

# Barnehagekvalitet

En sosiologisk studie av hvordan barnehageansatte ser på kvalitet, barn og rammene til barnehagen

Nadine Viktoria Lunde Bratholmen



Masteroppgave

Våren 2016

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen



## Sammendrag

Denne studien ser nærmere på ulike aspekter av barnehagekvalitet og hvordan den forstås av ansatte i barnehager. I lengre tid har utbygginger av barnehageplasser vært hovedfokus, men i de senere årene igjen har det fått et større fokus på barnehagekvaliteten. Barnehagen er en viktig del av både barn, foreldre og ansattes hverdag. Nesten alle barn går i dag i barnehagen, og den omfatter store deler av barns barndom. Barnehagekvalitet rommer mange dimensjoner, og den kan forstås ulikt av forskjellige aktører. Blant annet er barnehageansattes syn på kvalitet viktig å forske på fordi det til dels er de som skal utøve kvalitetsarbeidet.

Fordi det finnes lite forskning på barnehageansattes syn på barnehagekvaliteten har jeg valgt å utføre en kvalitativ studie der jeg benytter barnehagekvalitet som sensitiverende begrep, og tolke det ut ifra hva barnehageansatte sier om begrepet. Problemstillingene er delt inn i én hovedproblemstilling og tre underproblemstillinger:

- 1) Hvordan ser ansatte i barnehager på «kvalitet»?
  - a) Hvilke syn på barn er representert i de ansattes forståelse av hva barnehagekvalitet er?
  - b) Hvilket syn har barnehageansatte på rammene de arbeider innenfor?
  - c) Hvordan arbeider ansatte innen ulike barnehagerammer?

I analysen ser jeg min empiri i lys av barndomssosiologi med særlig vekt på ulike måter å se barna, i tillegg til å trekke inn forskning om barnehager med vektlegging av de ansattes situasjon. Jeg gikk bredt ut og så på flere ulike aspekter av barnehagekvaliteten for å belyse hovedproblemstillingen. Det ble utført 8 semi-strukturelle intervju med barnehageansatte i ulike barnehager i Bergen og omegn. Utvalget besto av 5 kvinner og 3 menn hovedsakelig fordelt i aldersgruppen 20-30 år.

Ved å benytte barnehagekvalitet som sensitiverende begrep og utføre en emperinær og grounded inspirert analyse fikk jeg et innblikk i begrepets helhet og sammenhengen mellom ulike sider ved arbeidet i barnehagen. Informantene omtalte kvalitet i forhold til to hoveddimensjoner; kvalitet i arbeidet med barna og kvalitet i barnehagens rammebetingelser. De fleste hadde en jordnær tilnærming til kvalitet, og omtalte ikke barnehagekvalitet ut ifra ulike typer som man ofte finner i litteraturen. Informantene omtalte barnehagekvalitet i dens helhet, var opptatt av sammenhengen mellom de ulike dimensjonene og hvordan de balanserte mellom ulike hensyn.

Informantene brukte mange ulike perspektiv på barn når de snakket om kvalitet, hadde ulike syn på rammebetingelsene og forskjellige måter å arbeide på. Informantene vektla særlig hvor viktig arbeidet med barna er, og enkelte vektla dette som viktigere enn barnehagens rammebetingelser. De hadde både positive og negative syn på ulike aspekter av rammebetingelsene til barnehagen. Informantene opplevde at de ikke var i stand til å endre rammene og at de måtte gjøre det beste ut av de betingelsene de hadde. Samtidig vektla de at rammebetingelsene i barnehagene var forsvarlige.

Antall ord i hovedteksten: 36 648

## Forord

Temaet barnehagekvalitet beveger seg innpå pedagogikk og psykologi, men jeg mener det også er sosiologisk relevant å forske på. Barnehagefeltet er et spennende område for forskning, og har en mangfoldighet i forhold til ulike aktører og aspekter av den. Det er et stadig større fokus på kvalitet i barnehagen, men hva er egentlig barnehagekvalitet? Dette var et spørsmål som jeg hadde i begynnelsen av denne studien. Som en person som ikke har tilknytning til barnehagen og ikke har barn selv var dette et nytt og spennende felt. Jeg hadde en uvitenhet om barnehagen, men også dermed en åpenhet i min tilnærming. Samtidig opplevde jeg at det var en mangel på forskning angående barnehageansattes syn på kvaliteten, særlig de som arbeidet direkte med barna, og ønsket å fokusere på dem.

Arbeidet med masteroppgaven har både vært interessant, spennende, lærerik og utfordrende. Veien til å få tak i informanter var lang, men løst til slutt. Først og fremst vil jeg takke min veileder Liv Johanne Syltevik for all støtte og hjelp med masteroppgaven. Takk for at du hjalp meg å finne ut tema for oppgaven, for de mange veiledningene vi har hatt og for nøye korrektur av oppgaven. Jeg vil takke mine medstudenter for gode samtaler og støtte gjennom frustrerende perioder, for det gode sosiale miljøet på Sofie Lindstrøm og for de altfor mange og lange pausene. Takk så mye til mine informanter som var villige til å stille opp for intervju i deres fritid og ofte etter en lang arbeidsdag. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Nadine Viktoria Lunde Bratholmen

# Innhold

Sammendrag.....	i
Forord .....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Barnehagen.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Problemstilling .....	5
1.4 Metode og perspektiv valg .....	5
1.6 Studiens oppbygning .....	7
2 Fremveksten av barnehagen .....	9
2.1 Fra barneasyl og barnekrybber til barneparker, barnehager og daghjem .....	9
2.2 Barnehagens utvikling fra 1945 til 1960 .....	11
2.3 70-80-tallet: barnehagelov og utbygging av barnehage tilbudet.....	13
2.3 90-tallet til i dag: den store ekspansjonen .....	15
2.4 Utviklingen i tall.....	17
2.5 Dagens situasjon.....	18
3 Metode.....	21
3.1 Det kvalitative intervjuet.....	21
3.2 Rekruttering av informanter .....	22
3.3 Intervjuene.....	23
3.4 Presentasjon av informantene.....	25
3.5 Analyseprosessen .....	29
3.6 Forskningens kvalitet .....	30
4 Teori og tidligere barnehageforskning .....	32
4.1 Barnehagekvalitet.....	32
4.2 Ulike syn på barn og barndom gjennom historien .....	33
4.3 Barndomssosiologien og barnet i utviklingspsykologien.....	36
4.4 Ansatte i barnehageforskningen .....	38
4.5 Avslutning .....	40
5 Hverdag, endringene og barnehagekvalitet .....	41
5.1 De ansattes hverdag.....	41
5.2 Endringer i barnehagen .....	43
5.3 Ulike perspektiver på barnehagekvalitet .....	47
5.3.1 Akademisk tilnærming .....	47

5.3.2 Jordnær tilnærming .....	49
5.3.3 Kritisk tilnærming .....	49
5.4 Avslutning .....	50
6 Kvalitet i arbeidet med barna .....	51
6.1 De ulike aldersgruppene .....	51
6.2 Utvikling av barnas ferdigheter .....	55
6.2.1 Lek og læring .....	56
6.2.2 Språklige ferdigheter .....	56
6.2.3 Motoriske ferdigheter .....	59
6.2.4 Sosiale ferdigheter .....	62
6.3 Skolestart .....	65
6.4 Barnas medvirkning .....	68
6.5 Avslutning .....	70
7 Barnehagens rammebetingelser og kvalitet .....	73
7.1 Rammeplanens rolle .....	73
7.2 Barnegruppe og voksentetthet .....	74
7.3 Ansattes kvalifikasjoner .....	77
7.4 Fysisk miljø .....	78
7.5 Dokumentering og kartlegginger .....	80
7.6 Organisering og samarbeid .....	82
7.7 Avslutning .....	85
8 Barnehageansatte og barnehagekvalitet i dagens norske barnehager .....	88
Litteraturliste .....	94
Vedlegg 1 .....	104
Vedlegg 2 .....	106

