunnskapsoversikter at prosessuelle aspekter ved voksen–barn- og barn–barn-samspill gir de klareste indikasjoner på høy trivsel og læringsutbytte for barna (Howard et al., 2018; Slot et al., 2015). Studiene avdekker at samspillskompetanse har større betydning for kvaliteten enn strukturelle faktorer (Howard et al., 2018; Neuman & Cunningham, 2009). GoBaNs hovedstudie viser også at en høy voksen- barn tetthet (det vil si få barn per voksen) har betydning for kvaliteten i samspillet og den språklige stimuleringen. Videre viser studien at pedagoger tilstede på avdelingen, spesielt på småbarnsavdelinger, også har betydning for kvaliteten i samspillet mellom voksen barn og barn barn (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken, Bjørnstad, Broekhuizen & Moser, 2018).

Studier av kvalitet knyttes ofte til gitte formål og kriterier som kontekstuelle forhold og retningslinjer som rammeplanens innhold og verdigrunnlag (Sheridan, 2009). I denne studien vil vi som nevnt bygge på et økologisk rammeverk for pedagogisk kvalitet og på teoretiske perspektiver hentet fra Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Vår begrunnelse for et økologisk perspektiv er at vi mener kvalitet formes og utvikles i samhandling mellom mennesker og mellom mennesker og objekter. Normer, verdier, tradisjoner, kulturelle egenarter og samfunnets historie har betydning for kvalitet, ifølge dette perspektivet, og for denne studien. De økologiske systemene omfatter ifølge Bronfenbrenner (1979) mikrosystemet (familien og barnehagen), mesosystemet (sammenheng hjem–barnehage), eksosystemet (eiernivå – kommunalt/privat eierskap), makrosystemet (samfunnets økonomiske og sosiale politikk, kultur) og kronosystemene (tid). Alle, både barn, personale, foreldre og eiere, virker gjensidig inn på forholdene i barnehagen.

Når man skal studere kvalitet i barnehagen, er det spesielt tre områder det bør fokusere på: *Det første* er forhold relatert til samfunnet, jf. Bronfenbrenners teori om *makrosystemene*. Disse er blant annet representert i innholdet i den nye nasjonale rammeplanen, som sammen med de lokale planene (eksonivå) vil danne en ramme for barnehagens arbeid med tolkning og implementering av sin virksomhet. Makro- og eksosystemene kan komme til uttrykk i barnehagens intensjoner og verdier. I denne studien knyttes intensjoner fra rammeplanen til barnas liv i barnehagen, og barnehagen som del av utdanningsforløpet. Vi undersøker hvordan personalet fortolker og implementerer intensjonene i barnehagen. Videre ser vi på hvilke krav og oppgaver barnehagens ledere mener de er pålagt av samfunnet, og hvilke forventninger de erfarer at samfunnet kommuniserer til barnehagene. Internasjonale tendenser vil også på ulike måter ha innflytelse på den norske barnehagen (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström, Emilson, 2015).

*Det andre* området er mikrosystemet barnehage, hvor forhold i en barnehagekontekst i hovedsak er tilknyttet personalet (styrere, pedagogiske ledere, pedagogiske medarbeidere) barn og foreldre. Bronfenbrenner definerer mikrosystemet som «et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper» (1979, s. 22). Vi fokuserer i denne studien særlig på hvordan barnehagelærere og pedagogiske medarbeidere samspiller med barna, og hvordan innhold og tilrettelegging av fysisk miljø bidrar til deltakelse og fellesskap i barnegruppen. Videre undersøker vi hvordan ulike aktiviteter engasjerer barna og ivaretar ulike barns behov for omsorg, samspill og lek, samt bidrar til å fremme danning, læring, vennskap, trivsel, fellesskap, kommunikasjon og språk. I denne studien blir foreldresamarbeid i hovedsak beskrevet via personalets beskrivelser og observasjoner av barn i bringe- og hentesituasjoner.

Flere tidligere studier finner at barnehagelæreres kompetanse og arbeidsmåter har avgjørende innflytelse på barnehagens kvalitet og barns utvikling og læring (Neuman, 2006; Roskos & Neuman, 2011; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011). Utfordringen for personalet er å skape muligheter for alle barns deltakelse og samarbeid på tvers av mikrosystemene; hjem, barnehage og skole, det som omtales som mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979). På bakgrunn av dette blir forståelsen av samarbeidet mellom hjem og barnehagen og mellom ulike personalgrupper i barnehagen sentralt (Siraj-Blatchford, 2010b).

*Det tredje* området vi studerer, er basert på de «tradisjonelle» kvalitetskriteriene: struktur, prosess og resultat kvalitet (Sheridan, 2009; Sylva et al., 2010). Vi undersøker barnehagen som arena for omsorg, lek, læring og danning. Dette er forhold som er knyttet til i hvilken grad personalet baserer sin kommunikasjon med barna på barnas premisser, interesser og behov, og om de inkluderer alle barn i barnehagens aktiviteter. Hovedfokus i denne studien er på prosesskvalitet. Vi undersøker hvordan barnas perspektiver, interesser og behov blir ivaretatt, og om personalets samhandlinger med barna baseres på felles oppmerksomhet og innhold. Denne studien bygger også på begrepet «Sustained Shared Thinking» (SST) som ble definert som «an interaction where two or more individuals ‘work together’ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, or extend a narrative. Both parties must contribute to the thinking, and it must develop and extend the understanding» (Siraj-Blatchford, 2009, s. 3). For å oppnå et slikt samspill må personalet tolke hva barna kommuniserer, både gjennom ord og handlinger, og hva barna opplever som meningsfullt. Slik kan barnas kommunikasjon, tenkning og språk fremmes. Videre kan barnas oppmerksomhet og medvirkning bli støttet, utfordret og utvidet på ulike måter. Dette har også betydning for barnas kognitive og sosiale utvikling og utvikling av vennskap og fellesskap.

### Resultater fra valgte empiriske studier som et bakteppe

Hovedkonklusjonen i den kvalitative dybdestudien til det britiske prosjektet Effective Provision in Preschool Education (EPPE) (Siraj-Blatchford et al., 2003; Siraj-Blatchford, 2010a; Siraj-Blatchford, Kingston & Neilsen-Hewett, 2019) var at pedagogikk av høy kvalitet kjennetegnes av klar ledelse og et stabilt personale. Barnehager som betraktet kognitiv og sosial utvikling som likeverdige og gjensidig utfyllende prosesser gir de beste læringsutbyttene for barn. Barnehager av høy kvalitet gir muligheter til både voksenledede aktiviteter i mindre grupper og valgfri lek og aktiviteter. Utdannede barnehagelærere viste seg å være mer aktive og deltakende i spillet med barna, og er de som oftest benyttet SST i interaksjoner med barna. Videre viste studien at pedagogiske medarbeiderne gir et bedre pedagogisk tilbud til barna når barnehagelærere veiledet og støttet dem. For å fremme barns læring og utvikling på barnas premisser, viser denne studien at SST er en viktig tilnærming.

I en tidligere norsk studie av strukturell kvalitet (Vassenden et al., 2011) fant de at i store fleksible barnehager forholder personalet seg til mange barn i løpet av dagen, og organiseringen beskrives som polarisert med en veksling mellom svært store til svært små

grupper. Studien viser videre til at personalet trives, men at de også har utfordringer med å skape en god hverdag for barn og voksne. Utfordringene er langt på vei knyttet til barnehagetype, særlig til organiseringsform, om barnehagen er en avdelingsbarnehage eller en fleksibel barnehage / basebarnehage. De små avdelingsbarnehagene er kjennetegnet av stabilt personale med høy tillit og trygghet (Vassenden et al., 2011, s. 6). På den annen side synes potensialet for nyorientering og faglig utvikling å være begrenset, siden det er få ansatte der. De større barnehagene var mindre preget av stabilitet og oversikt, men hadde samlet et større og mer variert fagmiljø. Denne typen organisering ivaretar personalets faglighet, men krever samtidig også mer av de ansatte, og kan bli sårbar for manglende kompetanse. En annen norsk studie viser at god kompetanse hos personalet, tilstrekkelig bemanning og et godt samarbeid med foreldrene er viktig for kvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). I en nyere studie av «den store barnehagen» fant Berge (2015) at store fleksibelt organiserte barnehager utfordret tradisjoner og innarbeidede sosiale praksiser, og at organiseringen påvirket personalets relasjoner til barna. Denne organiseringen og de store uavgrensede rommene gjorde at det ble viktig for de ansatte å ha kontroll og «å passe på» barna (Berge, 2015, s. 105).

Kvalitet er et komplekst og mangefasettert begrep. Når vi skal studere kvaliteten i barnehagens pedagogiske praksiser, blir også kulturen som danner rammen for barns utvikling og læring, sentral. Barnehagen er en del av utdanningsløpet og bygger på et helhetlig læringssyn og den nordiske barnehagetradisjonen (Einarsdottir et al., 2015). Vi vil videre belyse studiens valgte perspektiver på læring.

### Omsorg, lek, læring og danning

Læring og kunnskap skapes og videreutvikles gjennom sosial interaksjon og samtale, ved aktiv deltakelse i sosiale fellesskap (Bodrova & Leong, 2007; Vygotsky, 1978). I dette ligger en forståelse av at erfaringer og kunnskap først kommer til uttrykk i kommunikasjonen mellom mennesker, for deretter å bli en del av individets tenkning (Säljö, 2006). Säljö (2006) framhever dermed samtalen som den viktigste arenaen for læring. Sentralt i forståelsen av læring og kunnskapsutvikling i dette perspektivet er også å lære å anvende kulturelle redskaper, som språk og fysiske artefakter. Gjennom samtaler, samhandling og bruk av kulturelle redskaper tilegner vi oss kunnskap og skaper mening gjennom erfaringer vi tilegner oss (Säljö, 2006). Begrepet den nærmeste utviklingszone innebærer at pedagogen eller barn går inn som veiledere i barnets læringsprosess (Vygotsky, 1978). Begrepet stillasbygging

(scaffolding) brukes om en prosess der pedagogen støtter og veileder barnet (Bruner, 1996). Samtalene i de norske barnehagene oppstår hovedsakelig spontant (Gjems, 2011, 2018), og det krever at personalet gir barn tid og rom til å formulere sine ideer, tanker og ønsker, samt at de inviterer barn til å snakke om temaer som engasjerer dem. Store deler av barnehagedagen i den nordiske barnehagetradisjonen er preget av at barna selv bestemmer hva de ønsker å gjøre, og hvem de ønsker å gjøre det sammen med (Bennet, 2010), og derfor representerer de spontane samtalene en sentral læringsarena.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger at barna skal få ta i bruk hele kroppen og sansene i sine læringsprosesser. Berge (2012) retter fokus mot barnehagelæreres og grunnskolelæreres beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole, og synliggjør at læringsbegrepet og lærernes arbeid med læringsprosesser i barnehage og skole er sammensatt, og at ulike læringsprosesser fordrer vekslende roller for både lærere og barn.

Den norske barnehagepedagogiske tradisjonen bygger på en integrert og helhetlig tilnærming, der omsorg, lek og læring er tett sammenvevd (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det praktisk-pedagogiske arbeidet i barnehagen vil dette innebære en forståelse av at læring skjer både gjennom aktiv deltakelse i ulike hverdagssituasjoner, omsorg og lek, og gjennom varierte aktiviteter der barnas erfaringer tillegges vekt (Alvestad, 2012; Bae, 2018). Sammen med omsorg, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk skal danning bidra til barns allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danning kan beskrives som en vekselvirkning mellom barnet og omverdenen, en vekselvirkning som rommer barnets muligheter til å foreta egne valg i forhold til omverden i et samspill med andre mennesker (von Oettingen, 2010). Danning kan ifølge Biesta (2014, s. 61) ses som et forløp som på en eller annen måte bidrar til menneskets subjektivitet. Pedagogisk handling dreier seg der om kreative og skapende handlinger, som deles med andre i gjensidighet og ansvarlighet. Barnehagen kan i dag ses på som en viktig dannelsesarena for barn (Eriksen Ødegaard, 2012).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger betydningen av at personalet arbeider aktivt for å skape omsorgsfulle relasjoner. Omsorg kan i denne sammenheng være både omsorg i relasjoner mellom barna og personalet og barnas omsorg for hverandre, og kommer til uttrykk ved at man handler av hengivenhet og hensyn til den andre. Den som mottar omsorgen, må ifølge Noddings (2013) og Tholin (2013) også akseptere og bekrefte at

handlingene oppleves som omsorg. Tholin (2013) peker på at den asymmetriske relasjonen mellom personalet og barna tilsier at personalet har ansvar for å skape omsorgsfulle relasjoner og å handle til barnets beste. Omsorg er i så måte også et etisk anliggende. Foss' (2009) studie om voksnes omsorgsfulle væremåte i møte med barn i barnehagen viser at personalets omsorgspraksis i stor grad er knyttet til deres væremåte. Gjennom sin væremåte formidler de ansatte sine holdninger. Winger og Eides (2018) undersøkelse av hverdagslivet i seks barnehager viser at personalet var opptatt av å ivareta det enkelte barnets omsorgsbehov. De fant at personalets relasjonskompetanse, samt tid og rom for samspill med barna, var sentrale betingelser for omsorg for de yngste barna i barnehagen.

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen og lekens egenverdi skal anerkjennes, ifølge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Leken skal være en arena for læring og utvikling, og barnehagen skal arbeide for å skape gode vilkår for lek og vennskap og barnas egen kultur. Videre framhever rammeplan at personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får mulighet til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Lek som fenomen kan sies å være kompleks, og hvordan lek forstås, vil bero på personalets perspektiver på lek som fenomen, så vel som kulturelle forhold, tid og kontekst (Greve, Kristensen & Wolf, 2018, s. 87). Sutton-Smith (1997) løfter nettopp fram lekens kompleksitet, men viser til at det som synes mest åpenbart, er at man leker fordi man liker det. Lek er å se som en grunnleggende aktivitet for menneskelig læring og utvikling. Nyere forskning i GoBaN prosjektet viser videre til at nær observasjon av barn i lek gir personalet en rekke muligheter til å positivt støtte flere av barnas utviklingsområder (Kleppe, 2017). Når det gjelder lekemateriell, viser Rove Nilsen (2019, s. 7) at barnehagene har relativt mye materiell, men at det ofte blir lagret utenfor barnas rekkevidde. Det pekes videre på at det er et stort fokus på leken og på kreative og engasjerte ansatte, men at det i en travel hverdag synes å være mindre vektlegging av materiell og organisering.

Lek og lekpregede aktiviteter med jevnaldrende og gjerne voksne deltakere, er en meningsfull og god situasjon for barn å lære i. Lek er en aktivitet som de fleste barn er motivert og engasjert i, så et rikt og variert lekemateriell vil bidra til både lek og læring (Han, Moore, Vukelish & Buell, 2010). Bae (2012b, s. 36) sier om leken at det er «nødvendig å være åpen

for et ikke-idylliserende perspektiv på lek og problemer som kan oppstå rundt ekskludering og maktforhold.»

### Språk og kommunikasjon

GoBaN studien viser at et positivt språklig miljø for de yngste barna kan beskrives som kjennetegnet av at responsene fra personalet representerte et rikt og variert språk og stimulerte til utvidende samtaler (Hansen, 2018, 2019, s. 5). For å sikre et positivt språkmiljø trenger barna både kunnskapsrike, aktive og engasjerte voksne som er klar over den betydningen de har når det gjelder barnas utvikling og læring, og som går aktivt inn i hverdagssituasjoner i barnehagene og arbeider med språket i de ulike situasjonene som oppstår. Det er særlig i frilek og ved måltider at personalet utvider og bygger videre på barnas ytringer, mens det i de felles samlingene er mer bruk av forklaringer på ord og begreper for barna (Hansen, 2019, s. 4). Studien viste at en helhetlig og barnesentrert tilnærming ble benyttet av barnehagelærerne til å støtte barns språkutvikling. Arbeidet med språket ble vektlagt både i voksen- og barneinitierte hverdagsaktiviteter med tanke på å skape rom for meningsfulle læringssituasjoner for barna. Personalet la til ord, utvidet barnas uttrykk og ytringer, men de ga i mindre grad forklaringer på ulike ord og begreper (Hansen, 2019). En tidligere norsk studie (Gjems, 2011) viser at personalet i barnehagen stiller en overvekt av lukkede spørsmål til barn. Når det ble stilt åpne spørsmål til barna, ventet personalet sjelden på at barna fikk formulert sine svar. Barnet ble enten avbrutt, eller personalet stilte et enklere, lukket spørsmål. I denne studien viste det seg at åpne spørsmål hovedsakelig ble stilt i smågruppeaktiviteter, og i disse situasjonene fikk barna god anledning til å svare og utdype svarene sine.