# 1 Innledning

*Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er (Søbstad 2002: 17).*

## 1.1 Barnehagen

Denne oppgaven skal handle om hvordan de ansatte ser på barnehagekvalitet. Både deres arbeidssted og arbeid har endret seg gjennom årene. De siste årene har det vært et stort fokus i barnehagepolitikken på utbyggingen av barnehageplasser og alles rett på barnehageplass<sup>1</sup>. I 2015 var 90,4 prosent av barna mellom ett og fem år i barnehagen, og hele 96,6 prosent av tre- til femåringene (Statistisk Sentralbyrå 2016). Mens det før var en mangel på plasser er det nå slik at enkelte barnehager må konkurrere om å få fylt opp plassene. Samtidig har vi også fått et nytt fokus på kvaliteten i tilbudet. Utbyggingen har gått fort og det har blitt stilt spørsmål ved om den har gått på bekostning av ulike krav en bør stille til hva barnehagen skal være.

Siden 2009 har det kommet flere stortingsmeldinger som omhandler kvalitet i barnehagen, og dette tyder på et skifte i barnehagepolitikken fra fokus på kvantitet til kvalitet. Barnehagen ble inkludert i Kunnskapsdepartementet i 2005, og med dette fikk man et fokus på barnehagen som en del av et helhetlig utdanningssystem. I den nyeste stortingsmeldingen (nr. 19 2015-2016) virker det blant annet som at læringen har en større plass enn tidligere (Kristiansen og Støbakk 2016). OECD rapporterte i 2015 situasjonen om barnehagene i Norge og pekte på ulike forbedringstiltak. Etter dette ble det foreslått av regjeringen å bruke 440 millioner kroner på ulike kvalitets- og kompetanseløft i barnehagene i 2016 (jfr. 2.5).

Barnehagefeltet er preget av mye debatt om kvalitet og diskusjonen i dag gjelder blant annet læring, (Kristiansen og Støbakk 2016), språknorm (Ødegård 2016), barnehagens størrelse (Mellingsæter 2016), ansattes kompetanse (Eilertsen 2016) og bemanning (Bossige 2016). Diskusjonen angående barnehagefeltet er et minefelt med mange tema og holdninger. Begrepet barnehagekvalitet rommer diskusjonen om hva barnehage skal være, og som vist i sitatet i begynnelsen av kapittelet kan ulike aktører ha ulike innfallsvinkler til spørsmålene. Denne oppgaven skal handle om barnehageansattes oppfatning av hva som er en god barnehage og hva

---

<sup>1</sup> Lovfestet i 2009.



som er 'kvalitet'. Hvordan man kan forbedre barnehagetilbudet er et viktig tema fremover, og her er de ansattes erfaringer og synspunkter viktige.

## 1.2 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning om barnehager, barndom og barn. Forskning om barndom handler blant annet om dens endring og institusjonaliseringen av barndommen (Korsvold 2008, Evenshaug 2004, Rysst 2010). Forskningen om barnehager mer generelt vil jeg presentere i kapittel 4. Her vil jeg starte med å presentere ulike forskningsbidrag som handler *eksplisitt* om kvalitet i barnehager. Det er flere studier som forsker på barnehagekvalitet. De fleste av dem er basert på en kvantitativ tilnærming via spørreskjema (Lekhal et al 2013, Engvik et al 2014, Lekhal og Vigmostad, Gulbrandsen og Eliassen 2012, Kvistad og Søbstad 2005). Det er også gjort longitudinell forskning som følger barn etter barnehageopphold for å se på effektene (for eksempel Havnes og Mogstad 2009 og Solheim 2013). Færre forskningsprosjekter har benyttet seg av en kvalitativ tilnærming. Kvistad og Søbstad (2005) har benyttet kvalitative intervju i tillegg til spørreskjema.

Den kvantitative forskningen som går direkte på barnehagekvalitet har basert seg på ulike informantgrupper. I forhold til personalet er informantene enten styrere (Gulbrandsen og Eliassen 2012), avdelingsledere (Lekhal et al 2013, Engvik et al 2014) eller ansatte generelt (Lekhal og Vigmostad 2014, Kvistad og Søbstad 2005). Noe av denne forskningen baserte seg også på andre informantgrupper; barn og foreldre (Lekhal et al 2013, Engvik et al 2014, Lekhal og Vigmostad 2014, Kvistad og Søbstad 2005).

Mye av forskningen om barnehagekvalitet fokuserer på deler av barnehagekvaliteten eller aspekter av den. Kvistad og Søbstad (2005) utførte tre datainnsamlinger der de benyttet både spørreskjema og intervju. Informantene var barn, foreldre og ansatte ved fem barnehager i ulike kommuner. Forfatterne har et mer helhetlig perspektiv på barnehagekvalitet og mener den kan ses i forhold til tre kvalitetstyper: *Strukturkvalitet* handler blant annet om antall ansatte og barn, økonomi, lokalenes kvaliteter, uteplassen og samarbeid med for eksempel skolen. *Prosesskvalitet* handler blant annet om bruk av rammeplanen, foreldresamarbeid, barns trivsel og utvikling, samspillet mellom barn og voksne, barns medvirkning og personalsamarbeid. *Resultatkvalitet* handler blant annet om resultatene av prosessene, vurderingen av dem og pedagogisk dokumentasjon. Kvistad og Søbstad mener dialoger om kvalitet, større egenrefleksjon, økt fokus

på barn og mer anerkjennelse i relasjonene til barna vil føre til mer kvalitet. De mener også at økt bevissthet, refleksjon og kommunikasjon vil løfte barnehager, og at styrking av barnehagelærerutdanningen og satsing på etter- og videreutdanning er viktig. De fant blant annet at de som avgjør kvaliteten i barnehager er menneskene som daglig samspiller i den. De mener man godt kan påstå at det er de ansatte som til syvende og sist har størst innflytelse på barnehagekvaliteten, samtidig som at myndighetene er viktig.

Gulbrandsen og Eliassen (2012) fokuserer på den strukturelle kvaliteten og har et utvalg av barnehagestyrere i en rekke norske barnehager. Informantene ble spurt om å vurdere barnehagen de arbeidet i gjennom spørreskjema. De fant at styrerne mente det er en stabilitet blant de ansatte, de har en tilstrekkelig kompetanse og rammeplanen brukes oftere i full bredde enn tidligere. En større andel barnehageeiere har etablert felles system for kvalitetssikring. 60 prosent av barnehagene hadde etablerte rutiner for språkkartlegging, nesten alle hadde skoleforberedende tiltak, og kartlegging av trivsel og utvikling skjer stort sett gjennom observasjon. Tradisjonelle barnehageverdier forsvares og det er ikke et forsterket skifte i en 'skolsk' retning. Flertallet mente antallet ansatte og den materielle standarden var tilfredsstillende, men det er mer misnøye med de økonomiske rammebetingelsene. Det kan selvsagt ligge en grad av 'impression management' i dette, og styrerne kan muligens gi et glansbilde av deres barnehager.

Havnes og Mogstads (2009) forskning er i hovedsak konsentrert om resultat-kvalitet. De har utført en kvantitativ analyse og ser på ulike kommuner i Norge, barnehagedekningen og måler utfallene til barna når de er i trettiårene. Deres hovedfunn var at de fant store positive effekter av barns opphold i barnehagen i 1970-årene med hensyn til utdanningsnivå og markedstilknytning. Effekten var størst for barn av mødre med lav utdanning. De ser barnehagen som den viktigste omsorgs- leke- og læringsarenaen etter familien. Barnehagekvalitet vil blant annet stimulere barnas kognitive og ikke-kognitive evner, og de er opptatt av at barnehagen har fokus på læring. Solheim (2013) ser også på konsekvensene av barnehagen, og hadde et utvalg bestående av barn født i 2003 og 2004 trukket fra en longitudinell populasjonsstudie kalt Tidlig Trygg i Trondheim (TT.T). Det var en kvantitativ studie og det ble benyttet semi-strukturerte intervju og spørreskjema. Solheim fant at barn ikke får fordeler av å gå i barnehage, samt at barn ikke påvirkes negativt. Å gå i barnehage påvirket ikke barnas problematferd eller sosiale

kompetanse, men det var en noe mer negativ relasjon mellom barnet og førskolelæreren der barnet tilbrakte mer tid i barnehagen.

Annen forskning er i tillegg opptatt av prosesskvalitet (Lekhal et al 2013, Engvik et al 2014), og Lekhal og Vigmostads (2014) kvantitative undersøkelse omhandler spesifikt prosesskvaliteten. De benyttet fire spørreundersøkelser der barn på fire og fem, foreldre og barnehageansatte var informanter. De fant variasjoner i forhold til den prosessuelle kvaliteten. Det var forskjeller blant barna og mellom de ulike barnehagene, særlig i forhold til rapporteringen av barnas språklige og sosiale ferdigheter. Lekhal et al (2013) utførte også en kvantitativ analyse og benytter data fra Den norske mor og barn undersøkelsen (MoBa). Dette er en longitudinell og befolknings basert kohortundersøkelse av kvinner og barn. Spørreskjemaer ble sendt ut til familier ved ulike tidspunkt, det ble hentet inn helseopplysninger og informasjon fra barnehagene barna går i av pedagogisk leder. De fant variasjoner i de pedagogiske ledernes utdanning, pedagogisk praksis og barnas utviklingsmessige forhold. Engvik et al (2014) benytter også kvantitativ analyse og data fra Moba-undersøkelsen. Datagrunnlaget er basert på barnehageskjema fra familier der barna var 5 år. De ser på sammenhenger mellom variasjonene i ulike kvalitetsindikatorer og barns psykiske og språklige fungering når de er fem år. De målte barns fungering ved utgangspunkt i enkeltspørsmål eller sumskårer fra ulike sjekklister. De fant få og svake sammenhenger når det gjaldt kvaliteten i barnehagen og barns fungering. Det var svake sammenhenger i forhold til den strukturelle kvaliteten, alder ved oppstart, og ingen sammenheng i forhold til antall timer barnet tilbringer i barnehagen. De fant små forskjeller mellom offentlig og privat barnehage, en svak sammenheng mellom å bruke tid på tall og bokstaver og bedre ferdigheter hos barnet. De fant imidlertid en sterk positiv sammenheng mellom barnas fungering og relasjonen mellom voksne og barn.

Denne forskningen forteller i liten grad hva de ansatte mener barnehagekvalitet er. Jeg mener det er viktig med kvalitativ forskning på hva de ansatte mener angående barnehagekvalitet. Dette er det jeg ønsker at min studie skal bidra til. Jeg vil prøve å nærme meg barnehagekvalitet i vid forstand – med andre ord ta utgangspunkt i alle kvalitetstypene introdusert av Kvistad og Søbstad. Dette mener jeg det er en mangel på. Jeg vil forsøke å se barnehagekvalitet i sin helhet og bruke barnehagekvalitet som et sensitiverende begrep for å åpne opp for de ansattes forståelse av dette.

### 1.3 Problemstilling

Det tidligere ubetalte omsorgsarbeidet for småbarna har nå blitt profesjonalisert og barnehagen er blitt en viktig del av de fleste barns oppvekst. Dette er på grunn av at toinntektsfamilien nå er mye vanligere, der kvinner i mye større grad enn før går ut i arbeid og der samfunnet gradvis har bygd ut et tilbud til barn. Både samfunnet og barnehagen er endret (jfr. kap. 2). Dette har skjedd over relativt kort tid, noe som gjør at forskning på denne institusjonen er svært relevant, dagsaktuell og nødvendig.

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan ansatte ser på barnehagekvalitet i vanlige norske barnehager. Årsaken til at jeg ønsker å se på ansattes oppfatning av kvalitet er fordi jeg mener at deres 'stemme' bør vektlegges. Det er de som arbeider direkte med barna i barnehagen, og de som skal lage kvalitet i hverdagslivet i barnehagen. Deres holdninger om hva 'kvalitet' er vil påvirke hvordan de arbeider med det. Kvalitet er i tillegg noe som ikke har en klar definisjon; det kan ha flere tolkninger både blant aktører og mellom aktører. Barnehageansatte kan ha ulike meninger angående hva barnehagekvalitet er i likhet med andre aktører.

Min problemstilling var derfor følgende: *Hvordan ser ansatte i barnehager på 'kvalitet'?* Målet med studien er å bidra til større forståelse av hva barnehagekvalitet er i de ansattes øyne, og hva som er viktig å vektlegge for å være en god barnehage. Jeg hadde som formål å se om de ansattes syn på kvalitet var ulik i forhold til deres arbeidsstilling, jobberfaring og utdanning. Dette kan jeg gjøre bare delvis på grunn av mitt utvalg (jfr.3.4). Imidlertid kom noen nye problemstillinger i fokus: *Hvilke syn på barn er representert i de ansattes forståelse av hva barnehagekvalitet er? Hvilket syn har barnehageansatte på rammene de arbeider innenfor? Hvordan arbeider ansatte innen ulike barnehagerammer?* Jeg benytter derved disse som underproblemstillinger og vil forsøke å besvare dem i min analyse.

### 1.4 Metode og perspektiv valg

Kvalitet kan oppfattes ulikt av aktører som foreldre, ansatte, politikere og barn (Borg et al 2008, Kvistad og Søbstad 2005). Disse kan igjen ha ulike målsettinger for ivaretagelse av barns behov, foreldres behov, arbeidsplass for de ansatte, og ulik informasjon om hva som skjer i barnehagen (Borg et al 2008). Ansatte ved barnehager vil kjenne barnehagen innenfra som arbeidstakere, og vil dermed ha en noe annerledes tilgang til informasjon enn andre aktører. For å få tak i de ansattes perspektiv har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med åpne intervjuer. Dette er av to

årsaker: jeg ønsker å få en dypere innsikt i informantenes oppfatninger og holdninger, og om det er ulikheter blant dem. Jeg så det kvalitative forskningsintervjuet som en god metode for å få slike data, og utførte åtte intervju med ansatte i ulike barnehager.