### Læringskulturer i barnehagen

Kulturer blir konstituert, produsert og reproduert av menneskelig aktivitet, ofte kollektivt, men også individuelt (Hodkinson, Biesta & James, 2007). Læring kan ses på som et fenomen som først kan forstås i ettertid, fordi det er først da det kan komme til uttrykk hva man har lært. Det blir derfor viktig å knytte verdier og vurderinger til læring, både som prosess og som produkt (utbytte). Læring er en form for forandring med både intellektuelle, kognitive, praktiske, emosjonelle, sosiale og individuelle aspekter. Læringskulturer kan kort defineres som «the social practices through which people learn» (Biesta, 2011, s. 202). Den pedagogiske praksisen handler om at læreren sammen med barna bidrar til en balanse mellom *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. (Biesta, 2014, s. 88). *Kvalifisering* dreier seg om



hvordan individet gjennom utdanning blir kvalifisert til å gjøre bestemte ting, dvs. utvikler nye kunnskaper, ferdigheter, verdier og interesser. *Sosialisering* handler om hvordan individet gjennom utdanning blir en del av samfunnet, i de eksisterende sosiale, politiske og profesjonelle grupperinger. *Subjektivisering* omhandler subjektiviteten, om å se barnet som et subjekt og som det mennesket det er, som et uavhengig, handlekraftig og autonomt ansvarlig subjekt, ikke som et objekt. Subjektiviteten er knyttet til etikk og er alltid involvert i en etisk relasjon som innebærer et ansvar for andre. Hvert menneske er unikt, enestående og uerstattelig, og i dette skjer subjektiveringen. Det handler slik om å bidra pedagogisk til *danning* av menneskelig subjektivitet. Utdanning skjer gjennom kommunikasjon, som handler om å gjøre noe sammen på ulike måter. Kommunikasjon kan forstås som «en prosess der man deler på erfaringer slik at de blir felleseie» (Biesta, 2014, s. 51). Deltakelse står sentralt, og det er kvaliteten på deltakelsen som er av betydning for læring. Alle deltar på sin måte i fellesskapet, og det viktige er at fellesskapet åpner opp for kommunikasjonen.

Læringskulturer i barnehagen kan defineres som *sirkulære og lineære læringskulturer* (Alvestad, 2012). Den sirkulære læringskulturen kjennetegnes av åpne og varierte strukturer med et kreativt innhold, mens den lineære læringskulturen kjennetegnes av en fastsatt og strukturert læringsprosess, knyttet blant annet til bruk av ferdigprodusert materiell. De sirkulære læringskulturene, derimot, legger i større grad vekt på barnas behov og har en mer fleksibel organisering av dagen, både i større grupper, små grupper og individuelt. De lineære læringskulturene preges av en mer fast organisering av dagen i hel gruppe eller individuelt, der det blir etablert små grupper bare når barna selv har valgt disse, for eksempel i lek. I de lineære læringskulturene blir leken sett på som viktig, og defineres som barnas domene (Alvestad, 2012). Følgelig blir den i liten grad vektlagt i personalets pedagogiske praksis. Den sirkulære læringskulturen kan gi personalet større muligheter til å se barn både individuelt og i samspill med andre barn og voksne. Det gir mulighet til å synliggjøre de ulike barnas potensielle læringssoner, og på den måten i større grad bygge støttende stillaser rundt barnas læring i barnehagens hverdagsliv (Alvestad, 2012; Edwards, 2004; Siraj-Blatchford, 2007). Læringskulturer kan også relateres til barnehagens atmosfære og pedagogiske klima.

### Barnehagens pedagogiske atmosfære

Med klimaet eller atmosfæren i en organisasjon, for eksempel i barnehagen, menes gjerne en kultur eller et særpreg ved organisasjonen. Atmosfæren er et komplekst fenomen som kan

forstås på ulike måter. Det kan referere til gjentakende mønstre av væremåter og handlinger, holdninger og følelser som synes å være karakteristiske for den aktuelle virksomheten (Johansson, 2003, s. 53). Atmosfæren skapes og påvirkes av den enkelte i virksomheten, den er relasjonell og dynamisk. Begreper som positiv og negativ atmosfære eller klima angir ytterpunkter (Roland & Ertesvåg, 2018). På den negative siden finner vi kjennetegn som irritasjon, krenkelser, trusler, ironi, sarkasme, sinne, aggresjon og krancling mellom barn og voksne. Et slikt klima vil gi barna negative opplevelser og emosjoner, og er ikke i overensstemmelse hverken med den pedagogiske kunnskapen vi har om barns utvikling og læring, eller de nasjonale retningslinjene for barnehagen. Et positivt klima, derimot, er kjennetegnet av et støttende, sensitivt personale som tar hvert barns initiativ, og som tar det behovet for støtte som barna viser, på alvor (Helmerhorst et al., 2014). De voksne er varme, oppmerksomme og konsistente og responderer på barnas interaksjoner til rett tid. Barna ser personalet som en ressurs og miljøskapere i et miljø der barna gis muligheter til fritt å leke, samhandle med andre, utforske og lære (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 43). Ifølge Johanssons forskning (2003) kan atmosfærer deles inn i samspillende, ustabile og kontrollerende atmosfærer. Samspillende atmosfærer karakteriseres av nærvær i barnas verden, lydhørhet og fleksible grenser. Ustabil atmosfære kjennetegnes av distanse, tilkjempet ro og motsetninger. Kontrollerende atmosfære er preget av orden, beherskelse og maktkamp. Det som skiller de tre formene for atmosfære, er ifølge Johansson (2003) grad av engasjement og nærvær i barnas verdener og av streben etter kontroll fra personalets side. På det ene ytterpunkt er miljøet preget av en varm, åpen, tillatende og samspillende atmosfære, på det andre ytterpunktet preges det av å være en distansert og kontrollerende atmosfære.

### Medvirkning, trivsel, likestilling og tilhørighet

Barns medvirkning og utvikling til demokratiske borgere løftes fram i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Medvirkning dreier seg om barns mulighet til innflytelse på egen hverdag, og går utover det å gjøre frie valg ut fra den enkeltes individuelle ønsker. Forskning om barns medvirkning og deltakelse peker på at det finnes både muligheter og utfordringer for barns medvirkning (Johansson et al., 2014). Flere studier viser for eksempel at barnehagelærere har mest kontakt med, og snakker mest med, barn som er utadvendte og språklig kompetente, og som det er morsomt og lett å snakke med (Dickinson & Tabors, 2001; Sandvik, van Daal & Adèr, 2014). Barn som snakker lite, og som er tause og sjenerte eller har norsk som andrespråk eller har lite språkkompetanse, får mindre kontakt og

færre muligheter for medvirkning og står i fare for i mindre grad å erfare tilhørighet og trivsel. I en tidligere studie skal medvirkning ifølge Bae (2012a, s. 27) forstås i et helhetlig og relasjonelt perspektiv ut fra rammeplanen og barnekonvensjonen, der respekten for ulike måter å uttrykke seg på er en viktig forutsetning for realiseringen av barns rett til medvirkning. Dette fordrer en refleksiv praksis, økt bevisstgjøring og kunnskaper og kompetanse om barns medvirkning hos personalet. Nyere forskning viser videre til at barns medvirkning ofte forstås i et individuelt perspektiv mer enn i et fellesskapsperspektiv (Ree, 2019). For eksempel er utfordringene for personalet, og da spesielt i de store barnehagene, «å kjenne barna» for å skape vilkår for medvirkning i fellesskap. Videre fordrer medvirkning i fellesskap at barna lærer å kompromisse for å slippe andres initiativer fram (Ree, 2019, s. 17). Likestilling og like muligheter uavhengig av kjønn, språk, religion og etnisk tilhørighet og kulturell bakgrunn er en grunnleggende menneskerettighet som virker på andre rettigheter (Aune, 2012). Prinsippet om likestilling skal ha gjennomslag på alle samfunnsområder, også i barnehagens hverdagsliv. Personalets bevissthet, holdninger til og arbeid med likestilling og likeverd påvirker alle områder i barnehagen, og rammeplanen er tydelig på at personalet i barnehagen må «reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Likestilling og likebehandling betyr ikke at jenter og gutter er like, men at de skal ha like muligheter til å velge det beste fra ulike roller og skape et mer likestilt samfunn. Strukturell diskriminering er overordnede strukturer som fører til diskriminerende effekter på underliggende nivåer. Forskning viser at jenter og gutter, som i utgangspunktet skulle ha like muligheter, blir møtt av ulike forventninger, og de får ulike tilbakemeldinger fra personalet på samme aktiviteter (Rossholt, 2012). Bø (2014) bruker begrepet *kjønnsblindhet* for å beskrive personalets manglende oppmerksomhet på at de har ulike forventninger til jenter og gutter.

Både gutter og jenter skal ha like muligheter til å tre fram og delta i felleskapsaktiviteter i barnehagen, ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet skal følgelig reflektere både over egne og samfunnets forventninger, og sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen. Barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet i samfunnet, natur og kultur. Tilhørighet henger nært sammen med inkludering, og ifølge rammeplanen handler inkludering om å tilrettelegge for sosial deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Barna skal oppleve glede og stolthet over egen kulturell tilhørighet, og barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn

kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Trivsel er en helt grunnleggende forutsetning både for barns læring og utvikling og for personalets profesjonelle yrkesutøvelse. Forskning viser at de fleste barna trives godt i barnehagen (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). De trekker fram at forutsetninger for barns trivsel blant annet er voksnes oppmerksomhet og tilstedeværelse der de støtter og videreutvikler samspill både mellom barn og voksne og mellom barna.

### Ledelse, samarbeid, kompetanse og profesjonsutvikling

Tradisjonelt har barnehagene hatt en flat ledelsesstruktur, og studier over flere år har avdekket utfordringer med å skape og vedlikeholde en læringskultur med fokus på det profesjonsfaglige (Eik, 2014; Mørkeseth, 2012; Tunglund, 2017). Imidlertid avdekker forskning en økende differensiering mellom ledere på ulike nivåer og medarbeidere for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 149). Styrere og pedagogiske ledere legger rammer for det øvrige personalet. I forskning blir det ofte referert til barnehagelærernes tre ulike ledelsesfunksjoner: pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og personalledelse (Gotvassli, 1990, 1996). Pedagogisk ledelse innebærer i denne sammenheng å ha ansvaret for, og ledelsen av, det samlede pedagogiske tilbudet barnehagen gir. Det overordnede ansvaret ligger hos styreren, men på avdelingen ligger ansvaret ofte i ledelsesfunksjonen til pedagogisk leder. Det økte fokuset på barnehagelærernes ledelsesansvar og kvalitetsheving gjennom utvikling av det pedagogiske arbeidet begrepsfestes gjerne i faglitteraturen med formuleringer som at barnehagen skal være en «lærende organisasjon», en formulering man også finner i gjeldende rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Hva som ligger i at barnehagen skal være en lærende organisasjon, er sammensatt, men det kan forstås som en understreking og forventning fra statlig hold om kontinuerlig læring og nyskaping. Det vil være nærliggende å anta at sentrale elementer i ledelsen er å være oppmerksom på relasjoner og å lede barnehagen som et sammensatt system med fokus på dialog, med mål om at hver enkelt medarbeider skal oppleve mening og mestring, og at den enkelte skal ha tro på, og jobbe mot, felles visjoner (Senge, 1999).

Ekspertutvalget for barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018) peker i sin rapport på at en helhetlig pedagogikk kan bli mer systematisk med utgangspunkt i rammeplanens mål, innhold og verdier. «En helhetlig pedagogikk bygger på et bestemt læringssyn som er forskjellig fra skolens, og realiseres i en kompleks praksis som både er planlagt og tilrettelagt samtidig som den er åpen for det spontane» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 276). Det

dreier seg både om å skape gode læringsbetingelser for barna og å forvalte og konkretisere verdier. Det er behov for variert kompetanse både faglig, pedagogisk og analytisk. For å få en helhetlig og bærekraftig pedagogikk kreves rammer som gir barnehagelæreren autonomi til å utøve arbeidet og tilrettelegge for utvikling. Barnehagelærerrollen er en profesjonsrolle, der både profesjonskunnskap, skjønnsmessige vurderinger og refleksjon inngår i planlegging og utføring av arbeidsoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2018). Et sentralt spørsmål er hvem som driver profesjonsutviklingen, og det er viktig å se barnehagelærerne som aktive deltakere i og ikke passive mottakere av kompetanseutvikling. Autonomi, faglig handlingsrom, faglig og etisk standard knyttet til politiske myndigheters rammer står sentralt i denne sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 242).

Forskning fra OECD viser at arbeidsforhold er avgjørende når det gjelder kvalitet (Schleicher, 2019, s. 23). Lav kvalitet kan skyldes at personalet har ansvar for store barnegrupper, at det er lav voksenteitet, og at det er stor arbeidsmengde. En annen faktor kan være manglende tid til samarbeids- og planleggingsmøter, som kan gi personalet en opplevelse av stress og tilkortkommenhet. Forskning viser at personalets tilfredshet i arbeidet og dermed også kvaliteten i barnehagen kan bli forbedret ved å redusere og forbedre de nevnte forholdene. Forskning viser at personale med stort arbeidspress utfører arbeidet på en dårligere måte enn personale som har mindre tidspress og en lettere arbeidsplan. Med tanke på å sikre kvalitet i barnehagen er det spesielt viktig å heve og videreutvikle personalets kvalifikasjoner, og å sikre stabilitet og et variert personale. Mindre barnegrupper og tilstrekkelig personale til å se og støtte det enkelte barnets læring og utvikling viser seg å være fordelaktig også for prosesskvaliteten i barnehagen (Schleicher, 2019, s. 24).

Kompetanse er viktig for personalet, og sentrale områder er god kunnskap og forståelse av barns utvikling og læring, evne til å utvikle barnas perspektiver, evne til å støtte, trøste og være responsive, lederkompetanse, evne til problemløsning og utvikling av planer med tydelige målsettinger, godt ordforråd og evne til å løfte fram og stimulere barnas ideer (Schleicher, 2019, s. 27). Det er imidlertid studier som viser at lærerkvalifikasjoner er et komplekst felt, der det ikke finnes en enkel relasjon mellom høy utdanning og kvalitet i praksis (Manning et al., 2017).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger at samarbeidet mellom hjem og barnehage alltid må ha barnets beste som mål, og at foreldrene og barnehagens personale har

et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling. En god dialog mellom partene og at foreldrene gis mulighet til å medvirke, pekes her på som viktige faktorer for et godt samarbeid. Glaser (2018) viser i denne sammenhengen til at det er barnehagen som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet, og som derfor må ta ansvaret for å legge til rette for en gjensidighet i dette viktige arbeidet. Hun framhever at et slikt samarbeid vil være avhengig av både barnehagelærerens profesjonskunnskap og foreldrenes subjektive erfaringer og kunnskaper rundt det levde liv sammen med barnet (Glaser, 2018). I hvilken grad barnehagene klarer å skape et godt samarbeidsklima mellom barnehage og hjem, kan i mange tilfeller gjenspeile barnehagens kvalitet (Drugli, 2017; Glaser, 2018). I en intervjuundersøkelse med styrere og foreldre kom det fram at styrere og foreldre hadde tilnærmet samme oppfatning av hva en god barnehage skal være. Det største skillet som kom fram, var i synet på læring og arbeid med bokstaver og tall, noe foreldrene vektla mer enn styrerne (Bjørnstad, Tuastad & Alvestad, 2017, Wolf, 2019). Lønning Velde (2016) fant i sin studie at informasjon som blir utvekslet i hentesituasjonen i barnehagen, oppleves som viktig for foreldrene, og at foreldrene etterspør mer spesifikk informasjon om eget barn i denne overgangssituasjonen.

### Rammeplanen i teori og praksis

I den nasjonale rammeplanen legges hovedpremissene for den norske barnehagens virksomhet fram (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplanen framhever barndommens egenverdi og betydningen av at barnehagen har en helhetlig tilnærming til barnas læring og utvikling. Personalet skal arbeide med å fremme verdier som demokrati, mangfold, gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse. De skal være tilgjengelige for barn, og støtte, inspirere og oppmuntre dem i leken, noe som også vil danne grunnlag for å sikre at alle barn får gode erfaringer og en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet gir rammeplanen retningslinjer for kvalitet i norsk barnehagekontekst, der intensjonen er å utvikle praksis av god kvalitet for alle barn. I den pedagogiske planleggingsprosessen er det en kompleks sammenheng mellom planer og utvikling av planen i praksis (Hansen & Alvestad 2017; Håberg 2016). Det er viktig å se på samspillet og gjensidigheten mellom valgte mål, innhold, metodiske tilnærminger, rammer, samt evaluering av praksis. Didaktikk kan i vid forstand sies å dreie seg om personalets pedagogiske refleksjon over teori og praksis, der planleggingsdimensjonen står sentralt. Læreplaner skal forstås, fortolkes og omsettes av personalet både individuelt og i gruppe. Hvordan planarbeidet foregår i praksis, vil følgelig variere. Studier viser at i hvilken grad

personalet deltar i planprosesser, kan ha betydning for hvordan planen blir omsatt i praksis (Alvestad 2004a, b; Gudem, 2008).

Den norske barnehagen bygger på den felles nordiske barnehagetradisjonen, som er en barnesentrert, helhetlig, sosial-pedagogisk tradisjon som vektlegger læring gjennom deltakelse i lek og hverdagsaktiviteter (Einarsdottir, et al., 2015; Schleicher, 2019). Denne tilnærmingen er satt under press av den akademiske skolerettede og fagorienterte tradisjonen de senere årene, der læring i det videre utdanningsløpet blir trukket spesielt fram (Alvestad et al., 2017). Rammeplanen har noen felles trekk med skolens når det gjelder fagområder, målsettinger for innhold og pedagogikk, læring og utvikling, men den gir likevel rammer for en barnehagepedagogikk og en profesjonsutøvelse som skiller seg fra skolens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Før vi går videre til analyse og diskusjoner, vil vi i neste kapittel presentere de metodiske tilnærmingene og veivalgene vi har stått overfor i studien.





## Kapittel 3

### Metodisk tilnærming

#### 3.1. Bakgrunn

I denne dybdestudien benyttet vi en etnografisk inspirert tilnærming for å få svar på hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet (middels til god kvalitet målt med ECERS-R), og hvilke pedagogiske virksomheter som tilbys barna i disse barnehagene. GoBaNs hovedstudie gir oss innsikt i hva som kjennetegner kvalitet i barnehagen ved å måle grad og omfang ved ulike sider av barnehagens læringsmiljø som fremmer blant annet samspill, språk, og sosial og emosjonell utvikling. Dybdestudien supplerer den ved å gi et rikere og dypere bilde av sider ved barnehagenes kvalitet og av hva som kjennetegner gode praksiser.