Jeg hadde lest forskningslitteraturen om barnehagekvalitet og var påvirket av tankene angående blant annet ulike dimensjoner av barnehagekvalitet i utformingen av prosjektet og intervjuguiden. Jeg valgte å legge dette til side, og ha et mest mulig åpent opplegg for å gi de ansatte mulighet til å fortelle sin forståelse av hva en bra barnehage er. På denne måten har jeg brukt kvalitet som et sensitiverende begrep i Blumers forstand for å få frem ulike synspunkter med hensyn til hva som har betydning for og er kvalitet i barnehagehverdagen deres. Sensitiverende begreper brukes ofte i tilknytning til grounded theory, som jeg er inspirert av. Dette er fordi man i analyseprosessen veksler mellom teori og begreper på den ene siden og det empiriske feltet på den andre siden. Sensitiverende begreper er velegnede analyseverktøy i kvalitative studier der innholdet ikke er gitt på forhånd. Blumer (1954) setter definitive begreper i kontrast med hva han kaller sensitiverende begreper:

*A definite concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed benchmarks. (...) A sensitizing concept lacks such specification of attributes or benchmarks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look. (Blumer 1954: 7).*

Blumer mener at samfunnsvitenskapelige begreper ofte er sensitiverende fordi blant annet en sosial institusjon – som for eksempel barnehagen – ofte kan ha en unik karakter som må utforskes. Sensitiverende begreper kan være en hjelp til å forme et bilde av dette. Man tar ikke utgangspunkt i et abstrakt rammeverk av begrepet, men beveger seg ut fra begrepet til den konkrete egenarten (Blumer 1954).

Jeg forsøkte å ha en så åpen tilnærming til feltet som mulig, og ikke la valget av noen bestemte forståelser av kvalitet styre datainnsamlingen for mye. Likevel ved å bruke barnehagekvalitet som sensitiverende begrep gav det meg en retning eller utgangspunkt for intervjuene og analysen. I den empiriske analysen arbeider jeg empirinært og inspirert av grounded theory i den forstand at jeg har forsøkt å la intervjuene styre hva som er sentralt i

analysen. Etter første delen av analyseprosessen forsøkte jeg imidlertid å sette datamaterialet i lys av perspektiver i barndomssosiologien. Jeg hentet særlig inspirasjon fra perspektiver om ulike måter å se barn på, samt forskning om barnehager generelt. Jeg kom også tilbake til forskning om kvalitet.

Samfunnsforskning karakteriseres av samspillet mellom teori og empiri om samfunnsmessige forhold, og forskning preges gjerne av pendlingen mellom teori og empiri. Bevegelsen fra teori til empiri er basert på at man formulerer en eller flere problemstillinger for den empiriske undersøkelsen. Bevegelsen fra empiri til teori er basert på metoder for fortolkning; man oppsummerer og drøfter de empiriske undersøkelsene ut ifra teoretiske perspektiver. Vanligvis inkluderer samfunnsvitenskapelige studier både problemformulering og fortolkning, min studie inkludert. Jeg formulerte hovedproblemstillingen min basert på forskning angående barnehagekvalitet. Jeg forsøkte å legge vekk denne litteraturen og gjennomførte en empirisk undersøkelse og begynnende analyse der jeg fokuserte på hva informantene sa om kvalitet. Etter den første delen av analyseprosessen gikk jeg tilbake til teori og forskning, og forsøkte å teoretisk fortolke de empiriske analyseresultatene (Grønmo 2016).

## 1.6 Studiens oppbygning

Mange av problemene knyttet til kvalitet har en historisk bakgrunn. Ved å gi et blikk på barnehagens historie og forståelsen av hva som har vært god omsorg for barn ønsker jeg i **kapittel 2** å sette studien inn i et historisk perspektiv og få frem hvilke store endringer barnehagen har gått igjennom siden opprettelsen av det første barneasylet. Jeg vil særlig fokusere på de ulike institusjonenes utvikling og debatten om kvalitet på ulike tidspunkt. I **kapittel 3** gir jeg en beskrivelse av min forskningsprosess og metodiske valg. I tillegg presenterer jeg informantene og hvilket utvalg jeg har, og gjør rede for analyseprosessen og diskuterer forskningens kvalitet. I **kapittel 4** gjør jeg rede for de perspektivene som er utgangspunkt for analysen. Jeg bruker barndomssosiologien som perspektiv med særlig vekt på ulike måter å se barnet på, i tillegg til forskning om barnehager generelt med vektlegging av de ansatte. **Kapittel 5** er første analysekapittel og tar utgangspunkt i de ansattes opplevelse av vanlige arbeidsdager, deretter deres opplevelse og tanker om endringer i barnehagene for deretter å introdusere de neste analysekapitlene. Her kommer det frem at mine informanter snakker om kvalitet ut ifra to hoveddimensjoner; i forhold til arbeidet med barna – som **kapittel 6** handler om og barnehagens

rammebetingelser – som **kapittel 7** omhandler. I disse to kapitlene vil jeg gå nærmere inn på hvordan informantene forstår kvalitet på disse områdene. **Kapittel 8** er en oppsummering og drøfting av mine funn og oppgaven som helhet.

## 2 Fremveksten av barnehagen

Rundt 1900-tallet foregikk det store samfunnsendringer som påvirket familie og barn. Industrien førte til atskillelsen av hjem og arbeid. Barnet deltok i mindre grad i arbeidet med foreldrene, og kunne bli sett på som en belastning for familien. Parallelt var det en endring av synet på barn i retning av at barnet måtte beskyttes, og det var nå de første barneinstitusjonene<sup>2</sup> oppstod (Korsvold 2005, Wilhjelm 2013). Det utviklet seg to ulike retninger med hensyn til barnehager i Europa på midten av 1800-tallet. Den sosiale retningen dreide seg hovedsakelig om barneasyler og var en tilsynsordning. Hovedfokuset var vern mot direkte nød, og de var et tilholdssted for fattige barn med arbeidende mødre. Den pedagogiske retningen, med blant annet Fröbel-barnehagene, var et pedagogisk tilbud som i utgangspunktet var for alle klasser. Disse barnehagene ble i større grad utviklet for barnas del enn for foreldrene (Moltubakk 2012).

Forløperne til den norske barnehagen slik vi kjenner den i dag har tatt inspirasjon fra ulike barneinstitusjoner fra andre land. Det å se barnehage som hovedsakelig tilsyn for fattige barn når foreldrene ikke kunne ta seg av dem eller som et tilbud til barn med verdi i seg selv har vært en skillelinje i barnehageutviklingen frem til i dag. I dette kapittelet vil jeg presentere utviklingen av norske institusjoner for barn fra de første tidlig i det 18 århundre frem til i dag. Jeg kommer til å legge vekt på diskusjoner om kvalitet og innholdet i barnehagene, hvordan oppfatningene om dette har endret seg og om institusjonene var et tilsynstilbud for foreldre eller et pedagogisk tilbud til barna eller begge deler. Tilslutt vil jeg presentere tall som viser utviklingen av barnehageutbyggingen og presentere dagens situasjon.

### 2.1 Fra barneasyl og barnekrybber til barneparker, barnehager og daghjem

Barneasylerne og barnekrybbene i Norge ble opprettet av frivillige organisasjoner og var beregnet for de fattige barna. Det første asylet åpnet i 1837 og den første barnekrybben i 1883. Asylene var et tilsynstilbud for barn mellom to og syv år mens foreldrene var i arbeid, mens barnekrybbene var et tilsynstilbud for barn mellom tre måneder og fire år. Begge ble opprettet for foreldrene og hadde i hovedsak en oppbevaringsfunksjon. Det var kvinner som arbeidet i dem, og i asylene var lederne eller pleiemødrene som regel enker eller ugifte kvinner fra middelklassen. Asylet

---

<sup>2</sup> I samfunnsvitenskapen defineres ordet institusjon som en sosial praksis og et sett med normer som regulerer hvordan samfunnsmedlemmer løser faste og viktige oppgaver på (Skirbekk 2015). En institusjon kan også defineres som en sosio-materiell struktur med for eksempel regelverk, egne bygninger og egne ansatte (Østerberg 1997).



fremstod som en 'skole' på grunn av at man hadde timelagt tid for arbeid og lek, og det ble drevet med undervisning (Korsvold 2005, Osborg 1990, Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1987 og Wilhelm 2013). Det var dermed også et innhold i tilbudet.

Allerede når det gjaldt de tidligste tilbudene var kvalitet et tema. Sunnhetskommisjonen satte for eksempel krav til arealene ved asylene i Trondheim, og påpekte at forholdene var uansvarlige ettersom det var for mange barn der. I flere av asylene ble det ofte tatt inn over 100 barn da kommunen i mange tilfeller gav bidrag ut ifra antallet. Dette og mangel på pengemidler, et pedagogisk godt kvalifisert personale og kontakt mellom ansatte og andre barneinstitusjoner var en hindring for innføring av nye metoder. Det var altså flere aspekter ved asylene som ble ansett som kritiske i forhold til deres kvalitet. I 1849 fikk man en *Lov om Skoler i Kjøbsteder* som uttalte at asylene ikke skulle anses som undervisningsanstalter. Man ser her et skifte i tanken om asylene i retning av en reduksjon av målsettingen (Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1987). Etter hvert ble det færre asyl og barnekrybber. Mange av asylene ble senere gjort om til daghjem eller barnehager, mens barnekrybbene ble enten nedlagt eller sammenslått med andre institusjoner.

Barnehage-ideen fikk etterhvert fotfeste i Norge i 1930-årene og det opplevdes som viktig å bli kvitt asylstempelet. I 1920- og 30-årene startet de organisatoriske endringene av barneasylene i Trondheim. Her må det bemerkes at det ikke var en rask overgang – utviklingen tok tid. Man fikk etter hvert nye krav til kvaliteten. Barnegruppen skulle ikke omfatte mer enn 25 barn, lederen skulle være barnehagelærerinne og åpningstiden ble kortere. Institusjonene fungerte ikke lenger som heltids omsorg med et tilbud for eksempel noen timer om dagen, og de arbeidende foreldrene ville måtte ha annet tilsyn i tillegg (Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1987, Korsvold 1997, Korsvold 2005). I Kristiania het asylene fra 1925 daghjem. Disse fikk den samme utviklingen av det pedagogiske innholdet, men beholdt den samme målgruppen som før. I 1930 gikk barneasylene i Bergen også over til å hete daghjem. Her var det også viktig å bli kvitt asylstempelet.

De norske fröbel-barnehagene og såkalte folkebarnehagene var begge inspirert av Friedrich Fröbels ideer og utviklingen i Europa. Den første folkebarnehagen var en Studentersettlements barnehage opprettet i 1917, og fröbel-barnehagene ble antakeligvis drevet fra 1888. Det var unge, ugifte og bedrestilte kvinner som drev fröbel-barnehagene, og de hadde enten gått i lære eller deltatt på kurser i Europa. Sagene folkebarnehage var blant annet drevet av personer

som hadde vært utdannet i Berlin, og en av dem var utdannet ved Pestalozzi-Fröbel-Haus. I utgangspunktet ble Fröbel-barnehagene utviklet i småbymiljø og var for middel- og overklassen i en rekke byer i Norge, mens folkebarnehagene ble utviklet i større byer og industristeder som et tilbud til barna til arbeiderbefolkningen. Folkebarnehagene ble opprettet med en ide om barnehage til hele folket, og var et forsøk på å profesjonalisere moderskapet og barneoppdragelsen. De frøbelske barnehagene skulle være et pedagogisk tilbud til barna og et supplement til hjemmets oppdragelse. Åpningstiden var mellom tre til fire timer og barnehagene hadde få plasser. De var private små enmannstiltak som ble drevet i Fröbel-pedagogenes egne hjem eller i foreningslokaler. Også i folkebarnehagene var målet at personalet skulle utvikle barnas evner, og kvinnene i folkebarnehagene arbeidet for det gode hjemms atmosfære og å gjøre det trivelig for barna. Mange av barnehagene hadde kort levetid, eller ble stadig overtatt av nye eiere (Korsvold 2005, Balke og Denk 2012, Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1987).

Parallelt med utviklingen av barnehager oppstod det også barneparker på 40-tallet. Årsaken til fremveksten av barneparkene var blant annet at ved utviklingen av byene ble det mindre trygge steder og lekeplasser for barna, i tillegg til at barn tilbrakte mye tid alene mens husmoren arbeidet. Konseptet for barneparkene var at barna skulle leke utendørs sammen med andre barn under voksenoppsyn og voksenledelse, og at det skulle være en avlastning for de hjemmearbeidende mødrene. Barneparkene var åpne daglig i tre til fire timer, og det offentlige hadde et ansvar for dem. I Oslo hadde parkvesenet tilsyn med parkene, de skulle tilrettelegge forhold i parkene og peke ut egnede steder for å ha barneparker. Parktantene hadde ingen krav om utdanning eller andre kvalifikasjoner, og det var først på 1960-tallet at enkelte kommuner ga kveldskurs til parktantene. Ved barnehageloven i 1975 ble barneparkene tatt inn under den nye loven. De kommunale barnehagenemndene ble ansvarlige for barneparkene og for å gi autorisasjon til drift. Barneparkene ble fjernet fra statlige reguleringer etter at barnehageloven ble endret i 1983. Det var ikke lenger en offentlig regulering av dem, og hver enkelt kommune fastsatte regler. Med tid kom barnehagene til å utkonkurrere barneparkene, og barnehagen ble den dominerende institusjonsformen (Korsvold 2005).

## 2.2 Barnehagens utvikling fra 1945 til 1960

I den norske politikken var barnehagen ikke en prioritert velferdsordning i de to første tiårene etter 1945, og i 1950 gikk så få som 1,1 prosent barn i daginstitusjoner. 1950-årene var først og

fremst husmødrenes epoke, og kvinner skulle konsentrere seg om familie- og husarbeid (Korsvold 2008, Moltubakk 2012). Samtidig var det en ide om at husmødrene trengte avlastning med omsorgen for barn. Daginstitusjonene skulle være et supplement til hjemmets oppdragelse. Samtidig ble myndighetene mer bevisst på barnehagens positive effekter og etter hvert ble politikken også mer målrettet. Korsvold skriver at denne perioden var en viktig inspeksjons- og kontrollfase. I 1946 begynte arbeidet med å registrere alle barneinstitusjonene. Dette mener Korsvold fikk stor innflytelse for daginstitusjonene – ikke minst på deres utforming (Korsvold 1997). Barnehagen fikk en plass i lovverket; i pleiebarns- og barneforsorgsloven i 1947, barnevernsloven i 1953 og det kom forskrifter om daginstitusjonene i 1954 (Moltubakk 2012). Dette førte til at institusjoner måtte søke om godkjenning for å drive daginstitusjoner (Korsvold 1997).

Forskriftene fra 1954 hadde allerede høye kvalitetskrav til daginstitusjonene. Man fikk retningslinjer angående oppholdstid, barnegruppens størrelse, aldersinndeling, romforhold og hygiene. Det var klare grenser for antall barn og hvor mange voksne det skulle være i institusjonene i samme tids rom. Samtidig foregikk en profesjonaliseringsprosess. Daginstitusjonene skulle være pedagogiske tilbud, avdelingene skulle ledes av utdannede barnehagelærerinner, samtidig som at leken skulle ha den dominerende plassen i hverdagen. De var under offentlig kontroll, og sosialdepartementet bevilget midler til utdanning og praksis av barnehagelærerinner de første fem etterkrigsårene. Dette var ment å skulle øke entusiasmen og heve standarden på daginstitusjonene (Korsvold 1997).