#### 3.2. Utvalg

Utvalget i denne studien baserer seg på syv barnegrupper fra GoBaN-studiens hovedstudie (middels til høy total skår på ECERS-R). Det ble i første omgang trukket ut åtte barnegrupper: fire barnegrupper som hadde de høyeste skårene i utvalget blant de 205 gruppene som har blitt observert med ECERS-R, og fire barnegrupper som hadde middels til god skåre. Én barnegruppe falt av praktiske grunner fra før datainnsamlingen.

I tillegg til høy total skår på ECERS-R hadde gruppene som ble valgt ut, høy skår på delskalaene språk, samspill og programstruktur/dagsrytme. Ulik organisering var også vesentlig ved utvalget; både mer tradisjonelle og fleksible organiseringsformer skulle være representert. To av de syv barnehagene har en fleksibel organiseringsform, de fem øvrige er avdelingsbarnehager. Barna i utvalget var fra 3 til 5 år, to av barnegruppene var imidlertid organisert som 1–5-års-grupper, hvorav en var en aldersblandet gruppe, mens de andre var delt i 1–3 og 3–5 det meste av dagen. Barnehagene i utvalget hadde fra 32 til 102 barn. Ut fra at medianverdien for antall barn i norske barnehager er 50, er det relativt store barnehager som er med i utvalget (Gulbrandsen, 2017). Utvalget er også fordelt på deltakende regioner (Øst-, Sørvest-, Sørøst- og Nord-Norge). Utvalget beskrives mer utdypende i kapittel 4.2.

I de utvalgte barnegruppene ble det rekruttert en pedagogisk leder, en pedagogisk medarbeider (fagarbeider eller pedagogisk medarbeider) og to barn (den yngste og eldste på avdelingen), som ble fokusinformantene i enkelte observasjonssituasjoner og i intervjuer av personalet.

### Samtykke

Alle barnehagene og barnegruppene hadde gitt samtykke til deltakelse i GoBaNs hovedstudie. Det ble imidlertid sendt ut nye samtykkeskjemaer for deltakelse i dybdestudien, hvor både personalet, foreldre og barn kunne reservere seg mot videofilming og bruk av fokusbarn. Etablering i feltet er en viktig fase, og i denne studien kan styreren ses på som en slags «portvakt». Det var styreren som først ble kontaktet, og som ga tilgang til barnehagene i samarbeid med personalet i barnegruppene. Etableringsfasen ble opplevd som positiv av de fleste forskerne, som ble tatt godt imot av personalet. Det ble også informert om at man hadde mulighet til å trekke seg fra studien uten noen form for grunn. Ingen av personalet i barnegruppene valgte å trekke seg etter at datainnsamlingen hadde begynt.

### 3.3 Feltarbeid og casestudier – datainnsamling

Feltarbeidet og datainnsamlingen ble gjennomført i tidsrommet fra mars til juni 2017. Alle barnegrupper ble fulgt over syv dager. Med unntak av to barnegrupper ble gruppene fulgt fortløpende i syv dager. Alle feltarbeiderne hadde minimum masterutdanning og lang erfaring fra barnehagefeltet. I etnografisk inspirerte tilnærminger oppholder feltforskerne seg i kortere eller lengre tid i feltet for å kunne fange prosesser som går over tid. Observasjon står sentralt som datainnsamlingsstrategi, og det er vanlig å kombinere observasjon med både formelle intervjuer og mer uformelle samtaler (Creswell, 2013; Hammersley & Atkinson, 2007; Thagaard, 2009). I denne studien valgte vi, som nevnt, å være til stede i syv dager for å sikre en variasjon av ukedager og aktiviteter, og organisering av innhold.

For at vi skulle kunne få rik og detaljert informasjon fra hver barnegruppe, designet vi studien som casestudie (Thagaard, 2009, s. 210). Fokus i denne type studier er nettopp å utvikle og beskrive kunnskap som peker utover de enhetene som studeres. Casestudier har som intensjon å analysere både i bredde og dybde. For at alle caser skulle ha et felles fokus og utgangspunkt, fulgte alle samme prosedyrer og datainnsamlingsstrategier. Data ble innhentet gjennom strukturerte observasjonsskjemaer, feltnotater, videoobservasjoner og intervjuer.

Framskrivningen av studien er inspirert av det som Geertz (1993) omtaler som «thick descriptions»: det er ikke nok bare å observere og skrive. Tykke beskrivelser impliserer også fortolkninger på flere nivå. Dette var noe vi var bevisste på og diskuterte gjennomgående.

### 3.4. Studiens design og gjennomføringsprosedyrer

Syv barnegrupper ble fulgt av feltforskerne over syv dager. Følgende metoder ble benyttet for innsamling av data:

- fokusert videoobservasjon. Det ble gjennomført videoobservasjoner med en varighet på 10–15 min av en pedagogisk leder og en medarbeider i fem situasjoner (samling, måltid, garderobe/overganger, aktivitet og lek inne/ute).
- observasjon med strukturerte skjemaer. Det ble gjennomført slike observasjoner av to fokusbarn per barnegruppe, det eldste og yngste barnet, i løpet av morgenen og ettermiddagen, samt av personale og barn generelt (i feltnotatene ble det lagt vekt på interaksjoner, kommunikasjon, pedagogisk innhold og lignende).
- kvalitativt semistrukturert dybdeintervju. Intervjuene ble gjennomført med en fra alle personalkategoriene: en styrer, en pedagogiske leder og en pedagogisk medarbeider (pedagogisk medarbeider/fagarbeider) i hver barnehage. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i sin helhet umiddelbart etterpå (av praktiske grunner ble intervjuet fra to av feltbarnehagene transkribert eksternt).
- oppfølgende intervju med pedagogiske ledere og medarbeidere. Disse ble gjennomført etter at det hadde vært gjennomført en praktisk aktivitet.
- feltnotat, uformelle observasjoner og samtaler gjennom dagen

Det empiriske materialet består samlet av 5 timer videoobservasjoner i hver barnegruppe (totalt ca. 35 timer), 21 intervjuer med styrere, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere i barnehagene, samt feltnotater. Observasjoner av 14 fokusbarn (yngste og eldste, gutter og jenter) inngår også i materialet. Det ble også gjennomført refleksjonssamtaler med pedagogisk leder og pedagogisk medarbeider (totalt 14) i etterkant av aktiviteter som personalet hadde gjennomført. Det ble også samlet inn planer (årsplaner, måneds- og ukeplaner); disse ligger som en bakgrunn, men er av praktiske hensyn / tidshensyn ikke analysert og trukket spesifikt inn i studien. Vi vurderer dette til å være et rikt og bredt empirisk materiale, som også går i dybden på flere sentrale områder.

## Intervjuer

For å få informasjon om hvordan personalet oppfatter egen barnehage og barnegruppe, og hva de mener det er viktig å se på når man skal vurdere kvalitet, både på barnehagenivå og på gruppenivå, benyttet vi oss av intervjuer. Det ble gjennomført to runder med intervjuer. I det første intervjuet ble både styrer, pedagogisk leder og en pedagogisk medarbeider intervjuet, og i andre intervjurunde ble kun pedagogisk leder og pedagogisk medarbeider intervjuet. Det ble benyttet felles utarbeidede semistrukturerte intervjuguider. Temaene i det første intervjuet baserer seg på delområdene i studien: å være leder; pedagogiske intensjoner; pedagogisk innhold, tilrettelegging og organisering; barns perspektiv, trivsel og medvirkning; ansattes kompetanse og personalgruppen/temaet.

Det andre intervjuet med pedagogisk leder og medarbeider ble gjennomført etter en observert aktivitet på formiddagen. Her ønsket vi å få mer informasjon om intensjonen og refleksjon rundt en bestemt aktivitet/situasjon. Det ble stilt spesifikke spørsmål som: Kan du fortelle hva som var hensikten i for eksempel leken? Hva ville du at barna skulle lære seg, oppdage, oppleve, få erfaringer med å delta i? Ble det slik du forventet? Skulle du ha lyst til å gjøre noe annet? Vil du følge opp dette i framtiden, i så fall hvordan? Hvis alt kunne være ideelt på din avdeling, hvordan ville det da være?

Ved å benytte kvalitative forskningsintervjuer hadde vi muligheten til å gå i dybden og få fram informantens intensjoner, noe som har gitt økt forståelse og ny kunnskap om hvordan personalet oppfatter kvalitet, og hva de vektlegger som viktig i barnehagen og i det pedagogiske arbeidet med barna (Kvale & Brinkmann, 2015).

## Observasjoner

For å få informasjon om hverdagsprosessene og pedagogisk praksis benyttet vi observasjon som innsamlingsstrategi. Det ble gjennomført observasjoner daglig, både gjennom mer strukturerte observasjoner av utvalgte situasjoner og gjennom feltnotater (frie observasjoner). Av observasjonskategoriene i de strukturerte observasjonene kan blant annet nevnes innhold, initiativ, kommunikasjon, atmosfære/klima, lederstil, posisjoneringer, materiale og observatørens kommentarer. Hver av disse kategoriene hadde relevante underpunkter, som var tilpasset fokuset for datainnsamling i personale- og barnegruppene.

### *Fokusobservasjoner*

For å få et dypere innblikk i barnas hverdag valgte vi å observere fokusbarn. Det eldste og yngste barnet på hver barnegruppe ble valgt ut som fokusbarn, og det ble lagt vekt på at begge kjønn skulle inkluderes. Barna ble observert en time om morgenen og en time på ettermiddagen. Observasjonene ble notert både i de strukturerte observasjonsskjemaene og i loggbøker. De syv tidligere nevnte delområdene var hovedfokus i observasjonsskjemaene. Det er alltid en etisk diskusjon relatert til å observere barn. Observatøren hadde en distansert avstand til barnet under observasjonene. Følte eller uttrykte barnet noen form for ubehag, ble observasjonen avsluttet.

### *Observasjoner med videoopptak*

Vi benyttet videoobservasjon av fem utvalgte situasjoner/aktiviteter: samling, voksenledet aktivitet, overgang/garderobe, måltid, lek inne og ute. Videoobservasjonen har gitt oss mulighet til å sammenligne mellom casene, samt utdype de strukturerte observasjonene. Videodata gir oss også mulighet til å validere funn og komme fram til en felles forståelse av ulike pedagogiske prosesser.

### *Feltnotater*

For å utfylle de systematiske observasjonene benyttet vi oss av mer fortløpende feltnotater. Her ble daglige hendelser og samhandlinger fortløpende notert, samt den mer uformelle informasjonen som framkom mellom feltforsker og informantene (Hammersley & Atkinson, 2007). Observasjonene og informasjonen som framkom i feltnotatene, ble også benyttet blant annet som støtte for den enkelte feltforsker i presentasjonen av casene. Vi fulgte også en pedagogisk leder og en pedagogisk medarbeider gjennom en arbeidsdag, og også her ble det fortløpende tatt feltnotater. Disse feltnotatene dannet utgangspunkt for intervjuet med pedagogisk leder og pedagogiske medarbeidere om intensjoner for og opplevelse av en igangsatt eller planlagt aktivitet.

### *Fokusgruppeintervju med feltforskerne som deltakere*

Med fokusgruppeintervju som metode kan man få fram kompleksiteten i en gruppes oppfatninger av og erfaringer med det fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien gjennomførte vi et semistrukturert fokusgruppeintervju rett etter at alt feltarbeid

var gjennomført, der prosjektlederen stilte feltforskerne spørsmål om deres erfaringer fra feltstudiene og om gjennomføringen av feltstudiene. Spørsmålene som ble stilt, var blant annet: Hvordan vil du karakterisere barnehagen du var i? Hva var som forventet, hva overrasket deg, hva var gjenkjennelig i din barnehage? Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter feltarbeidet? Dette ga viktig informasjon om hvordan feltforskerne ble møtt i de aktuelle barnehagene, hva som var som forventet, hva som overrasket, og hva som var problematisk og utfordrende. Denne typen fokusgruppeintervju bidrar til å validere øvrige data og til å gi et mer overordnet bilde av de syv barnehagene.

### **3.5. Erfaringer fra gjennomføring av feltarbeid**

Bruk av kvalitative dybdestudier med flere ulike metodiske tilnærminger gir en rekke muligheter og utfordring når det gjelder forskerrollen. Under datainnsamlingen støtte vi særlig på fem kategorier utfordringer: utfordringer knyttet til subjektivitet og normativitet, utfordringer knyttet til det å følge fokusbarn, utfordringer ved bruk av videoopptak, utfordringer i forbindelse med intervjuet i etterkant av en observert aktivitet.

For å sikre en felles forståelse av disse utfordringene og sikre at de ble tatt hensyn til i det videre analysearbeidet, hadde vi kontinuerlige møter og workshops, både ansikt til ansikt og på Skype. Underveis i datainnsamlingen hadde feltforskerne møter (regionalt og sentralt) hvor den enkelte feltarbeider kunne diskutere sine utfordringer, slik at vi kunne gjennomføre et tilnærmet likt feltarbeid i hver enkelt barnehage.

Etter avsluttet feltarbeid ble det felles erfaringsutveksling mellom feltobservatørene. Det ble her benyttet videosekvenser fra casene for å utvikle en felles forståelsesramme for den skriftlige framstillingen av casene og for analysearbeidet. Formålet var å fremme refleksjon og bevisstgjøre alle deltakerne på utfordringer knyttet til subjektivitet og normativitet – og å oppnå en størst mulig koherens i datamaterialet.

Feltobservasjoner av de voksne og gruppen som helhet var mindre problematisk, men å følge bestemte personer i hverdagsaktiviteter bød på utfordringer, siden de beveget seg mye inn og ut av ulike rom, samt ut fra avdelingen/basen.

Videoobservasjoner av gruppeaktiviteter og lekesequenser ga også utfordringer, siden det ikke var alle barn og ansatte man hadde samtykke til å filme. Dette medførte en del stopp under opptak og sletting i etterkant – noe som har ført til at enkelte sekvenser ikke kan analyseres i lys av den aktuelle konteksten/situasjonen som var ment å filmes.

Det var knyttet mindre utfordringer til gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene. I intervjuet (refleksjonssamtalen) som ble gjennomført med personalet i etterkant av en planlagt og observert aktivitet, viste dette seg å være utfordrende. Det var krevende å få til en god intervjusituasjon der personalet skulle reflektere over og begrunne sine valg. Spørsmålene som ble benyttet, var: Hva ville du at barna skulle lære seg, oppdage, oppleve, få erfaringer med ved å delta? Gikk det som forventet? o.l. Vi erfarte at dette kunne oppleves som utfordrende spørsmål å svare på. I etterkant ser vi at vi kunne ha gjort en grundigere pilotering av denne typen intervjuer og spørsmål, for å oppnå en bedre intervjusituasjon og bedre refleksjon over den planlagte observerte aktiviteten.

### **3.6 Forskerrollen**

I studier som denne kommer forskerne tett på praksis og hverdagen til både barn og personale. Det handler om å ha både en nærhet og en distanse til deltakerne og ta hensyn til virksomhetens indre liv. Et sentralt spørsmål er i hvilken grad det skal være noen form for deltakelse fra forskernes side (Vassenden et al., 2011). Den strukturerte tilnærmingen til observasjonen ga en tydelig og konkret form til gjennomføringen, men var krevende med tanke på de ulike begrepene det skulle fokuseres på.

Barnehagens fleksibilitet og hyppige endringer i/av dagen kunne til tider oppleves som utfordrende de dagene det ble benyttet mange ulike metodiske tilnærminger på samme tid. Videoopptak av gruppene som også hadde barn som ikke skulle filmes, ga utfordringer fordi kamera måtte slås av, og sammenhenger kunne gå tapt. I etterkant ble opptakene gjennomgått, og sekvenser med personer som ikke skulle delta, ble som nevnt redigert bort.

Vi var opptatt av at alle skulle være seg bevisst forforståelsen sin – sin egen normativitet og sine praktiske og teoretiske erfaringer – slik at denne ikke ubevisst skulle spille inn i analyser og utarbeidelse av tekster. Derfor gjennomførte vi bevisstgjørende diskusjoner om forforståelse i forskergruppen, der vi også så på utvalgte videoopptak.

Det var en utfordring å observere fokusbarna uten at de skulle føle seg «overvåket», og samtidig ivareta barnas integritet og rett til en privat sfære. Dette var noe alle feltobservatørene «kjente på» under observasjonene, og de justerte seg etter det enkelte fokusbarn.

### 3.7 Analyse – strategi og prosess

Å sette sammen teksten er viktig i etnografiske studier som dette, og dette er en prosess som fordrer en åpenhet om det som studeres. Det kreves også personlig involvering, fleksibilitet og muligheter til å komme nær deltakerne i studien (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Det vil alltid være en form for fortolkninger av empiriske data, og de valgte teoriperspektivene begrunnes ut fra studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

#### Analytisk tilnærming

Analytisk valgte vi å kombinere et innenfor-perspektiv for hver enkelt case med et mellomperspektiv, der casene ble sett i sammenheng og sammenlignet (Thagaard, 2009). I analysen løftet vi først fram kjennetegn innenfor de syv delområdene: organisering, ledelse, pedagogiske intensjoner, pedagogisk innhold, pedagogiske prosesser, barns perspektiv og emosjonell atmosfære. Analysen på tvers av casene danner grunnlaget for beskrivelsen av resultatene (se kapittel 4).

#### Analyseprosessen

Analyseprosessen var omfattende og gikk over lengre tid, og vi benyttet oss av en temabasert analyse (Braun & Clarke, 2012; Fauskanger & Mosvold, 2014). En sentral del av de tematiske analysene var å se på sammenhenger mellom det personalet sa i intervjuene, og det vi observerte i deres pedagogiske praksis. Det var en utfordrende balansegang mellom å beskrive og fortolke ut fra et sammensatt materiale ved utskrivningen av casene (Geertz, 1993).