På 60-tallet førte integreringen av kvinner på arbeidsmarkedet og utdanningseksplasjonen til at behovet for daginstitusjoner økte (Korsvold 1997). Det må også bemerkes at den uformelle private omsorgen var en grunn for denne veksten, og på 70-tallet var det flere barn som ble passet uformelt enn barn som var i barnehager. På 60-tallet var det fremdeles et skille mellom institusjoner med pedagogiske tilbud og institusjoner som hovedsakelig omhandlet tilsyn (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003). I følge Korsvold (1997) var 60-tallet preget av utredninger, debatter og innføringen av statlige subsidier. Daginstitusjonsutvalget ble opprettet i 1959 og utvalget kom frem til at det behøvdes flere barnehageplasser. De mente at det burde fokuseres på barnehager med korte åpningstider og at de skulle ha en supplerende eller kompensatorisk funksjon til hjemmet. Likevel mente utvalget at daginstitusjonene kunne svekke familiens betydning og være skadelig for barnet (Korsvold 1997).

Stortingsmeldingen i 1962 angående daginstitusjonene bygget på utvalgets innstilling, men gikk noe vekk fra den. Barn uten foreldre eller med handicap skulle prioriteres. Daginstitusjonene ble betraktet som et strengt selektivt tiltak, i tillegg til at behovet ville være midlertidig. De skulle ha en tilsynsfunksjon, mens tanken om et pedagogisk innhold med barnet i fokus sto ganske fjernt. I stortingsdebatten i 1962 ble ulike positive aspekter ved daginstitusjonene trykket frem, men det ble likevel satt spørsmål ved dem og om ikke det burde være mødrenes ansvar å ta seg av barna. Det ble påpekt at barnehagelærerinnene hadde en stor betydning for utformingen av daginstitusjonene, men også at utdanningen av ansatte ville være en hindring for videre utbygging. Denne nedprioriteringen av barnehagelærere kan også sies å være en nedprioritering av barnehagekvaliteten på dette tidspunktet. Behandlingen av meldingen førte ikke til noen vedtak om endringer, men Korsvold mener den er viktig fordi myndighetene erkjente et ansvar for tilsyn og omsorg av barna av myndighetene (Korsvold 1997).

### 2.3 70-80-tallet: barnehagelov og utbygging av barnehage tilbudet

50-tallet var preget av en husmorsperiode med vektlegging på kvinners omsorgsansvar, mens kvinner på 60-tallet ble integrert i utdanning og lønnet arbeid. På 70-tallet ble toinntektsfamilien vanligere og husmødrene færre, i tillegg til at flere ble aleneforeldre på grunn av skilsmisser. Dette førte til at flere behøvde tilsyn til barna og en økning i antall barn i daginstitusjoner: I 1970 gikk 3 prosent i daginstitusjoner, mens i 1975 hadde dette økt til 7 prosent. Også i denne perioden kom det flere offentlige utredninger (Korsvold 1997).

I 1968 ble det opprettet et nytt daginstitusjonsutvalg som blant annet skulle legge frem et forslag til en egen lov angående daginstitusjonene. I innstillingen fra 1972 fokuserte utvalget på alle barns behov for daginstitusjoner som ble sett på som gunstig for barna, samtidig som at de fortsatt skulle være et supplement til hjemmets oppdragelse. Ny-radikale politiske retninger med blant annet kvinnebevegelsen preget den politiske debatten og hadde innvirkning på forarbeidet til barnehageloven. Med hensyn til kvalitet hadde utvalget krav til rammebetingelser angående den fysiske utformingen, barnegruppens størrelse og bemanning. Blant annet skulle barnegruppen i gjennomsnitt være på 16 barn for barn i alle aldre. For barn over tre og med et opphold på over seks timer skulle barnegruppen ikke overskride 20. Utvalget dokumenterte underskudd på antall utdannede førskolelærere, og sto fast ved at både styrer og avdelingsledere måtte ha relevant utdanning. Barnas lek skulle fortsatt være hovedinnholdet og den pedagogiske stimuleringen ble

sterkere poengtert. Daginstitusjonene skulle være preget av lek og læring, men ikke i form av skolepregede aktiviteter (Korsvold 1997).

I 1975 la Forbruker- og administrasjonsdepartementet frem *Lov om barnehager*. Daginstitusjonene fikk nå fellesbetegnelsen barnehager. Loven bygde på daginstitusjonsutvalgets innstilling på flere sentrale punkter. Det ble det offentliges ansvar å bygge ut barnehageplasser til de som ønsket plass. Likevel var departementet avventende, og foreslo å bygge ut mindre plasser enn det utvalget hadde ønsket. I tillegg gikk ikke departementet inn for utbyggingsplikt for kommunene, men at de bare skulle ha plikt til å utrede behovet for plasser. Departementet sluttet seg til behovet for førskolelærere, men kom ikke med løsninger. I barnehageloven var det fokus på barnet og dets behov, korte åpningstider og at personalet skulle være en garantist for barnehagekvaliteten. Ifølge Korsvold innledet barnehageloven en regulerings- og utbyggingsfase, men barnehagens funksjon, formål og innhold ble ikke endret. Barnehagetilbudet skulle være en universell rettighet og et pedagogisk tilbud for barna, men likevel var det pedagogiske innholdet overlatt til den enkelte pedagog. Dette peker på ulikheter i det pedagogiske innholdet blant barnehagene. De skulle fortsatt ha en supplementsfunksjon da det fortsatt var en tanke om at det var mødre som skulle ta seg av barna. Det ble også påpekt at barnehagene skulle ivareta barnas behov. Foreldrenes behov for tilsyn var tilstede, men ble mer oversett (Korsvold 1997).

På 80-tallet ble enda flere småbarnsmødre yrkesaktive på heltid og flere unge tok utdanning. Antallet barn i barnehage hadde fortsatt å øke og lå i 1980 på 21 prosent, mens den i 1985 lå på 27,5 prosent. Det var en stor politisk uenighet angående barnehagens funksjon, om den skulle være et halvdags- eller heldagstilbud, eller om den skulle ha en tilsyns- eller supplementsfunksjon. Statens ansvar og aktive rolle var det enighet om, i tillegg til at barnehager skulle bidra til barns sosialisering og utvikling. Det var heller ikke aktuelt å endre standardkravene til barnehagene. Den nye barneloven i 1981 inneholdt regler om barns selvbestemmelse, og barn var nå individer med egne behov, interesser og rettigheter. Barnehagene fikk også et krav i 1984 om å utarbeide årsplaner (Korsvold 1997), og disse planene skulle inkludere barnehagens aktiviteter og pedagogiske innhold (Moltubakk 2012).

I 1981 kom Stortingsmeldingen *Barnehager i 80-årene* som hovedsakelig omhandlet utbygging, administrasjon og drift av barnehagen, og den skulle bidra til en raskere utbygging. Barnehager var nå noe som var ansett som bra for alle barn, og de skulle bygges ut så fort som mulig. Meldingen pekte på at ikke alle kommunene hadde kommet i gang med utredning for

behovet eller startet barnehageutbyggingen. Den argumenterte for en sterkere statlig satsing på barnehagene, og på barnehagens tilsynsfunksjon for å støtte toinntektsfamilien. Meldingen tok utgangspunkt i 'barns behov' i forhold til barns omgivelser og oppvekst vilkår. Den presiserte at kravene til standarden i barnehagene ikke skulle senkes selv ved en utbygging. Likevel gikk ikke meldingen inn på hvordan man skulle løse mangelen på kvalifisert personale ved utbyggingen, eller hva som skulle være barnehagens innhold. Barnets utvikling og trygghet stod sentralt, men dette var opp til de pedagogiske lederne å sørge for. Foreldrebetalingen økte og den utgjorde 25 prosent ved inngangen av 80-årene. Regjeringen mente at denne økningen ville komme godt med for kommunenes muligheter til å bygge ut barnehageplasser (Korsvold 1997).