Analyseprosessen kan beskrives i form av ti hovedfaser:

1. Det ble gjennomført arbeidsmøter der man utvekslet erfaringer fra feltarbeidet, man gjennomførte et fokusgruppeintervju, og man diskuterte arbeidsprosessen videre, med fokus på den skriftlige framstillingen av casene. Noen valgte eksempler fra praksis, observasjoner, og noen valgte videosekvenser, ble sett og diskutert i fellesskap.



2. Det ble utarbeidet en skriftlig framstilling av hver enkelt case med utgangspunktet i totalmaterialet (intervjuer, observasjoner, videoopptak og feltnotater). Det var den enkelte feltforskeren som utarbeidet teksten om sin case, men hun skulle følge en disposisjon strukturert rundt de syv temaområdene, og hun deltok i en løpende diskusjon med de andre feltforskerne om hvordan tekstene skulle utformes. Det var viktig at casene framsto med en felles hovedstruktur og tematikk, med tanke på den kommende analysen på tvers av casene.
3. Hvert av de syv temaområdene ble videre diskutert i fellesskap. På bakgrunn av innholdet i hvert tema ble det gjennomført en deduktiv analyse der nye tema kom fram. Hver feltforsker redegjorde for resultatet av analysen av egen case, og i fellesskap ble disse analysene diskutert og videreutviklet.
4. Diskusjonene og sammenligningene ledet til en induktiv analyse, som gjorde at nye temaer dukket opp. Gjennom diskusjoner og samtaler ble det utarbeidet en analysetekst på tvers av alle casene, og det ble slik gjennomført en sammenligning mellom og en syntetisering av de syv casene (se kapittel 4).
5. Fokusgruppeintervjuene ble også tatt inn i analysene, og flere valgte videosekvenser ble sett igjennom og diskutert i fellesskap i forskergruppen.
6. Analyseteksten på tvers av casene ble lest igjennom individuelt og diskutert i fellesskap av feltforskerne, studiens prosjektleder og hovedstudiens prosjektleder. Formålet var å sikre at alle casene var representert tilstrekkelig innen hvert av hovedområdene. Denne prosessen var omfattende og gikk over lengre tid.
7. Feltforskerne kommenterte videre skriftlig i analysedokumentet ut fra egne caser.
8. Alle kommentarer ble så gjennomgått og innarbeidet i analysedokumentet som helhet.
9. For å få en bredere oversikt over datamaterialet og kvalitetssikre og validere de felles analysene og konklusjonene ble det totale videomaterialet fra de syv casene videre sett igjennom i sin helhet av prosjektlederen for den kvalitative studien.
10. Den endelige teksten ble til slutt utarbeidet og diskutert i forskergruppen.

Tekstene om de syv casene ble skrevet av feltforskerne (to av dem ble imidlertid skrevet av prosjektleder for denne studien og gjennomlest og godkjent av de to feltforskerne), og videre ble det sett på likheter og forskjeller mellom alle casene. Studien går, som nevnt, i dybden på de syv delområdene, som ble valgt for å danne et helhetlig bilde av barnehagene og belyse prosjektets problemstilling.

### 3.8. Forskningsetiske spørsmål

All forskning krever grundige etiske overveielser, særlig er dette av betydning når barn inngår i forskningen (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, 2016). Studien inngår som en del av GoBaN prosjektet og dens konsesjon fra Datatilsynet. Retningslinjene til NESH ligger som grunnlag for studien. Skriftlig individuell samtykkeerklæring ble innhentet fra barnas foreldre og personalet. Størsteparten av både personalet og foreldre i de utvalgte barnehagene samtykket til å delta i dybdestudien.

Alle ble gjort oppmerksom på at de kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse. For oss var det viktig å være sensitive overfor barna ved observasjonene, særlig ved videofilmingen. Når vi opplevde at videofilmingen hemmet barna eller personalet, valgte vi å legge bort kameraet og fokusere på andre barn eller ansatte. Studier som det rapporteres så grundig fra som denne studien, må anonymiseres slik at det ikke er muligheter til gjenkjennelse. Selv om teksten anonymiseres, er det viktig å se om noe kan bryte med konfidensialitetsprinsippet (Thagaard, 2009).

Forskerens tolkninger og informantenes selvforståelse er ikke alltid sammenfallende, og også dette kan oppleves som problematisk med tanke på hva et informert samtykke egentlig omfatter (Thagaard 2009, s. 214). Det er viktig at de tolkningene vi som forskere presenterer, gir deltakerne en opplevelse av at de har blitt forstått. Det er viktig å påpeke at det er våre tolkninger av observasjoner og utsagn som kommer fram i rapporten, som vi står fullt ansvarlige for.

I det neste kapittelet presenteres resultatene fra analysen av de syv casene under ett, ut fra de aktuelle delområdene.

## Kapittel 4

### Resultater

#### 4.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres resultatet fra analysene av de syv casene sett i lys av de valgte delområdene (organisering, ledelse, pedagogiske intensjoner, pedagogisk innhold, pedagogiske prosesser, barns perspektiv og atmosfære). Gjennom tykke beskrivelser og sammenligninger av casene forsøker vi å komme nærmere et svar på problemstillingen: *Hva kjennetegner barnehager med god kvalitet (middels til god kvalitet målt med ECERS-R), og hvilke pedagogiske virksomheter tilbys barna i disse barnehagene?*

#### 4.2 Organisering

For å undersøke *hvilken organisering barnehagene har*, har vi hatt fokus på eierform, størrelse og organisering av barnegrupper. Videre har vi sett på de ansattes kompetanse, samt på hvilken pedagogisk filosofi og hvilke satsingsområder som kjennetegner barnehagene.

Tre av barnehagene i studien er kommunale, mens fire er privateide. Barnehagene er plassert både i by og tettbygd strøk. Den største av barnehagene i utvalget har plass til ca. 102 barn, mens den minste har plass til 32. Den minste barnehagen i utvalget består av to avdelinger, og den største har seks avdelinger. To av barnehagene har en fleksibel organisering. I den ene fleksible barnehagen er de yngste barna organisert som avdelinger, mens de eldste barna er inndelt i baser/soner. Den andre fleksible barnehagen er organisert i baser med barn i alderen 3–5 år. De avdelingsorganiserte barnehagene i studien er organisert på ulike måter, med både homogene grupper, som 1–5-årsgrupper, og aldersdelte grupper, som for eksempel 4–5 år og 3–5 år. Fem av barnegruppene har ansatt to barnehagelærere med formell utdanning i barnegruppen. I alle barnehagene er det én til to pedagogiske medarbeidere på hver gruppe, avhengig av antall barn. Det var ansatt fagarbeidere i alle barnehagene, som i intervjuene ga klart uttrykk for den betydningen denne utdanningen hadde for arbeidet deres med barn,

foreldre og personale. Det er to mannlige barnehagelærere og to mannlige pedagogiske medarbeidere fordelt på de syv barnegruppene. På de gruppene der det er to barnehagelærere, er det mer enn 20 barn. Antallet barn på avdelingene varierer fra 16 (barn 1–5 år) til 25. På fem av avdelingene/basene er det barn med et annet morsmål og en annen kultur enn norsk.

Innredningen i avdelingene varierer, men de fleste er innredet slik at barna kan hente materiale og leker selv. På et par avdelinger/baser er det i hovedsak personalet som henter materiale til barna. Det er relativt romslig plass til lek og varierte aktiviteter i alle barnehagene. I de fleksible barnehagene ble det tidvis observert et høyt støynivå. Alle avdelingene har i stor grad lik struktur på dagsrytmen: De starter med frokost, deretter er det lek og aktiviteter inne og ute, lunsj i 11–12-tiden, lek ute, og et ettermiddagsmåltid ofte med frukt i to–tre-tiden.

Alle pedagogiske ledere og barnehagelærere har formell barnehagelærerutdanning, og de fleste har også etter- og videreutdanning, blant annet i pedagogisk veiledning og ledelse. Det er som nevnt fagarbeidere i alle barnehagene, og noen medarbeidere har også bachelor utdanning innen helse og omsorgsykker. Styrerne uttrykte tydelig at de var opptatt av personalets kompetanse og den kunnskapen som ligger i personalgruppa.

Seks av barnehagene har ett eller flere satsingsområder som løftes spesielt fram, og som er relatert til rammeplanen. I en av barnehagene ble det uttrykt at de ikke hadde avklart et felles satsingsområde. Språk, realfag, natur og miljø samt sosial kompetanse, fellesskap, vennskap, inklusjon, lek, omsorg og danning ble trukket fram som sentrale satsingsområder. Observasjonene viste imidlertid at satsingsområdene ikke var like synlige i alle barnegruppene.

### **4.3. Ledelse**

Her presenteres hvilke typer ledelse vi fant i barnehagene både når det gjelder styrer, pedagogisk leder og pedagogiske medarbeidere. Barnehagen som en lærende organisasjon og planarbeidet knyttet til rammeplan for barnehagen blir også presentert. Funnene som presenteres, er knyttet til spørsmålet: *Hvilke typer ledelse forekommer i de ulike barnehagene, og hva kjennetegner ledelsen?*

## Ledelse i barnehagene

Styrerne trekker fram ulike sider ved sine lederoppgaver. De er opptatt av at de har et overordnet ansvar for barnehagen, og gir i stor grad de pedagogiske lederne hovedansvaret for utvikling og gjennomføring av de pedagogiske planene. Alle styrerne gir uttrykk for at de er opptatt av å utvikle en felles kultur for hele barnehagen, og å fremme læringsprosesser i personalgruppen. Styrerne løftet fram personalets kompetanse og det faglige felleskapet som viktig for barnehagekvaliteten. Barnehagelærerne og styrerne i enkelte av barnehagene beskrev i intervjuene utfordringer i det å lede og organisere. Omorganiseringer og manglende stabilitet i personalgruppen ble særlig trukket fram som utfordrende i de fleksible og store barnehagene. Utfordringer som ble trukket fram var behov for mer tid til planlegging, og mer tid til å være sammen med barna i gruppen. Observasjoner viste at personalet strevde med å få oversikt over barn og pågående aktiviteter og at det var mye uro og støy. En styrer i en av de fleksible barnehagene framhevet at det kan være problematisk å få til et godt nok pedagogisk tilbud til barna når det er et høyt sykefravær og mange vikarer.

## Samarbeid

Barnehagens styrere og de pedagogiske lederne er alle i intervjuene opptatt av å inngå i faglige nettverk og utvikle faglig fellesskap både innad i barnehagen og i samarbeid med andre barnehager i kommunen. Styrerne framhever for eksempel den faglige betydningen av å være med i styrenettverket i kommunen de arbeider i. En tydeligere oppfølging i dette samarbeidet etterlyses av noen styrere. De fleste av barnehagelærerne trekker fram fellesskapet og samarbeidet mellom de pedagogiske lederne i barnehagen som meget viktig. De framhever faglig glede både i det å samarbeide i ledermøter og samarbeide i planleggingstiden. I tillegg framhever de pedagogiske lederne betydningen av å samarbeide med og få støtte fra egen styrer og fra virksomhetslederen i de kommunene der de har det. Personalet gir for øvrig selv uttrykk for at de har god kompetanse knyttet både til utdanning og erfaring, og at de opplever at den blir verdsatt. Viktig støtte finner de i etter- og videreutdanning, deltakelse i faglige nettverk, veiledning og respons på arbeidet fra kollegaer, ledere og foreldre. Enkelte av medarbeiderne gav uttrykk for at de savnet veiledning i det pedagogiske arbeidet med barna.

Alle informantene sa i intervjuene at det daglige foreldresamarbeidet er viktig, både når det gjelder det formelle og det uformelle samarbeidet. Observasjonene viste at det varierte noe

mellom barnehagene om foreldrene for eksempel kom inn på avdelingene om morgenen eller på ettermiddagen.

Der det var to pedagogiske ledere med barnehagelærerutdanning i barnegruppen, sa pedagogisk leder i intervjuene at de har glede av å ha en nær samarbeidspartner som de kan planlegge og arbeide sammen med. Spesielt framhevet de at de kan støtte og utfylle hverandre og gjøre hverandre gode. Der det kun var én pedagogisk leder, uttrykte pedagogisk leder at de hadde et stort faglig behov for å samarbeide med andre pedagogiske ledere om både planlegging og gjennomføring av pedagogisk praksis. Det var ingen som direkte kommuniserte at det var komplisert å dele på ansvar for arbeidet når det var to som delte ansvaret. Observasjonene viste at slik ansvarsdeling i hovedsak så ut til å være konstruktiv, men at det var viktig at ansvar og arbeidsoppgave var avklart. Samarbeid med eksterne instanser som pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernet ble også nevnt av flere som viktig.

### Rammeplanen

Noen barnehager var mer styrt av eier og påleggene derfra når det gjaldt kompetanseheving for personalet. Én styrer skilte seg imidlertid ut. Hun vektla i intervjuet at ønsker og behov for kompetanseutvikling skal drives fram av de ansatte i barnehagen, og bygge på barnas behov og interesser, og ikke kun dikteres av systemet over, på eier- og kommunenivået. Styrerne gir uttrykk for at de arbeider med utgangspunkt i rammeplanen og at de arbeider systematisk med den i planlegging, kompetanseutvikling og evaluering.

Organiseringen av planleggingstiden varierte mellom barnehagene. Rammeplanen har ifølge alle informantene mye å si for hvordan barnehagene planlegger og utformer barnehagens årsplan. Flere av de pedagogiske medarbeiderne ga uttrykk for at rammeplanen er et sentralt dokument som de kjenner til og bruker aktivt, men ikke alle konkretiserte beskrivelsene av den like mye. Noen pedagogiske medarbeidere ga uttrykk for at de ikke kjenner rammeplanen noe særlig, at den er lite brukt, eller at den er vanskelig å få helt tak på. Mangel på tid til planarbeidet trekkes av flere fram som en utfordring. Når det gjelder årsplan, finner vi at de fleste barnehagene har utarbeidet årsplaner. Det var imidlertid også noen barnehager som ikke hadde en oppdatert årsplan for det inneværende barnehageåret.

## 4.4 Pedagogiske intensjoner

I dette avsnittet presenteres de satsingsområdene som er spesielt vektlagt i barnehagene, og hvilke hjertesaker personalet sier de brenner for i sitt pedagogiske arbeid. Oppfatninger av begrepet kvalitet og hva informantene hevder dette innebærer i egen barnehage, inngår også her. Vi presenterer her funn vedrørende spørsmålet: *Hvilke pedagogiske intensjoner har styrere, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere i sitt arbeid, og hvordan kommuniseres disse?*

I alle intervjuene kommer det fram at informantene mener barna skal få erfare at barnehagen er et godt og harmonisk sted å være. Barns muligheter til medvirkning og innflytelse på eget liv i barnehagen er noe alle ansatte mener de har som en klar intensjon. Både et her-og-nå-perspektiv og livslang lærings-perspektiv løftes i intervjuene fram av alle. Personalet ga uttrykk for at barnehagen skal gi barna et solid fundament for livskvalitet og livslang læring. Rettferdighet, respekt og inkludering uttrykkes som sentralt tema i intervjuene i alle barnehagene. Styrere og pedagogiske ledere ga i intervjuene uttrykk for at en felles plattform for den pedagogiske virksomheten er viktig med tanke på å gi retning for hva de i fellesskap ønsker at barnehagen skal bidra med.

### Personalets hjertesaker

Når det gjelder spørsmålet om hjertesaker som ble stilt i intervjuene, uttrykte alle at en sentral hjertesak var «å se barnet». Vektlegging av barns lek, deres medvirkning og mulighet til innvirkning på eget liv kom fram som sentralt i alle intervjuene. Det å gi trygghet, fysisk og psykisk nærhet, skape trivsel og tilhørighet med individuell oppfølging trekkes fram av personalet. Sentralt for flere av informantene var at barna skulle oppleve å bli møtt med kjærlighet og oppleve mestring. Mangfold og barnas ulike sosiale og kulturelle bakgrunn, språklig kompetanse og inkludering i barnegruppene ble også trukket fram som viktig å ta hensyn til i de barnehagene der dette var aktuelt. Lekens betydning for barnas utvikling og læring framheves i intervjuene, særlig av pedagogiske ledere. Det å gå inn i leken på barnas premisser og kunne tilby variert materiell for å utvikle leken nevnes også. Utvikling av barnas sosiale ferdigheter og kompetanser, styrking av barnas selvfølelse, og selvstendigjøring trekkes også fram som viktig.

De pedagogiske lederne uttrykte betydningen av at barna skal få muligheter til å leke fritt, men også at de har behov for voksnes deltakelse og veiledning. Personalet vektlegger vennskap og fellesskap, noe som for eksempel ga seg utslag i at barna fikk sitte sammen med den de ønsket ved måltidene. De vektla også at det skal være variasjon både i innhold og materiell som tilbys barna. Språk, samtaler og kommunikasjon i hverdagen ble framhevet som vesentlig i alle barnehagene.

### Kvalitet

Når det gjelder kvalitet, var dette ifølge personalet et stort og komplekst spørsmål å gå inn på i intervjuet. Flere tok opp spørsmålet om de er gode nok i det daglige arbeidet med kvalitet, og de fleste konkluderte med at kvaliteten var god. Personalet ga samlet sett uttrykk for at kvalitet dreier seg om å ha barna i fokus, å se det enkelte barnet, å skape tilhørighet og trivsel og å ivareta barna på en god måte. De understreket at barn må få utfolde seg, få varierte erfaringer og være med i lek og fellesskap, og at barnehagen skal være et godt sted å tilbringe barndommen. Medvirkning og turtaking innen rammer som personalet trekker opp, er også knyttet til kvalitet. Styrene hevdet at kvalitet i stor grad dreier seg om at personalet må være trygge på seg selv, og ha høy faglig bevissthet. Videre at personalet er engasjerte og har et reelt ønske om å arbeide i barnehagen, og at de er genuint opptatt av barna. Personalet var samstemte i intervjuene om at de må være nær barna, se barnet og kunne by på seg selv, delta i lek, være til stede og ha lyst til å formidle mange ulike temaer til barna. Å planlegge og kunne balansere mellom her og nå og framtiden trekkes også fram når det snakkes om kvalitet i intervjuene. Kvalitet knytter informantene opp mot lek, læring og relasjoner, og at personalet er til stede både fysisk og psykisk og møter barna der de er. Læring skal ifølge personalet skje på barnas premisser. Betydningen av glede og humor trekkes fram av alle i intervjuene. Selv om det ble observert variasjoner i grad av dette både mellom og innen barnehageavdelingene, var det samlet sett et trekk ved voksen–barn-samspillet i alle barnehagene. Personalet ga i intervjuene uttrykk for at det er viktig å støtte barna både fysisk og psykisk, og sørge for at det er en god atmosfære der når barnet kommer inn i barnehagen om morgenen. Videre framheves betydningen av hvordan hverdagen blir organisert. I intervjuene gir flere av personalet uttrykk for at motivasjon er viktig og at barna skal ha passende utfordringer å strekke seg etter.



Styrene trekker også fram selvstendig arbeid og godt samarbeid i personalet, med felles planlegging, organisering og evaluering, som tegn på kvalitet. Videre trekkes samarbeid med foreldrene fram som helt grunnleggende. Flere av styrene la vekt på at man må forstå hverandre, ha tid, tilstrekkelig og stabilt personale, samt kunnskaper og kompetanse for å oppnå kvalitet i arbeidet med barna. Betydningen av at personalet er kompetente, varme og tilstedeværende, og at de ser og anerkjenner barna ble også framhevet av styrene. Kunnskapsrike og kompetente ansatte framheves som viktigere enn selve barnehagebygget og det materielle utstyret, selv om dette også nevnes av noen.

Flere pedagogiske ledere ga også uttrykk for at det er positivt at eksterne parter kommer inn og kan se virksomheten utenfra. Observasjonene viste at personalet var tydelig opptatt av å ha et godt forhold til foreldre. Ved behov understrekte de betydningen av tidlig innsats med veiledning og hjelp til barn, foreldre og personalet for at alle skal oppleve gode hverdager. Styrene i flere av barnehagene trekker fram foreldreundersøkelsene som bidrag til å vurdere kvalitet. utfordringer i form av sykefravær, vikarer og et ustabil personale og manglende kompetanse trekkes fram som et problem for kvaliteten. Personalet gir uttrykk for at de opplever økende krav til personalet og flere utfordringer blant barna og familiene, mens vilkårene for arbeidet ikke endres.

#### **4.5 Pedagogisk innhold og prosesser**

Her fokuseres det på organisering av dagen og hverdagsaktiviteter. Vi hadde et særlig blikk på lek ute og inne, måltider, samling, voksenledede aktiviteter, garderobesituasjoner/overganger og fagområder i rammeplanen. Spørsmål her er: *Hvilke typer pedagogisk innhold og hvilken tilrettelegging gjøres av personalet? Hvilke pedagogiske prosesser forekommer, og hvordan blir barna involvert og invitert inn i språklige samspill?*

##### **Dagsrytme**

Dagsrytmen var lik i alle de syv barnehagene, uavhengig av organisasjonsform. Alle barnehagene hadde en fast dagsrytme og en organisert hverdag med klare rammer for barna, for hva de kunne og skulle gjøre. Observasjonene viste at aktivitetene gjennom dagen varierte med hensyn til om de var voksen- eller barneinitierte.

De fleste barnegruppene hadde felles samling nesten hver dag før formiddagsmaten. Disse samlingene vekslet mellom å være godt planlagte på forhånd, eller de ble gjennomført spontant. Observasjoner viser at i de spontane samlingene som ikke var planlagt, benyttet personalet mye tid til tilrettelegging mens barna ventet, noe som flere steder medførte lang ventetid for barna og mye uro. Samlingene med hele eller deler av barnegruppen varierte. Barnehagene arbeidet i tverrfaglige prosjekter med tema som «livet i havet» og «norske byer». Noen prosjekter bar preg av klar voksenledelse, der barna fulgte personalets «instruksjoner», andre var mer åpne og utforskende i tilnærmingen.

Observasjonene av en førskolegruppe (5-årsgrupper) viste den hadde en fastere struktur med mange faktaorienterte og lukkede spørsmål. Noen barnehager brukte mer varierte aktiviteter for de eldste barna, blant annet turer med tema som natur og nærmiljø.

### Måltider

Det ble observert tre faste måltider i alle barnehagene: frokost, lunsj og ettermiddagsmåltid. Både smøremåltider og måltider med matpakker ble observert. Det var stor variasjon innad og mellom barnegruppene når det gjaldt struktur og forventninger fra personalet.

Observasjonene viste også ulik grad av involvering fra personalets side i måltidene. Når det gjelder frokost ble det tilbudt i alle barnehagene. Strukturen var der løsere ved at barna satte seg ned og spiste frokost sammen med en i personalet etterhvert hvert som de kom. De som hadde spist frokost gikk for å leke eller de ble sittende ved bordet for å prate og være sammen med de andre. Foreldrene i noen av barnehagene satte seg også ned når de hadde anledning til det, og de ble godt mottatt av et inkluderende personale.

Ved måltidene var det rom for samtaler mellom personalet og barna knyttet til selve måltidet og maten, de snakket også sammen om andre temaer som både barna eller de voksne tok initiativ til. Noen hadde mye fokus på maten og det konkrete de holdt på med, mens andre gikk ut over disse temaene og hadde fokus også på initiativ fra barna selv.

Samspeillet mellom voksne og barn i flere av barnehagene kunne bære preg av at personalet forsøkte å gi oppmerksomhet til alle de syv-åtte barna som satt rundt bordet. Følgelig ble det da i stor grad stilt lukkede spørsmål som alle ved bordet kunne svare enkelt på. Disse spørsmålene kunne engasjere noen barn til å svare, mens andre i mindre grad så ut til å

interessere seg. De stedene der det var fire-fem barn og en voksen rundt bordet, ble det observert større grad av åpne spørsmål og utvidede samtaler med både gruppen og enkeltbarn. I intervjuene ga personalet uttrykk for at måltidet skulle være hyggelig og en tid med muligheter for kommunikasjon og samspill. Det ble gjennomgående observert en positiv stemning under måltidene i barnehagene. Personalet fokuserte på barna og deres interesser, de var tilstedeværende under måltidet, og de var aktivt med i samtaler med barna. Det å lære å vente på tur trakk for eksempel informantene i én barnehage fram som en sentral læringserfaring for barn ved måltider. Måltidene ble avsluttet ved at de barna som ble ferdige, kunne gå fra bordet, enten for å leke eller for å kle på seg og gå ut.

### Garderobe

Da flere barn, spesielt de yngste, brukte lang tid på å bli ferdig med måltidet, ble det lang ventetid for de eldste barna, som måtte vente lenge før en i personalet var klar til å gå ut med dem. Garderobesituasjonene/overgangssituasjonene var i de fleste barnehagene preget av at det ble mye venting i garderoben: venting på å få gå ut, vente på hjelp og vente på at venner skulle bli ferdige. Mange barn ba om hjelp til å finne fram klær, andre måtte ha hjelp til å gå på toalettet, det ble skiftet bleie på noen barn, mens andre måtte ha hjelp til å ta på seg noen av klærne eller skoene. Vi observerte at det stort sett gikk rolig for seg, og barna ga uttrykk for å være godt kjent med garderoberutinene. Men vi observerte også at det i flere barnehager ble uro og hektisk aktivitet i garderoben, og garderobesituasjonene syntes det å være en slitsom periode på dagen for både barn og personalet. Samtidig var det avvikling av pauser, og trangt om plassen i garderoben. I noen barnehager delte de imidlertid gruppen, og garderobesituasjonen opplevdes som roligere av personalet. Når det var rolig og færre barn i garderoben, ble det observert flere tilfeller av gode samtaler mellom barn og personalet.

### Lek

I intervjuene understreket alle betydningen av at alle barn skulle inkluderes i gruppen og i leken. De fleste barna i alle barnehagene hadde ett, to-tre eller flere faste barn de var sammen med eller søkte til i frileksperiodene både inne og ute. Det ble imidlertid observert barn som var mye alene og vandret en del mellom aktiviteter, hovedsakelig som «observatører». I hvilken grad disse barna ble fanget opp og trukket med inn i lek og aktivitet av personalet varierte mellom barnehagene. Vi observerte også at personalet tok barn som var alene med seg inn i en gruppe barn som lekte, og satte seg ned og deltok sammen med barnet. Personalet

gav også uttrykk for at de organiserte lekegrupper ved behov. De fleste av observasjonene viste at personalet la vekt på å skape gode relasjoner, og at de var nær barna både fysisk og psykisk i et tett samspill, selv om dette også kunne variere. Personalgruppene var aktive i prosesser sammen med barna, og de var opptatt av at miljøet skulle preges av ro og omsorg. De barna som var aktivt deltakende i lek fikk både positive, støttende og korrigerende kommentarer, mens de passive barna fikk mindre oppmerksomhet fra personalet. Særlig når barnegruppene var store med mange barn observerte vi at personalet lettere overså de stille barna som vandret en del rundt alene uten å komme inn i lek. Observasjoner i uteleken viser at personalet var til stede, observerte barna, men gikk i ulik grad inn i leken. I noen barnehager ble det imidlertid observert at personalet var mer aktive. Et eksempel er at personalet satte i gang regelleker ute, som etter hvert tiltrakk seg mange barn.

### Aktiviteter

Aktivitetene inne ble initiert av både personale og barn. Det var for eksempel barn som selv valgte hva de ønsket å leke eller gjøre, og det var voksen initierte aktiviteter der personale hentet fram forskjellig materiell og satte seg ned ved et bord. Personalet kunne også hente klosser av ulikt slag, og sette seg ned på gulvet og starte med å bygge noe, og på den måten inviterte barna inn. I denne typen smågrupper oppsto det ofte mer samtaler over tid med ett eller to-tre av barna om et tema de var engasjert i. Spørsmålene til barna kunne være åpne, der personalet oppfordret til utdypinger og forklaringer. Personalets deltakelse og nærhet til barnas lek og aktivitet så ut til å representere gode situasjoner for utforskning og utdyping av ulike emner, der tanker og meninger om et felles tema kunne forlenges over noe tid. Dette framsto som gode situasjoner for medvirkning. Det varierte i hvilken grad personalet støttet og oppmuntret til samtaler mellom barna og til å inkludere flere barn inn i samtalen.

Utetiden var hovedsakelig barneinitiert med frie valg av aktiviteter. Når avdelingene var på tur i skog og mark, gikk personale og barn i mindre grupper. Da observerte vi at det var både spørsmål og samtaler i de små gruppene omkring ting de fant eller så på turen, og flere av disse var utdypende og utforskende. Sett under ett var personalet observante og tilstedeværende ute, men enkelte barn så tidvis ut til å falle utenfor i flere settinger. Det ble observert barn som vandret rundt alene store deler av utetiden.

## Materiell og bøker

Det så ut til å være et rikt og tilgjengelig materiell (klosser, biler, puter, bøker og annet) i de fleste barnehagene. I noen av barnehagene var det mye materiell, blant annet til forming og klossebygging, oppbevart i egne rom og måtte hentes ut av personalet. I flere av barnehagene preget temavalget for pågående prosjekter hva som ble tilbudt barna av materialvalg og aktiviteter. Vi observerte ulik grad av engasjement fra barna i aktiviteter knyttet til de aktuelle prosjekter/tema. Materiell fra tidligere tema/prosjektarbeid så ikke alltid ut til å bli benyttet av barna lenger. Intensjonen var ifølge personalet at materiell skulle byttes ut for å skape variasjon.

De fleste barnehagene hadde mange bøker, og personalet fortalte at de med jevne mellomrom bytter ut bøkene. Alle vi intervjuet, mente at barna bruker bøker hver dag, enten selvstendig eller sammen med personalet. Noen brukte også lydbøker. Noen av barnehagelærerne fortalte at de kun leste for de barna som ba om det, og noen ganger i samlingsstunder. Andre hadde arbeidet bevisst med lesing og samtaler med barna om innholdet i bøkene. Dette ble også observert i praksis.

## Rammeplanens fagområder

De fleste informantene sa i intervjuene at de var kjent med *rammeplanen og fagområdene*, og at alle arbeidet med temaer fra rammeplanen. Arbeidet med fagområdene var som nevnt i de fleste barnehagene bestemt av kommunen som et felles satsingsområde som alle barnehagene skulle jobbe med. Tema- og prosjektarbeid var arbeidsformer informantene i alle barnehagene trakk fram som ramme for arbeid med fagområdene. De begrunnet bruken av prosjekter blant annet med at barna da kan medvirke og være aktivt engasjert i egne læringsprosesser.

Barnehagene arbeidet med temaer som språk og tekst, eller temaer knyttet til natur og miljø. Det var i noen barnehager imidlertid observert lite sammenheng mellom det personalet sa om intensjoner om å arbeide med fagområdene, og det som skjedde i praksis. Barnehagens valgte tema kunne for eksempel være dyr i naturen, og bøker og bilder gjenspeilte dette, men temaet ble sjelden løftet fram i samlingsstunder, under formingsaktiviteter, under lesing av bøker eller i lek og samtaler i barnehagene. Personalet i noen barnehager trakk også spesielt fram verdigrunnlaget i rammeplanen, det sosiale samspillet, relasjoner og inklusjon som et viktig innhold som ble prioritert i det pedagogiske arbeidet.

Formingsaktiviteter ble vektlagt om enn i ulik grad i alle barnehagene, og personalet uttrykte at de var opptatt av å presentere barna for et variert materiell. Vi observerte på den ene siden at personale som sammen med en gruppe barn fokuserte på fargeblandinger, ikke fulgte temaet opp gjennom utforskende felles samtaler om de prosessene. På den andre siden observerte vi at personale utforsket aktiviteter sammen med barna i kreativt utforskende felles samtaler; med å lage papirfly, spå og strikkbåt for eksempel.

Klosser og konstruksjonslek ble benyttet i tilknytning til matematikk, språk og teknikk basert på rammeplanens fagområder. I én barnegruppe arbeidet de for eksempel med å skrive et eventyr sammen, som de senere laget kulisser og rekvisitter til med forskjellige materialer. I andre barnehager var temaene i samlingen tydelig definert, og barna ble invitert til å samtale om dette, og få praktiske erfaringer, for eksempel ved å delta aktivt i undersøkelser ved dissekeringen av en fisk.

### Kommunikasjon og samspill

Kommunikasjonen med barna i de situasjonene som var tilrettelagt av personalet var ofte preget av kortfattede og lukkede spørsmål, spesielt i situasjoner der det var mange barn til stede. Personalet så ut til å være opptatt av å dele sin oppmerksomhet mellom flere barn som satt rundt eller var i nærheten av den voksne. Det varierte hvor mye barnas svar og initiativer til samtale ble fulgt opp. Et eksempel på en situasjon der et barn inviteres til å forlenge og utdype svar var da en barnehagelærer inviterte en 5 år gammelt gutt til å felles refleksjon. Gutten er fortvilet over noe han ikke får til, og kommer til barnehagelæreren og sier: «Det er umulig.» Barnehagelæreren svarer ettertenksomt etter noen sekunder: «Er det umulig, eller mulig, bare vanskelig?» Dette førte til at gutten tenkte en stund, og så begynte han og barnehagelæreren å tenke høyt sammen og foreslå løsninger. Det ble observert variasjon i hvor ofte barnehagelærere tok initiativ til utvidede og utforskende samtaler med barna. Blant personalet var det gjennomgående barnehagelærere som oftest tok initiativ til å invitere barn inn i utvidede og utforskende felles samtaler.

I intervjuene sa flere av barnehagelærerne at de er opptatt av å presentere barna for nye ord og begreper i daglige aktiviteter og på turer ute i naturen. Observasjonene viser at samtaler der personalet støttet og utvidet barnas samtaler over noe tid, forekom i ulikt omfang både i hverdagsaktiviteter og voksenledede aktiviteter. Slike vedvarende, utforskende og utvidende

felles samtaler ble oftest observert i smågrupper med barn og én voksen, og i én-til-én-situasjoner mellom barn og personalet. Det ble også observert situasjoner hvor barna var aktive og engasjerte i innholdet i aktivitetene, men der personalet ikke grep mulighetene for å gå videre på et tema som barna var opptatt av. På en tur i skogen ble for eksempel barna opptatt av insekter og småkryp, som noen barn fortsatt snakket videre om under måltidet. Barnas interesser og spørsmål kunne gitt personalet ytterligere muligheter til å utdype og videreføre disse samtalene med barna.

## 4.7 Barns perspektiv

I dette avsnittet studerer vi *hvordan barns perspektiv, trivsel og medvirkning ivaretas*. Dette vil bli belyst gjennom mangfold, inkludering/ekskludering, kjønnsrolleproblematikk og konfliktløsning.

### Trivsel

Alle informantene sa i intervjuene at de erfarte at barna trives, og at barnehagen deres er et godt sted å være, med gode samspill både mellom barna og barn og personalet.