I 1987 kom det en ny stortingsmelding – *Barnehager mot år 2000* – som lanserte et nasjonalt utbyggingsprogram der det var et mål om full barnehagedekning i 2000. Meldingen fremhevet at forverringen av barnas oppvekstmiljø var et argument for å bygge ut barnehager. Barnehagens kompensasjons- og tilsynsfunksjon ble vektlagt, og småbarnsforeldrenes behov sto sentralt i forhold til utbyggingen. Av hensyn til likestilling var det viktig å bygge ut barnehager. Forskjellen nå var at utbyggingen skulle skje mye fortere enn før. Det var en større enighet i politikken om utbyggingen av barnehageplasser, men det var delte oppfatninger om hva som var barn og foreldres ønsker og behov. Utbyggingen kom i konflikt med standardkrav til kvalitet i barnehagene. I endringene i barnehageloven i 1983 var det ingen krav til pedagogbemanningen og ingen minstenormering for personaltetthet eller totalbemanning utover det pedagogiske personalet. Den politiske tenkningen var at kvalitet først kunne oppnås når den kvantitative utbyggingen var på plass. Statlige myndigheter var nå villig til å redusere standardkravene til barnehagene. Barnehageloven ble endret i 1989, og nå fikk kommunene ansvar for å godkjenne barnehagene og det pedagogiske personalet. Dette førte til at kommunene kunne dispensere fra kravet om førskolelærerutdanning hos avdelingslederne. Nå la man dermed ikke lenger stor vekt på personalets faglige kvalifikasjoner (Korsvold 1997).

### 2.3 90-tallet til i dag: den store ekspansjonen

Full utbygging var hovedtemaet på 90-tallet, som også ble fremhevet i utredningen fra en NOU i 1992. Hovedtemaet i denne var innføringen av en ny rammeplan for barnehagen (Korsvold 2008, Ellingsæter og Gulbrandsen 2003). På 90-tallet fikk man et brukerorientert syn på barnehagen, og den ble sett i forhold til foreldrenes behov. Barnehagene skulle gjøres mer praktiske,

tilgjengelige, effektive og man skulle redusere kostnadene (Korsvold 2008). I 1996 kom rammeplan for barnehager som gav barnehagen blant annet et samfunnsmandat som alle var forpliktet å følge. Myndighetene overtok mye av ansvaret for institusjonene og fastsatte de overordnede rammene. Rammeplanen beskrev hva barnehagen skulle være og dens innhold (Moltubakk 2012).

I år 2000 var dekningsgraden av barn i barnehage fortsatt på 52,3 prosent, og langt fra målet om full barnehagedekning. Det kom en stortingsmelding i 1999-2000 som omhandlet forbedring og sikring av kvaliteten i barnehagen. Målet om full barnehagedekning ble fastslått. Fokuset var på en fleksibel barnehage med tilrettelegging for individer med spesielle behov. Sentrale deler av meldingen omhandlet barndommens egenverdi og livslang læring (Moltubakk 2012). I 2002 kom opposisjonspartiene på Stortinget, Ap, Sp, SV og Frp til enighet om en styring og finansiering av barnehagesektoren. Året etter behandlet de stortingsmelding nr. 24 (2002-2003) og barnehageforliket ble inngått som gikk ut på at alle som ønsket det skulle få tilbud om barnehageplass i løpet av 2005. Barnehageforliket var bygget på en stor privat utbygging. Det skulle også være en lik økonomisk behandling av kommunale og private barnehager (Barnehagereformen 2013).

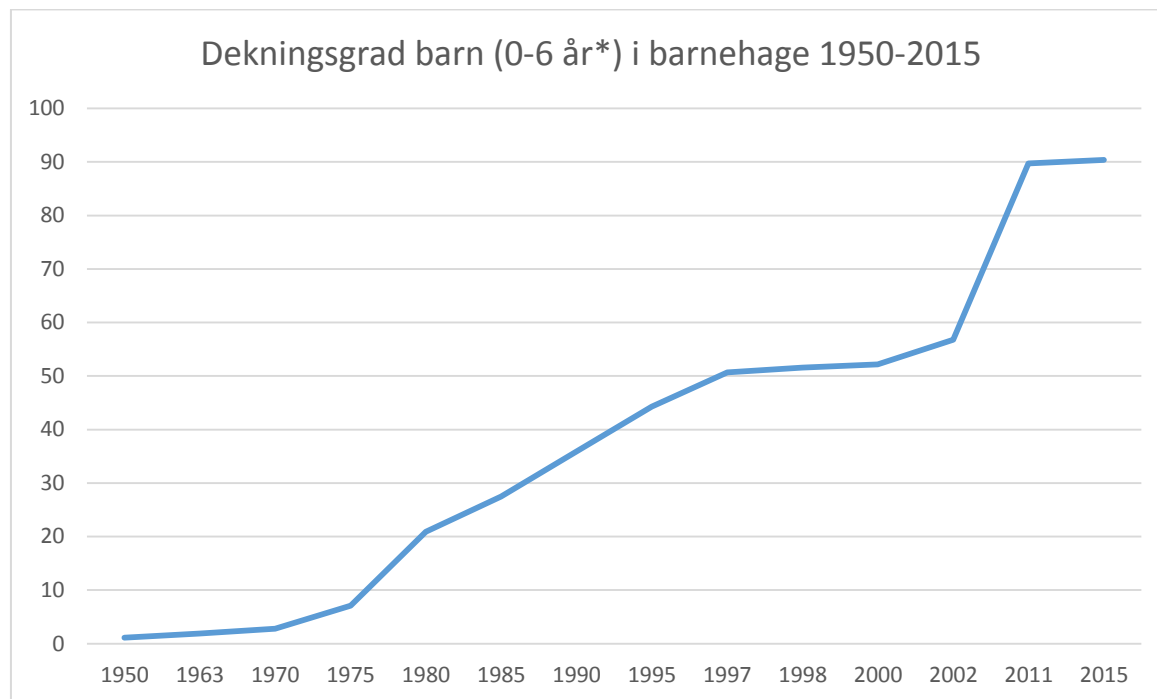
Året 2005 fikk Norge en rød-grønn regjering der Arbeiderpartiet, SV og Senterpartiet slo seg sammen. Dette førte til en så stor utbygging av barnehagene at man nesten fikk full barnehagedekning (Tvedt og Bonde 2015). Barnehageloven ble endret i 2005, det ble innført makspris for foreldrene, samt at barnehagen ble inkludert i Kunnskapsdepartementet. Barnehagen ble dermed en del av utdanningsløpet (Moltubakk 2012, Korsvold 2008). Året etter fikk man en ny rammeplan for barnehagen (2006) som gav retningslinjer for dens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Målet med rammeplanen er å gi barnehageansatte en forpliktende ramme for vurdering, planlegging og gjennomføring av virksomheten. Omsorg, lek og læring, barnas medvirkning, sosial og språklig kompetanse, og de syv fagområdene er viktige deler. Barnehagen skal ha et helhetlig læringssyn, og den skal være en pedagogisk virksomhet (Regjeringen 2006).