Observasjonene bekreftet at de fleste barna i barnehagene gir uttrykk for å trives sammen med personalet og sammen med andre barn. Personalet var nærværende, de støttet barna i å finne fram materiell, løse konflikter og organisere lek, både når de ba om det, og når de på andre måter kommuniserte at de trengte hjelp. Det ble imidlertid observert at enkelte barn hadde utfordringer når det gjaldt å få kontakt med andre barn, og at de var mye alene, uten at dette alltid ble fanget opp av personalet.

Forutsigbarhet, klar struktur og et stabilt personale med lang erfaring fra den samme barnehagen bidrar ifølge flere av informantene til å gi barn et godt barnehagetilbud. Flere mente at barna har det bra og opplever en meningsfylt hverdag når de får medvirke, oppleve mestringsfølelse og bli anerkjent. Også observasjonene viste at det var mye humor og glede i hverdagene, mange gode relasjoner mellom barn og mellom barna og personalet, og sterke vennskapsbånd mellom mange av barna. I en av barnehagene var det hyppige utskiftninger av barn, noe personalet mente gikk ut over barnas trivsel i perioder. Det varierte i hvilken grad barna inkluderte hverandre i leken, noe vi observert kunne bidra til konflikter og utestengning i kortere eller lengre perioder. Flere av barnehagene hadde arbeidet bevisst med

organisering av lekegrupper, noe personalet mente hadde resultert i utvikling av gode samspill og vennskapsforhold og inklusjon i barnegruppen.

### Medvirkning

Personalet ga i intervjuene uttrykk for at barns medvirkning er veldig viktig, og at barna skal bli hørt og sett i det daglige. De var opptatt av å være nær barna, lytte til og tolke barnas signaler. I intervjuene sa de at de var opptatt av at alle barn skal inkluderes i lek og aktiviteter, og de var spesielt opptatt av å forebygge utestenging, med særlig fokus på minoritetsspråklige barn, som kan ha problemer med å bli inkludert. Alle informantene vektla en blanding av voksen- og barneinitiativ i barnehagen. De vektla flertallsbestemmelser og framhevet betydningen av et kreativt og initiativrikt personale, spesielt med tanke på at barna har behov for støtte og stimulering i lek og læring. Medvirkning ble av flere knyttet for eksempel til barnas valg i hverdagen, som valg av pålegg, klær o.l., innen visse grenser. Observasjonene viste at personalet i noen barnehager var bevisste på at barna skulle medvirke og delta i aktiviteter ut fra sine spesielle interesser og kompetanser. Vi observerte at barnas interesser også bidro til å bestemme tema for samlingsstunder, for eksempel ut fra en gruppes interesse for dinosaurer og en annen gruppes engasjement for fotball.

### Kulturelt mangfold

Flere av barnehagene hadde barn fra ulike nasjonaliteter, og observasjonene avdekket at det var lite fokus på og informasjon om deres kulturelle bakgrunn, morsmål og tradisjoner. Verken materiell eller innredning i avdelingen gjenspeilte dette i særlig grad. Vi observerte at alle barn ble møtt på omtrent lik basis. I noen barnehager ble markering av nasjonaldag og mattradisjoner nevnt som aktiviteter av personalet. Blant annet observerte vi få initiativer fra personalet overfor en minoritetsspråklig jente med begrensede norskkunnskaper når det gjaldt å skape kontakt mellom henne og de andre barna. I en av barnehagene, som hadde barn med minoritetsbakgrunn, ble barna fordelt på mindre grupper, der de arbeidet med språk. Personalet fortalte at de også etablerte grupper rundt disse barna for å sikre at alle blir inkluderte i leken. Personalet hadde fokus på språk, lite på barnas kulturelle bakgrunn.

### Kjønnsroller

I de fleste barnehagene sa personalet i intervjuene at kjønnsproblematikk var et område de ikke jobbet spesielt med. En informant sa: «Vi gjør kanskje mer forskjell enn vi tror vi gjør.»



Blant de eldste barna ble det i de fleste barnehagene observert at det var et relativt klart skille etter kjønn, for eksempel spilte guttene mye fotball, og jentene var opptatt av rollelek knyttet til hus og hjem. Blant de yngste barna på tre til fire år (eller yngre) observerte vi mer i lek på tvers av kjønn.

Personalet i flere barnehager trakk i intervjuene fram at det også forekommer kjønnsstereotypiske leker i barnehagen, med for eksempel Barbie-dukker for jentene og dinosaurer for guttene. Personalet i alle barnehagene sa at de er opptatt av å behandle alle likt, å se barnet, men flere påpekte at jentene var de som i større grad tok kontakt selv for å sitte på fanget, holde i hånden, få trøst og lignende.

### Konfliktløsning

Observasjonene viste at fleksibilitet i hverdagen gjorde at barna generelt hadde gode muligheter for å komme med innspill. Her tok personalet hensyn til barns interesser, ønsker og behov. Personalet tok oftest imot barnas henvendelser på en positiv måte, og de tok ofte initiativ til å samtale med barna. De inviterte barna til samtale ved å stille dem spørsmål, og selv om spørsmålene ofte var lukkede, ga personalet barna oppmerksomhet ved blikk og smil. Observasjonene viste at samspillene mellom barna hovedsakelig var positive med få konflikter, og det så ut til at de fleste barna hadde tilhørighet til andre barn, og noen var tydelig faste venner. Det varierte i hvilken grad barna inkluderte hverandre i leken, noe vi observerte kunne bidra til forhandlinger, konflikter og utestengning i kortere eller lengre perioder. Organisering av lekegrupper mente personalet resulterte i utvikling av gode samspill, vennsforhold og inkludering i barnegruppene.

Observasjonene avdekket at personalet i noen barnehager satte klare grenser og ga tydelige muntlige beskjeder om hva de godtok og ikke. De ga klar beskjed når barn for eksempel satt på knærne på benken under måltidet, at det ikke var akseptabelt. I andre barnehager observerte vi personale som var vennlig og veiledende i sin tilnærming til hvordan barna skal sitte på stolen under måltidene. En pedagogisk leder gikk for eksempel bort til barnet og veiledet vennlig ved å sette barnet ned, klappe det på kinnene og samtale videre om maten, det som hendte ved bordet og utenfor vinduet. I noen barnehager observerte vi at faste regler for atferd ble klart uttrykt; i andre barnehager var reglene mindre rigide, de var innforståtte og ble praktisert i det daglige på en smidig måte av personalet. Personalet i de fleste barnehagene begrunnet stort sett alltid hvorfor barna ikke kunne gjøre det de ønsket, eller måtte gjøre noe de ikke ønsket. De sa sjelden bare «nei».

## 4.8 Atmosfære

I dette avsnittet presenteres funn relatert til atmosfære og klima i barnehagene slik dette beskrives av personalet, og slik de ble observert i det daglige arbeidet. Spørsmålet vi har tatt utgangspunkt i, er hvilken *atmosfære* som preger kommunikasjonen som helhet.

I intervjuene kommer det fram at personalet karakteriserer atmosfæren gjennomgående som veldig god i alle barnehagene. De beskriver barnehagen som et godt sted å være, som et sted med et godt klima og en god atmosfære. I noen av barnehagene blir det trukket fram at barnehagedagen for noen av barna kan være utfordrende, og at barn trenger støtte for å mestre dagen. Atmosfæren beskrives allikevel som bra, slik at disse utfordringene kan forstås som noe de arbeider aktivt med for å bli bedre på. Flere av de ansatte forteller at de er opptatt av at barna opplever at det er trygt og godt å være barn i deres barnehage. En pedagogisk leder forteller om hvordan hun tror det oppleves å være barn i barnehagen: «De springer imot oss når de kommer i barnehagen, og ønsker å dele av livet sitt. Så jeg tenker jo at de føler seg trygge på oss, og det er jo gjerne det viktigste». Imidlertid gir én styrer uttrykk for at barna nok også kan oppleve atmosfæren litt ulikt, fordi det til tider kan være hektisk og vanskelig å finne en skjernet plass, og få ro og fred ved behov. I noen få barnehager viser observasjoner, som tidligere nevnt, at personalet ikke alltid fanget opp når barn strevde i samspill. Manglende stabilitet i personalet ble også nevnt som utfordrende i intervjuet av styrer i en av de fleksible barnehagene.

Personalet bruker humor for å beskrive samspillet mellom barn og ansatte i flere barnehager. Samtidig tar personalet imot tristhet, sinne og frustrasjoner med alvor, som regel skjedde dette i én-til-én-kontakt mellom barnet og en i personalet. Det ble observert en varm og inkluderende tone i relasjonen mellom barn og personale i alle barnehagene, men det forekom også variasjoner innad i personalgruppen på noen avdelinger. På én avdeling erfarte en av feltarbeiderne at det ble en annen stemning på avdelingen når pedagogisk leder ikke var til stede, og at planlagte aktiviteter ikke alltid ble fulgt opp eller ble endret på ved pedagogisk leders fravær. På én avdeling synes det som at det foregikk en form for latent konflikt mellom noen i personalet. Dette handlet blant annet om grad av regler og struktur i hverdagen.

Betydningen av at barna får uttrykke seg og vise forskjellige følelser, og av at de ansatte møter barnas følelsesuttrykk på en god måte, løftes fram i intervjuene i flere barnehager. En pedagogisk leder forteller at hun vil at barna skal få lov til å vise følelser, sette ord på følelser og være ærlige med hverandre. Trøst og omsorg, det å være til stede når barn har det vanskelig, synes viktig for de ansatte. Flere forteller at barna oppsøker de ansatte når de har behov for hjelp eller trøst, et fang eller en klem. En pedagogisk leder viser også til barnas omsorgshandlinger for hverandre, og forteller om barn som tar vare på hverandre, trøster og henter de ansatte til hjelp når de trenger det. Videre viser flere til betydningen av humor, glede og latter i hverdagen i sine beskrivelser av den emosjonelle atmosfæren i barnehagen. En ansatt forteller blant annet at barna ofte sitter på fanget til de ansatte, og at det er mye spøk, humor og latter. En pedagogisk leder forteller at det også må være rom for alvor, det er lov til å både «le og gråte». Den emosjonelle atmosfæren i barnehagene får også betydning for de ansattes trivsel i eget arbeid. En pedagogisk leder sier: «Jeg er jo veldig glad i jobben min, det er jo ingen andre plasser der du kan komme på jobb og være så velkommen som du er i barnehagen.»

Observasjonene viser at samhandlingen mellom barna oppleves som gjennomgående god, og det observeres at det er få konflikter mellom barna. Observasjoner viser at personalet forholder seg til barns uenighet og konflikter, ved blant annet barns forhandlinger i lek, på ulike måter. Personalet kunne støtte og samtale med barna ved uoverensstemmelser, mens det på den andre siden også ble observert at personalet i liten grad involverte seg i eller overså barnas uenighet. I de fleste konfliktløsinger tok personalet de impliserte barna til siden, snakket med dem og bidro til å løse konflikten, eller de inviterte barn med inn i en annen aktivitet. Personalet kunne gi uttrykk for en viss oppgitthet i noen av disse møtene med barn som gjentatte ganger var i konfliktsituasjoner. Når barn brøt regler eller lot være å ta hensyn til andre, kommuniserte personalet stort sett rolig og vennlig med barnet/ barna. Vi observerte også at det ble gitt begrunnelser for hvorfor personalet stoppet barna, de sa ikke kun «stopp» eller «nei».

I barnehagene ble det observert en varm velkomst av barn og foreldre når de kommer til barnehagen om morgenen. Personalet ser alle barna når de kommer, og henvender seg til barn og foreldre på en naturlig måte. De ansatte tar seg tid til å snakke med både barn og foreldre. I flere av barnehagene blir foreldrene invitert til å ta en kopp kaffe og sette seg ned sammen med barna til frokosten. En positiv stemning og en spøkefull tone kjennetegnet situasjonen.

## 4.9 Sammenfatning

Det framkommer noen variasjoner i datamaterialet. Når det gjelder *organisering*, varierer barnehagene når det gjelder størrelse, fra store, fleksible barnehager til mindre, avdelingsorganiserte barnehager. Flere av styrerne og barnehagelærerne har etter- og/eller videreutdanning. Noen pedagogiske medarbeidere har fagbrev. Barnehagene har satsingsområder som knyttes til rammeplanens fagområder eller verdigrunnlag. Personalet har felles planleggingstid i noen av barnehagene.

Når det gjelder *ledelse*, gir personalet uttrykk for at rammeplanen er viktig og benyttes både i planlegging og veiledningsarbeid. De fleste pedagogiske medarbeiderne sier at de kjenner til rammeplanen, uten at alle ser ut til å være like mye involvert i planarbeidet for eksempel. Personalet har samlet sett høy kompetanse, og gir uttrykk for at kompetansen blir verdsatt. Det er to barnehagelærere på avdelingen/basen i fem av de syv barnehagene. Det å være to barnehagelærere sies å være positivt når ansvarsfordelingen er avklart. I de fleksible barnehagene ser organiseringen ut til å gi noen utfordringer i ledelse av organisasjon og barnegrupper. Et ustabil personale uttrykkes som problematisk både for personalets pedagogiske arbeid og for barnas trivsel. Betydningen av kompetanseutvikling løftes fram som vesentlig, det samme gjør samarbeidet med foreldrene. Utvikling av faglige fellesskap og nettverk er av betydning for kompetanseutviklingen. Styrere og pedagogiske ledere framhever betydningen av personalsamarbeid både i barnehagen og i eksterne nettverk.

Når det gjelder *intensjoner*, trekker personalet i alle barnehagene fram det «å se barnet» samt at lek er av grunnleggende betydning for barns læring og utvikling. Læring og lek på barnas premisser løftes fram. Trygghet, trivsel, tilhørighet og barns medvirkning, samt individuell oppfølging og oppleving av mestring trekkes videre fram som viktig. Barnas sosiale ferdigheter og kompetanser, styrking av barns selvfølelse, utvikling av selvstendighet og emosjonell støtte løftes fram som betydningsfullt av personalet. Både et nåtidig og et framtidig perspektiv løftes fram, og et samfunnsperspektiv knyttet til lokalmiljøet og et felles pedagogisk grunnlag nevnes også. Samarbeid, både innad i personalet og med foreldrene og barna, trekkes fram som viktig for kvaliteten.

Ser vi på *pedagogisk innhold*, varierer det hvordan barnehagene jobber med barnas læringsaktiviteter. De fleste av barnehagelærerne var engasjert sammen med barna i

læringssituasjoner, fulgte barnas initiativer og ideer, og kom med innspill til hvordan ting kunne gjøres. Andre var mindre opptatt av hva barna selv var engasjert i og strukturerte mer av dagens innhold. Frivillige aktiviteter og barnas egeninitierte lek og aktiviteter dominerte dagene, og humor, glede og nysgjerrighet ble observert.

På området *pedagogiske prosesser* var pedagogisk leder og barnehagelærerne de som involverte seg mest med barna; de stilte mer åpne spørsmål til barna og inviterte dem til å utforske og utdype tanker, ideer og erfaringer sammen. Slike samspill forekom oftest i situasjoner der det bare var ett barn eller en mindre gruppe barn. Når det gjelder *barns perspektiv* og medvirkning, gir både personale og barn uttrykk for at de trives og har innflytelse på egen hverdag. I alle barnehagene er det humor og varme i kontakten mellom personale og barn og mellom barna. Barna har god kontakt med hverandre, og de er aktive i lek og annen aktivitet. Imidlertid observert vi også at det var noen barn som vandret mye alene, og som ikke alltid ble inkludert i lek. Forholdet mellom jenter og gutter ble ikke viet særlig oppmerksomhet av personalet i de syv barnehagene.

Personalet vurderer selv *atmosfæren* i barnehagen som veldig god. Observasjonene viser at det er en god atmosfære og et godt klima blant barn og ansatte i alle barnehagene. De ansatte er vennlige, varme og positive i samspill med barna, og personalet framstår som tilstedeværende, nære og oppmerksomme i sin samhandling med barna. Humor og varme karakteriserer mye av samspillet, og forebygging av konflikter vektlegges. En god atmosfære og et godt samarbeid blant de ansatte og med foreldre og barn gir de ansatte uttrykk for er et grunnlag for trivsel i det pedagogiske arbeidet. Som nevnt er det variasjoner knyttet til resultatene.

I det neste kapittelet diskuteres noen av de mest sentrale resultatene sett i lys av teori og relevant forskning.



## Kapittel 5

### Diskusjon

#### 5.1 Innledning

I dette kapittelet vil vi diskutere noen av hovedresultatene for å belyse studiens problemstilling: *Hva kjennetegner barnehager med god kvalitet (middels til gode skårer på ECERS-R), og hvilke pedagogiske virksomheter tilbys barna i disse barnehagene?* Vi vil understreke at det forekommer variasjoner i resultatene, og med henvisning til problemstillingen presisere at det er kjennetegn ved «de gode barnehagene» som løftes spesielt fram.

#### 5.2 Barnehagenes organisering

Barnehagene og barnegruppene varierer i størrelse og organisering. Når gruppene har mange barn, og personalet har varierende kompetanse og erfaringer fant vi at strukturering av dagen og aktivitetene fikk stor oppmerksomhet. Spørsmålet vi kan reise da er om det blir for mye fokus på organisering i de store barnegruppene, og om dette bidrar til at barna får færre muligheter til innflytelse på egen hverdag, noe vi også så tendenser til i hovedstudien (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018; Bjørnstad, 2019). Barnehagene med færre avdelinger hadde et stabilt personale med høy grad av kjennskap og tillit til hverandre. I noen barnehager var omorganiseringer og mye vikarbruk et uttalt problem. Det ble i en av de fleksible barnehagene sagt at det byr på utfordringer å skape god kvalitet i det pedagogiske tilbudet i barnehager når barnegruppene er store og personalet er ustabil. Dette er eksempler på hvordan mikronivået, barnegrupper, influeres av eksonivået og barnehageeiers tilrettelegging av barnehagene (Bronfenbrenner, 1979).

Gjennomgående finner vi at personalet i flere av barnehagene organiserte barna både i større og mindre grupper. Disse gruppene ble initiert og ledet av personalet, og de kunne også bli initiert og ledet av barn. Forskning tyder på at uansett om det er barn eller personale som

organiserer barna i mindre grupper, har aktiviteter i grupper med få barn betydning for kvaliteten på det pedagogisk arbeidet (Siraj-Blatchford, 2010a). De mindre gruppene representerte ifølge observasjoner gode leke- og læringsarenaer for barna. Når personalet var til stede sammen med barna, uavhengig av aktivitet og tema de var sammen om, fikk barna gode relasjonelle og språklige erfaringer.

### 5.3 Ledelse, kompetanse og samarbeid

Styrene gir i stor grad de pedagogiske lederne hovedansvaret for å utvikle og gjennomføre planer. På den ene siden fant vi at det er styrere og pedagogiske ledere som i hovedsak har ansvar for å arbeide med årsplanene med utgangspunkt i rammeplanen. På den andre siden sier også pedagogiske medarbeidere at rammeplanen er et dokument de fleste kjenner til og bruker. Noen medarbeidere gir imidlertid uttrykk for at rammeplanen er lite kjent og benyttet. Dette kan gi noen utfordringer for eksempel med hensyn til realiseringsnivået og utviklingen av et felles grunnlag for pedagogisk praksis (Alvestad, 2001). God læreplankunnskap kombinert med kunnskap og forståelse av hvordan barn lærer, er ifølge Siraj-Blatchford (2010) forutsetninger for god kvalitet. Et spørsmål vi stiller, er om barnehagene har tilstrekkelig tid og rom for å sette seg inn i rammeplanen som personalgruppe. Et annet spørsmål er hvorvidt de som leder arbeidet, har tilstrekkelig didaktisk kompetanse.

Kompetanseutvikling løftes fram som viktig av alle styrerne, og alle gir uttrykk for at de er opptatt av å utvikle en felles kultur og fremme barnehagen som en lærende organisasjon. Samtidig sier flere at det ikke er nok tid til felles diskusjon og refleksjon over faglige temaer. Det kommer også fram at kompetansehevingen bør være felles for personalet i samme barnehage, slik at de kan diskutere og reflektere over egen praksis ut fra et felles kunnskapsgrunnlag, noe andre forskere også peker på som sentralt (Siraj- Blatchford et al., 2019). Det er også slik at kompetanseplanene og satsingsområdene i de fleste barnehagene er pålagt av kommunene. Dette reiser spørsmål om barnehagenes og barnehagelærernes autonomi når det gjelder kompetanseheving (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kommunenes styring av barnehagens innhold ser ut til å kunne virke hemmende for personalets muligheter til å basere valg av temaer på barnas og egne interesser og kompetanser.

Når det er to barnehagelærere på en avdeling, gir de begge klart uttrykk for at dette er positivt, og fem av de syv barnegruppene har to barnehagelærere (med barnehagelærerutdanning) i



barnegruppen. Avdelingene med én ansatt barnehagelærer i barnegruppen ga uttrykk for stort faglig behov for og glede over å samarbeide med andre barnehagelærere i barnehagen og deltakelse i nettverk, noe også styrerne opplevde som viktig støtte. Et spørsmål er om det i realiteten er tid og muligheter til en slik deltakelse. Selv om studien viste at det var god kvalitet på de avdelingene vi studerte, var ikke alle styrerne like sikre på at kvaliteten var gjennomgående god på alle avdelinger. Dette indikerer at det stilles store krav til ledelse når det gjelder utvikling av kvalitet.

Vi finner at personalet i de studerte barnegruppene har høy kompetanse, og flere ansatte har også lang erfaring og etter- og videreutdanning. Kompetanse er viktig for å sikre kvalitet, noe også andre studier viser (Manning et al., 2017; Siraj-Blatchford, 2010a). Selv om vi finner at personalet i denne studien har høy kompetanse, kompenseres ikke denne nødvendigvis for strukturelle forhold, som mange barn, støy, uro og trangt om plassen. Videre viser det seg at når personalet er ustabil og det er mange forskjellige vikarer, kan fordelingen av ansvaret for barnas trivsel og tilhørighet, omsorg og nærhet bli mangelfull. Organisering og strukturering av barnehagevirksomheten påvirker relasjoner og samspill på mikronivå, og kan influere på barns utvikling, læring og trivsel (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Når det gjelder samarbeid, ble både personal- og foreldresamarbeid blir trukket fram som viktig av personalet og vektlagt i arbeidet.

#### **5.4. Pedagogiske intensjoner**

Emosjonell støtte og nærhet er løftet fram som sentralt av personalet. Styrere og barnehagelærerne framhevet både et her-og-nå-perspektiv og et framtidsperspektiv for det pedagogiske arbeidet med barna. Trygghet, trivsel, tilhørighet og barns medvirkning, samt individuell oppfølging og opplevelse av mestring, er noe som trekkes fram av alle deltakerne. Samlet sett vektlegges det som hjertesak «å se barnet» og lekens grunnleggende betydning for barns læring og utvikling. De fleste barna ble ifølge våre observasjoner «sett» av personalet, men uttrykket «å se barnet» kan for flere i personalgruppene være for generelt og abstrakt. Et spørsmål vi stiller, er hva de legger i dette, og hvordan de skal arbeide for å nå målet med dette arbeidet. For eksempel strevde noen barn med å komme inn i lek og samvær med andre barn, andre vandret deler av dagen rundt uten å komme med i aktiviteter. Personalet så tidvis ut til ikke å fange opp disse barna og aktivt støtte deres deltakelse og aktivitet sammen med andre barn. En norsk studie av Sandvik, van Daal og Adèr (2014) viste at personalet i

barnehagene kommuniserer og samhandler mest med de barna som har et godt språk, og som er morsomme og lette å samspille med. De barna som er morsomme å snakke og samspille med, kan dermed skygge for barn som ikke er like synlige, slik at personalet må anstrenge seg for å «*se alle barn*».

Personalet understreker i intervjuene at de er opptatt av at læring skal skje på barnas premisser, og at personalet skal gå inn i leken på barnas og lekens vilkår. Vi observerte at personalet i alle barnehagene ga barna tid og rom for lek og barnestyrte aktiviteter. I noen barnehager var det en lekende innstilling til arbeid med prosjekter og fagområder som barnehagen hadde vedtatt å jobbe med. Selv om det i alle barnehagene var faginnhold fra rammeplanen som skulle prege innholdet, var det først og fremst utvikling av barnas sosiale ferdigheter og kompetanser, styrking av barns selvfølelse og utvikling av selvstendighet personalet trakk fram som viktig i intervjuene, noe vi også observerte. Men vi vil påpeke at det var tendenser i enkelte barnehager til å fokusere på en fast struktur og systematikk med mye voksenledede aktiviteter.

Vi finner i denne studien at barnehager av god kvalitet kjennetegnes av at de vektlegger både barns kognitive, sosiale, emosjonelle og fysisk-motoriske utvikling, noe som er i samsvar med EPPE-studiens funn (Siraj-Blatchford, 2010a, s. 161). Selv om personalet i vår studie fokuserte mest på sosial kompetanse og selvstendighet, framhevet de også barns læring gjennom lek og læring på barns premisser knyttet til fagområdene i rammeplanen. Vi fant at fysisk aktivitet og uteaktiviteter er områder som tillegges stor betydning. Med bakgrunn i disse funnene kommer det fram et helhetlig læringssyn i de deltakende barnehagene, der ulike sider ved barns utvikling og læring tilgodeses. Biesta (2014) fremhever dette, når han peker på at det må være en balanse mellom sosialisering, subjektivering og kvalifisering i den pedagogiske virksomheten.

## **5.5. Pedagogisk innhold og prosesser**

Pedagogiske ledere og barnehagelærere var gjennomgående mer aktive og engasjerte sammen med barna i lek og læringssituasjoner. Det var større variasjoner blant de pedagogiske medarbeidernes involvering i barns aktiviteter og lek. En utfordring for pedagogiske ledere og styrere, er å fremme hele personalgruppens deltakelse i aktiviteter som engasjerer barna. Sagt på en annen måte: profesjonell utvikling og kompetanse må gjennomføres i en samlet

personalgruppe (Kunnskapsdepartementet, 2018). Et annet område er å få alle i personalet involverte i planleggingen.

Det var de frivillige aktivitetene som dominerte dagene i barnehagene, der barnas egeninitierte lek og aktivitet fylte det meste av tiden. Foruten samlingsstund og måltider, der alle skulle delta, ble barna invitert til å delta i for eksempel formingsaktiviteter eller konstruksjonsleker, og de kunne velge å delta eller ikke. Frilek og frie aktiviteter dominerte som læringsarena. I barnehagene der barn og personale var involvert i aktiviteter sammen, var det mye humor, glede og nysgjerrighet. Samlet sett var barnehagene kjennetegnet av humor og glede, og av et personale som var tydelig til stede for barna, og barna så ut til å trives sammen med personalet og med hverandre. Humor, varme og glede er å se som viktige forutsetninger for engasjement, undring og nysgjerrighet, og skape grunnlag for utforskning av temaer som interesserer barna, dette representerer det beste grunnlaget for barns læring på mange områder. Dette er i tråd med det som Johansson (2003) i sin forskning karakteriserer som samspillende atmosfære.

Studien viser at vedvarende, utdypende og utforskende felles samtaler (SST) og gode samspill forekom mest når det var få barn til stede eller i én-til-én-situasjoner, samt når personalet delte barna inn i mindre grupper på tre til fem barn (Siraj-Blatchford, 2010a). Når det var flere barn til stede, observerte vi at det ble stilt hovedsakelig lukkede spørsmål, som barna ga korte svar på, og personalet flyttet og delte sin oppmerksomhet med alle som var til stede. Spørsmålet er om dette kunne vært tilrettelagt på andre måter enn ved å skifte innhold i samtalen etter skiftende fokus fra barn til barn. For eksempel kunne det vært en tilnærming her å utdype et felles tema sammen med noen barn, og deretter flytte fokus, utdype et annet tema med noen andre barn. Et annet eksempel kan være å samle barna om et felles tema som utdypes i fellesskap (Jordan, 2009).

Variasjoner i bruk av grupper gir personalet muligheter til å se barna både individuelt og i samspill med andre barn og voksne. Dermed kan de i større grad bli i stand til å se barnas aktuelle og potensielle læringszone, og til å bygge støttende stillaser rundt barnas læring i løpet av barnehagedagen (Bruner, 1996; Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978). Mindre grupper gir også personalet større muligheter til å benytte vedvarende felles tenkning (SST) både felles i

gruppene og i én-til-én-forhold. Vi finner igjen den nordiske barnehagetradisjonen, med fokus på barns autonomi og muligheter til å stå fram som subjekt, og til å ha innflytelse på egen hverdag gjennom medvirkning (Einarsdottir et al., 2015).

Vi observerte at personalets arbeid med læring så ut til å være knyttet til barnas egne interesser og erfaringer, blant annet ved å gjøre bruk av pedagogisk improvisasjon og kreativitet (Alvestad, 2004a). Studien viser imidlertid at dette varierer noe mellom barnehagene blant annet knyttet til størrelsen på barnegruppene. Vi finner likevel at barnegruppene kan sies å ha flere kriterier som karakteriserer en helhetlig nærværende læringskultur, som har paralleller til en sirkulær læringskultur preget både av barnas og personalets intensjoner og ønsker (Alvestad 2012).

## **5.6. Barns perspektiv og medvirkning**

Personale i de syv barnehagene ga uttrykk for betydningen av trivsel. I intervjuene framkom det at de var opptatt av barns medvirkning. De var også opptatt av å få fram barns perspektiv i ulike beslutningssituasjoner. Observasjonene viste at i de fleste barnehagene ble barnas innspill fulgt og tatt imot på positive måter. Det varierte noe mellom barnegruppene i hvor stor grad barna fikk medvirke til å avgjøre hvilke tema de skulle jobbe med, hvor og når de skulle få gjøre det de ønsket, og i hvilken grad ønskene og ideene deres ble fulgt opp. Vi observerte imidlertid at de barna som ga tydelige beskjeder, som var utadvendte og språklig dyktige, ble mest hørt, og at deres innspill og ideer ofte ble fulgt opp. De tause og stille barna fulgte med på andres initiativer. En utfordring for barnehagene kan sies å være å gi disse barna mer erfaring med å medvirke (Sandvik et al., 2014). Vi ser også at det kan være utfordringer med å få til en samarbeidende kommunikasjonsform, der personalet tar utgangspunkt i fellesskapet og barnas egne erfaringer i for eksempel samlinger (Ree & Emilsson, 2019).

Det var mye kontakt mellom personale og barn og mellom barna. De fleste barna hadde nære kontakter med hverandre, og var aktive i lek og aktivitet gjennom dagen. Imidlertid så vi at noen barn så ut til å ha lite kontakt med andre barn, og vi så at personalet i ulik grad var oppmerksomme på dette. I flere av barnehagene observerte vi at barnegruppene var ute store deler av dagen, og flere barn satt alene på husker, syklet eller vandret rundt, satt litt i sandkassen og pratet noe med personalet innimellom. Det ble også observert at enkelte barn

ble utsatt for subtile eksklusjonsprosesser (Zachrisen, 2013). I hvilken grad disse barna opplever tilhørighet, trivsel og å bli sett, anser vi som usikkert.

Lek gir muligheter til å avdekke uønsket atferd, som for eksempel subtile utestenginger, som ellers kunne være vanskelig å oppdage ved bare å observere på avstand (Kleppe, 2017). Videre bidrar voksnes nærhet i leken til en indre verdi for både voksne og barn ved at de opplever ting sammen (Kleppe, 2017). Dette er et tema som vi i vår studie ser at med fordel kan inngå i arbeidet med «å se alle barn», barns medvirkning og perspektiv (Tungland, 2019). Denne studien sammenfaller med funn i forskningen til Bratterud og kollegaer (Bratterud et al., 2012) om medvirkning og trivsel i barnehagen.

Når det gjelder forholdet mellom gutter og jenter, var personalet i intervjuene lite opptatt av dette temaet. Det kom fram at dette var noe de jobbet lite bevisst med i det daglige. Dette sammenfaller med tidligere forskningsresultater (Opheim, Waagene, Salvanes, Gjerustad & Holen, 2014; Østrem et al., 2009). Dette er også sammenfallende med studien til Rossholt (2012), som finner store forskjeller på hvordan personalet forholder seg og snakker til gutter og jenter, og som konkluderer med at personalet bør være mer bevisste på hvordan de snakker med barna i barnehagen. Alle barnehagene trekker fram at det «å se barnet» er en hjertesak, uten å reflektere noe særlig over om det gis like vilkår til jenter og gutter. Ifølge Bø (2014) kan en slik kjønnsblindhet være med på å opprettholde kjønnsforskjellene i barnehagen. Noen av personalet ga uttrykk for at jenter gjennomgående var mer fysisk nær personalet, mens guttene var noe mer selvstendige og mer for seg selv i lek og aktiviteter, spesielt de eldste. Blant de yngste barna var barna mer sammen på tvers av alder. Vi stiller spørsmål om lite fokus på kjønnsrolleproblematikk fører til at barna med økende alder kan utvikle kjønns spesifikke interesser og aktiviteter.

## 5.7. Atmosfære

Samlet sett viser analysene av intervjuene at personalet i barnehagene selv vurderer atmosfæren i barnehagen som veldig god, og observasjonene viser at det generelt er en positiv atmosfære og et godt klima blant barn og ansatte i barnehagene. De ansatte er vennlige, varme og positive i samspill med barna, og personalet framstår i stor grad som tilstedeværende og oppmerksomme i sin samhandling med barna. Konflikter og uenighet mellom barna var få, og de kom ofte til uttrykk ved forhandlinger om deltakelse i lek og aktiviteter. Det var

forebygging av konflikter ved tilstedeværende voksne som veiledet barna. Atmosfæren i barnehagene sett under ett er karakterisert av et nærværende personale som er lydhøre overfor barna. Dette gir assosiasjoner til det Johansson (2003) kaller en *samspillende atmosfære*. Det kommer imidlertid fram variasjoner, med noen spor av både *en kontrollerende* og *en ustabil atmosfære*.

Når ansatte trives og er engasjert i arbeidet sitt, legges også gode muligheter for å skape en positiv atmosfære (Roland & Ertesvåg, 2018). Vi finner samlet sett at en positiv emosjonell atmosfære gjennomsyrrer det daglige arbeidet i barnehagene, og at det stort sett er et godt samarbeid blant de ansatte. Et godt samarbeid er ifølge de ansatte av betydning for at de skal trives på arbeidsplassen sin. Dette handler om personalets pedagogiske kompetanse og profesjonalitet, spesielt det relasjonelle og kommunikative aspektet, og om å kunne se hvor barnet er i sin utvikling sett i både et nåtids- og et framtidsperspektiv (Vygotsky, 1978). Det handler om å kunne ta barns perspektiv i vid forstand. Vi ser i den forbindelse klare utfordringer når det gjelder personalets evner til å fange opp og inkludere alle barn i lek og aktiviteter gjennom dagen, da dette har betydning for barnets opplevelse av atmosfæren i barnehagen.

## Kapittel 6

### Oppsummering - muligheter og utfordringer

#### 6.1 Innledning

I dette kapittelet kommer en oppsummering av hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet, og hvilke pedagogiske virksomheter som tilbys barna der. Vi vil understreke at det er kjennetegn ved «de gode barnehagene» som løftes spesielt fram, samtidig som noen utfordringer også beskrives. Avslutningsvis peker vi på noen mulige implikasjoner for policy og praksis.

#### 6.2 Noen kjennetegn på god kvalitet

Barnegruppene er kjennetegnet av et stabilt personale med høy kompetanse og lang erfaring. Personalet viser entusiasme, varme og de er imøtekommende overfor barn, foreldre og personale. De legger vekt på samarbeid både internt i barnegruppa, med foreldrene og eksterne parter. Personalet har felles målsettinger og visjoner for det pedagogiske arbeidet ut fra rammeplanens føringer, verdigrunnlag og faglige innhold. De har en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek, læring og danning, og støtter opp om barns læring og utvikling både emosjonelt, kognitivt, sosialt og fysisk-motorisk. Tverrfaglige tema- og prosjektarbeid benyttes. Det legges opp til både voksen- og barneinitierte aktiviteter, der både personale og barn er involverte i de ulike pedagogiske prosessene og aktivitetene. Personalet organiserer barnegruppene i mindre grupper for aktiviteter og lek, som er tilpasset det enkelte barnets forutsetninger. Det er en klar ledelse av både personalgrupper og barnegrupper, samt en godt strukturert dag. Personalet legger vekt på samspill og bidrar aktivt til smidige konfliktløsninger gjennom samtaler og veiledning, med forslag til alternative handlinger for barna. Vi finner at personalet vektlegger barns perspektiv, medvirkning og trivsel i hverdagen. Studien viser også at personalet er opptatt av å gi barna rike og varierte naturopplevelser og erfaring i barnehagens nærmiljø, noe som er typiske trekk ved den norske barnehagetradisjonen.

Resultatene peker også på noen områder som har utviklingspotensialer. Det å sikre at alle barn blir inkludert i lek og samspill, er noe som ser ut til å være særlig utfordrende i store barnegrupper. Mangfold knyttet til likestilling og kjønnsrolleproblematikk er ikke prioritert. Videre er det behov for større synliggjøring av kulturelt mangfold ut over at det tilrettelegges for det språklige (språkgrupper). Det forekommer gode samtaler mellom barn og personale, og det ble observert vedvarende og utforskende felles samtaler, spesielt av barnehagelærere. Vi finner imidlertid at å stille åpne spørsmål, gi rom for vedvarende utforskende felles samtaler ut fra varierte erfaringer og barns initiativ er en utfordring i det daglige arbeidet. Det er derfor behov for mer kompetanse om betydningen slike språklige samspill har for barns læring, utvikling og trivsel. Det varierer hvordan man utarbeider og gjennomfører planer, noe som viser til behov for didaktisk kompetanse med tanke på å involvere alle i personale

### En oppsummering

Kort oppsummert finner vi at de pedagogiske virksomhetene i barnegrupper med god kvalitet kjennetegnes av:

- høy kompetanse i personalet; flere av barnegruppene har to barnehagelærere
- profesjonell entusiasme i personalet, de er tilstedeværende og engasjerte
- felles mål og retning for det pedagogiske arbeidet
- en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek, læring og danning; personalet støtter opp om barns læring og utvikling både emosjonelt, kognitivt, sosialt og fysisk-motorisk.
- en vektlegging av å gi barna lek ute, naturopplevelser og erfaringer i nærmiljøet
- klar ledelse av personalgrupper og barnegrupper, med en strukturering av dagen tilpasset barna,
- et personale som organiserer barnegruppen i mindre grupper både for aktiviteter og lek
- både voksen- og barneinitierte aktiviteter; både personale og barn er involvert i pedagogiske prosesser og aktiviteter
- barnehagelærerne la til rette for godt språklig samspill mest med enkeltbarn og mindre grupper med barn



- et personale som samarbeider godt både internt, med foreldrene og med eksterne parter
- et personale som både snakker om og vektlegger barns perspektiv i det daglige arbeidet, og som er opptatt av barns medvirkning og trivsel

Videre finner vi også at barnegruppene har *utviklingspotensialer* på enkelte områder som:

- sikre at alle barn inkluderes i lek og samspill. Dette ser ut til å være særlig utfordrende i store barnegrupper
- benytte mer åpne spørsmål og vedvarende, utforskende felles samtaler ut fra varierte erfaringer og barns initiativ. Det er behov for økt kompetanse om betydningen av språklig samspill, vedvarende, utforskende, felles samtaler.
- bevisstgjøring av mangfold knyttet til likestilling og kjønnsrolleproblematikk. Personalet har lite fokus på dette og det synes å være et tema de ikke prioriterer.
- synliggjøring av kulturelt mangfold, det er mest fokus på tilrettelegging av det språklige (språkgrupper)
- det varierer hvordan man utarbeider og gjennomfører planer, dette viser til behov for didaktisk kompetanse med tanke på å involvere alle i personalet.

De sentrale funnene som presenteres i denne rapporten samstemmer i stor grad med resultatene fra hovedstudiens kartlegging av barnehagens omsorgs, lek og læringsmiljø (Bjørnstad & Os, 2018; Bjørnstad, 2019). Begge studiene framhever kvalitetstrekk som at dagen struktureres og tilpasses barnas behov, aktiviteter og lek organiseres i mindre barnegrupper og det er balanse mellom barne- og vokseninitierte aktiviteter. Når det gjelder utviklingspotensialet samstemmer disse med de utfordringene som framheves i hovedstudien, spesielt er det stor samsvar mellom bevisstgjøring av mangfold i vid forstand og bruk av mer åpne spørsmål og den utforskende samtalen (Bjørnstad, 2019).

Sett i forhold til den britiske EPPE studiens funn viser resultatene i dybdestudien at det framkommer både likheter og forskjeller (Siraj-Blatchford, 2003; 2010). Felles for de to studiene er at høy kompetanse, stabilitet i personalet og felles målsettinger, samt en klar ledelse av både personal- og barnegrupper har betydning for den pedagogiske kvaliteten. Videre løftes betydningen av samarbeid med personale og foreldre også som en viktig forutsetning for kvalitet. Begge studiene finner at personalet ser barns kognitive og sosiale

utvikling som viktige for helhetlig utvikling og læring, der det enkelte barnets forutsetninger og behov danner grunnlaget for personalets pedagogiske arbeid. Organisering av både voksen- og barneinitiert lek og aktiviteter i mindre grupper vektlegges også i begge studiene. Et annet felles trekk er at barnehagelærere oftere inngår i språklig samspill, kjennetegnet av vedvarende, utdypende og utforskende felles samtaler (SST) med barna. Når det gjelder hva som trer fram som forskjeller mellom de to studiene, er det i hovedsak to områder som peker seg ut. Det ene er personalets vektlegging av barns perspektiv, medvirkning og trivsel i det daglige arbeidet. Det andre er vektleggingen av uteaktiviteter, naturopplevelser og friluftsliv, og den betydning dette tillegges for barns utvikling og læring.

### **6.3 Mulige implikasjoner for policy og praksis**

Barnehagene i studien varierer i kvalitet, noe som er i overensstemmelse med både funn og utvalget gjort ut fra hovedstudien. Vi fant at barnehagene har gjennomgående høy kompetanse. Det er for eksempel to barnehagelærere i fem av de syv barnegruppene. Det er også fagarbeider i alle barnehagene. Når det var to barnehagelærere i barnegruppen, var de veldig godt fornøyd med denne ordningen. Våre observasjoner viser som nevnt at det var barnehagelærerne som deltok mest i lek og utdypende og utforskende samtaler med barna. Vi fant at to barnehagelærere, med avklarte arbeidsoppgaver, er viktig for kvaliteten. Vi ser det som viktig at myndighetene tar konsekvensene av at to barnehagelærere per barnegruppe har stor betydning for den pedagogiske kvaliteten, og at pedagogiske medarbeidere med fagarbeiderutdanning også bidrar til økt kvalitet.

Faglige nettverk og samarbeid på tvers av barnegrupper og barnehager er ifølge personalet viktig for kompetanseutvikling, inspirasjon og kunnskapsdeling. Studien viser at det er spesielt behov for kompetanse i den ufaglærte personalgruppen, noe som blant annet fordrer felles kompetanseheving i personalgruppen. Det er mange oppgaver som er pålagt pedagogiske ledere, og de opplever at det er for lite tid til å arbeide med faglige temaer og refleksjoner i base/avdelingsmøtene. Her har eiere og myndigheter et stort ansvar. De må sørge for å tilrettelegge for veiledning samt etter- og videreutdanning for hele personalgruppe, med et spesielt fokus på hva som bidrar til god kvalitet, og de utviklingspotensialene som denne studien peker på.

Resultatene fra denne studien viser hvor viktig det er å sette kvalitet inn i et tydelig didaktisk perspektiv knyttet til rammeplanen og barnehagens kontekstuelle forhold. Tid og rom til didaktisk arbeid for hele personalet er en utfordring som eiere og myndigheter for øvrig kan gjøre noe med for å øke kvaliteten i den profesjonelle yrkesutøvelsen. Den nærværende læringskulturen som i hovedsak trer fram i denne dybdestudien, viser betydningen av å se omsorg, lek, læring og dannelse i sammenheng med de ulike og mange daglige aktivitetene, som måltid, garderobesituasjoner/overganger, samlinger, lek og aktiviteter. Disse daglige hverdagsaktivitetene gir mange muligheter for undring, åpne spørsmål og læring som personalet kan benytte. Her ligger det fortsatt mange ubrukte muligheter til å støtte barns læring og utvikling i en helhetlig og vid forstand.

Studien viser også at de store, fleksible barnehagene ser ut til å ha noen utfordringer. Vi ser at strukturelle forhold (størrelsen på barnehager og barnegrupper, organiseringsform) ser ut til å ha betydning for de prosessuelle forholdene. Det er i de store, fleksible barnehagene at problemene med organisering av barna var tydeligst. I de mindre, avdelingsorganiserte barnehagene observerte vi flere gode kvaliteter og prosesser, som stabilitet og lite sykefravær og vikarbruk. Vi ser det som viktig for kvalitet at personalet har tilstrekkelig kompetanse og barnegruppene ikke er for store. Eiere og myndigheter et klart ansvar for å sikre at barnehagene har ressurser til å sikre kvalitet for alle barn.



## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Alvestad, M. (2001). Rammeplan i barnehagen: Fine ord på hylla eller utvikling av praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 85(4), 287-304.
- Alvestad, M. (2004a). Preschool Teachers' Understandings of Some Aspects of Educational Planning and Practice Related to the National Curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83-97.
- Alvestad, M. (2004b). Årsplanar i barnehagen: Intensjonar og realitetar i praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 89-101.
- Alvestad, M. (2012). Førskolelærere om læring i barnehagen: Spor av læringskulturer. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 67-89). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Alvestad, M., Tuastad, S. & Bjørnstad, E. (2017). Barnehagen i ei brytningstid: Spenninga mellom samfunnsnytte og barndommen sin eigenverdi. I I. Studsrød & S. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk: I samspill og spenning mellom hjem og stat* (s. 154-172). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aune, H. (2012). Opplæringslovens og barnehagens formålsbestemmelser: Utdanning, likestilling og stereotype kjønnsroller: Et helhetlig perspektiv: Utdanning, arbeid, demokrati og likebehandling. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 102-132). Oslo: Cappelen Damm.
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning: Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Kraften i lekende samspill: Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bennet, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 15-21.
- Berge, A. (2012). "Læring er bare å ta trinn for trinn, det er et langt steg fra begynnelse til slutt": Noen førskolelæreres og grunnskolelæreres beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.312>
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Stavanger.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnstad E. (2019, januar). Hovedfunn fra kartleggingen av barnehagens omsorgs, leke- og læringsmiljø vurdert med ITERS-R og ECERS-R. Presentert på GoBaNs sluttkonferanse 14.-15. januar, OsloMet.

- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 1-17.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bjørnestad, E., Tuastad, S. & Alvestad, M. (2017). Kvaliteten i norske barnehagar: Eit nytt Pisa- sjokk? I I. Studsrød & S. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk: I samspill og spenning mellom hjem og stat* (s. 173-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen : Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (21/ 2012). Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter Midt- Norge.
- Braun, V. & Clark, V. (2012). Thematic Analysis. I H. M. Cooper (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology : Vol. 2. Research designs* (s. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (bd. 1, s. 793-828). New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?: Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Red.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore Paul Brookes Pub. Co.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Edwards, A. (2004). Understanding Context, Understanding Practice in Early Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 85-101.  
<https://doi.org/10.1080/13502930485209331>
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Einarsdottir, J., Puroola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, Caring and Competence: Values Perspectives in ECEC Curricula in the Nordic Countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. Paris: OECD. Hentet fra <http://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>
- Eriksen Ødegaard, E. (2012). *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139.

- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Culture*. London: Fontana Press. An interprint of Harper Collins Publisher.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L. (2018). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 98-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- GoBaN. (u.å.). Gode barnehager for barn i Norge. Hentet fra <https://goban.no/>
- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager: Organisasjon og ledelse* (2. utg.). Oslo: TANO.
- Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86- 105). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gulbrandsen, L. (2017, 14.06). Barnehagene er utvokst. *Barnehage.no*.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA-rapport 1/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. utg.). London: Routledge.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C. & Buell, M. (2010). Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1), 82-105.
- Hansen, J. E. (2018). Characteristics of educational language practices observed in four toddler groups in Norwegian ECEC \*. *International Journal of Early Years Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1548347>
- Hansen, J. E. (2019, januar). *Språkarbeid og barns språkutvikling i barnehagen*. Innlegg presentert ved GoBaNs sluttkonferanse, Oslo: OsloMet.
- Hansen, J. E. & Alvestad, M. (2017). Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 128-141. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412052>
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition (ECERS-R)* (3. utg.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition (ITERS- R)* (3. utg.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G. & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770-790. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 59(4), 415-427. <https://doi.org/10.1080/00131910701619316>

- Howard, S. J., Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., De Rosnay, M. & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: Introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEWE) scale. *Early Child Development and Care*, 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511549>
- Håberg, L. I. A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen: Ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Røthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter. Et utviklings og forskningsprosjekt* (43). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Jordan, B. (2009). Scaffolding and co-constructing understandings. I A. Anning, J. Cullen & M. Fler (Red.), *Early childhood education: Society and culture* (s. 39-53). Los Angeles, Calif: Sage Publications LTD.
- Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year-olds' risky play in early childhood education and care, *188*(10), 1487-1501.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1273909>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M., & 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*(9),1-15.  
<https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, *13*. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 20-43). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Neuman, S. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research: Vol.2* (s. 29-40). New York: Guilford Press.
- Neuman, S. & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, *46*(2), 532-566.  
<https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Opheim, V., Waagene, E., Salvanes, K. V., Gjerustad, C. & Holen, S. (2014). *Hvem skal trøste Knøttet – hvem kan endre mønsteret? Statusundersøkelse: Likestilling i barnehagen* (30/2014). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.



- Ree, M. (2019, januar). *Medvirkning i fellesskap i barnehagen: En fortolkende studie av barns medvirkning i fellesskap, slik det kommuniseres og forstås i barnehagens hverdagspraksis*. Innlegg presentert ved GoBaNs sluttkonferanse, Oslo: OsloMet.
- Ree, M. & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Roland, P. & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Roskos, K. & Neuman, S. (2011). The Classroom Environment: First, Last and Always. *The Reading Teacher*, 65(2), 110-114. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01021>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Rove Nilsen, T. (2019, januar). *Norske barnehagers praksis med lekemateriell*. Innlegg presentert ved GoBaNs sluttkonferanse, Oslo: OsloMet.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. P. & Adèr, H. J. (2014). Emergent Literacy: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning* (International Summit on the Teaching Profession). Paris: OECD Publishing. Hentet fra <https://istp2019.fi/documents/10810921/10916646/OECD+report/df4eff65-6d14-94ff-aec5-2d549364b249/OECD+report.pdf>
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Statistisk sentralbyrå (2019). Barnehager, 2018, endelige tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2019-03-13#content>
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/00313830902917295>
- Siraj- Blatchford, I. (2010a). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj - Blatchford & B. Taggart (Red.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (1. utg., s. 149-165). London: Routledge.
- Siraj- Blatchford, I. (2010b). Learning in the home and at school: How working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463-482. <https://doi.org/10.1080/01411920902989201>
- Siraj - Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3-23.
- Siraj - Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Siraj - Blatchford, I., Kingston, D. & Neilsen-Hewett, C. (2019). The Role of Professional Development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(2), 49-68.
- Siraj - Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 10*

- *Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*. London: DfES/ Institute of Education University of London.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-School Quality and Educational Outcomes at Age 11: Low Quality Has Little Benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj - Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tungland, I. B. E. (2017). Ny i barnehagelærerprofesjonen: Vilkår for profesjonell identitetsutvikling i møte med arbeidsfellesskap. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 185-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tungland, I. B. E. (2019, januar) *Med barna for øyet og pedagogiske intensjoner fra hjertet: Personalets særegne blikk i siktet*. Innlegg presentert ved GoBaNs sluttkonferanse, Oslo: OsloMet.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (2011/029). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Velde, Lønning, K. (2016). *Foreldrenes opplevelse av hentesituasjonen i barnehagen knyttet til kvalitet* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- von Oettingen, A. (2010). *Almen pædagogik: Pædagogikkens grunnleggende spørsmål*. København: Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Winger, N. & Eide, B. J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 47-66). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wolf, K. D. (2019, januar). *Foreldres syn på kvalitet i barnehagen*. Innlegg presentert ved GoBaNs sluttkonferanse, Oslo: OsloMet -storbyuniversitetet.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammepan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.





Universitetet  
i Stavanger

November 2019  
ISSN 0806-7031  
ISBN 978-82-7644-890-0  
Rapport nr. 85, Universitetet i Stavanger  
Universitetet i Stavanger  
N-4036 Stavanger  
Norge  
[www.uis.no](http://www.uis.no)

---

# Utforske Utfordre