I 2009 fikk man den første stortingsmeldingen som bare omhandlet kvaliteten i barnehagen. Den la vekt på høy og likeverdig kvalitet i alle barnehager. Man skulle blant annet styrke barnehagen som læringsarena (St.meld. nr. 41 2008-2009). Den neste stortingsmeldingen tok også for seg kvaliteten i barnehagen (St.meld. nr. 24 2012-2013). I 2011 hadde dekningsgraden økt til 89,7 prosent (Moltubakk 2012), mens i 2015 lå dekningsgraden på 90,4

prosent (Statistisk Sentralbyrå 2016). Det kan virke som om dekningsgraden har flatet ut, og dette er ikke unaturlig da det alltid vil være noen som ikke ønsker å benytte seg av tilbudet av ulike årsaker (Moltubakk 2012).

## 2.4 Utviklingen i tall

Tabell 1. Dekningsgrad av barn i barnehage 1950-2015



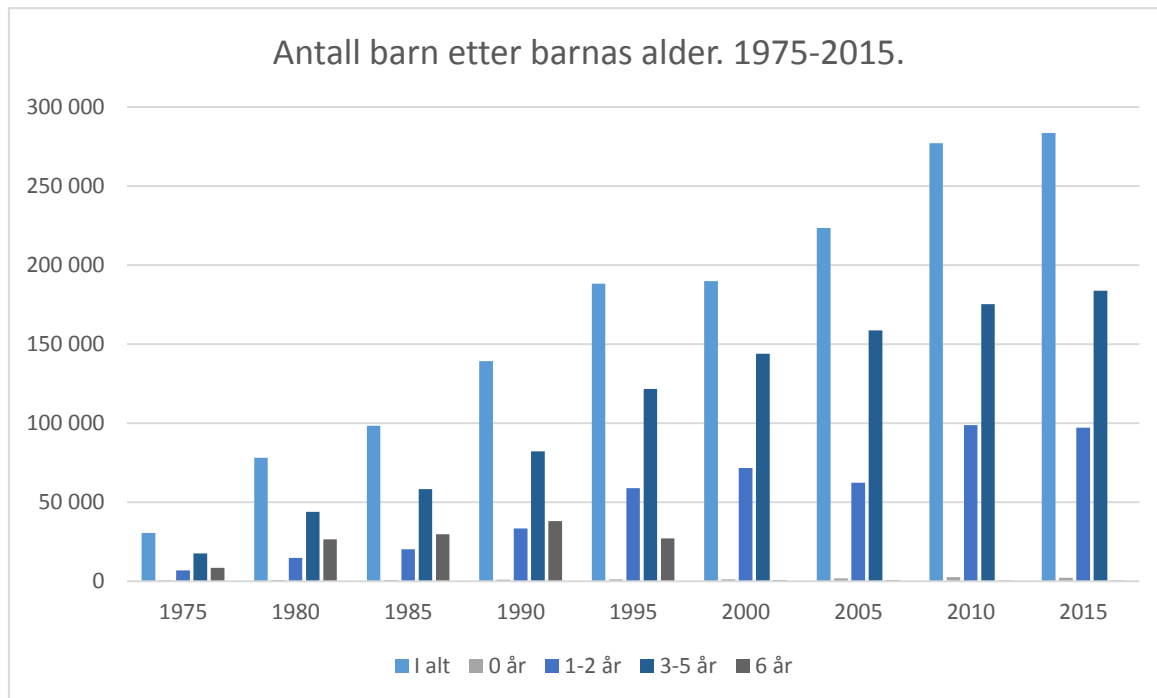
\* Fra 1997: 0-5 år, fra 2011: 1-5 år

Kilde: Beregnet på grunnlag av Ellingsæter og Gulbrandsen (2003), Moltubakk (2012) og Statistisk sentralbyrå (2016).

Som man ser av tabellen økte dekningsgraden en del etter 1975, før dette hadde dekningsgraden vært under 7 prosent. Deretter har det økt ganske stabilt, og fra omtrent 2000 hadde den en bratt økning som ser ut til å ha stabilisert seg etter 2011. Som en ser i tabellen nedenfor var det lenge størst økning blant 3-5 åringene, men de senere årene har man opplevd en stor økning blant 1-2 åringene. Det var en nedgang i dekningsgraden i 2005 blant 1-2 åringene som skyldes innføringen av kontantstøtten, men man ser at dekningsgraden er økt igjen. Reform-97 fjernet 6-åringene fra barnehagene. Grunnen til at det er så få barn under 1 år i barnehagen skyldes fødselspermisjonen (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003).



Tabell 2. Antall barn i barnehage etter barnas alder. 1975-2015.



Kilde: Beregnet på grunnlag av Ellingsæter og Gulbrandsen (2003) og Statistisk Sentralbyrå (2016).

I Norge har et særtrekk vært en større andel privateide institusjoner, og de første barnehagene var i stor grad drevet privat. Fordelingen mellom offentlige og private barnehager har ligget omtrent på en 50-50 fordeling siden 1994. Norske barnehager har også vært kjennetegnet av det store innslaget av deltidsplasser, men dette har skiftet over tid og heltids oppholdet har økt de siste tiårene (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003). Nå tilbringer omtrent 94 prosent barn 41 timer eller mer per uke i barnehagen (Statistisk sentralbyrå 2016). Antallet ansatte har stort sett økt siden 1963 (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003), og det er i dag 93 974 ansatte i barnehager (Statistisk sentralbyrå 2016). Andelen barnehageansatte med barnehagelærerutdanning har ikke hatt en tilsvarende økning (Moltubakk 2012). I dag har over 90 prosent styrere og pedagogiske ledere en barnehagelærerutdanning, og over 80 prosent barnehagelærere er utdannet. Omtrent 16 prosent av assistentene har en form for pedagogisk utdanning (Statistisk sentralbyrå 2016).

## 2.5 Dagens situasjon

Utviklingen har vært preget av et skille mellom barnehagen som et tilsynstilbud eller et pedagogisk tilbud, samt mellom barnehagen som heltids- eller deltidstilbud. Barneasylene og

barnekrybbene var tilsyns- og heltidstilbud, mens Fröbel-barnehagene, folkebarnehagene og barneparkene var pedagogiske deltidstilbud. Dagingstusjonene som senere ble til barnehager var et pedagogisk tilbud og har gått fra å være deltidstilbud til heltidstilbud. Det har vært en diskusjon om foreldrene eller mødrene skal ha ansvaret for å oppdra barnet, eller om det skal være samfunnet eller barnehagens ansvar. Private aktører har alltid vært sentrale i utbyggingen av barnehager i Norge. Diskusjonen om kvalitet har derimot gått igjennom et skifte; det var tidlig et fokus på kvaliteten, mens dette ble satt til side for å få til en utbygging og det er nå igjen et fokus på kvaliteten.

Nå er barnehagen et universalt pedagogisk tilbud til de fleste barn under seks år, og kvaliteten i barnehagen er et hovedfokus. 18. juni 2015 presenterte OECD sin rapport om barnehagen i Norge. Den pekte blant annet på mangelen på kompetente ansatte som den viktigste utfordringen. Kvaliteten og innholdet i norske barnehager varierer også mye. OECD mener at finansieringen av private barnehager bør endres da det er store forskjeller blant kommunene. Ved steder der det er lite barnehagedekning bør staten gi økonomisk støtte til utbygging for å nå ut til sårbare grupper (Kunnskapsdepartementet 2015, a). Regjeringen satser på kvalitet i barnehagen mer enn noensinne før. Det er foreslått å bruke 440 millioner kroner for å styrke kvaliteten i barnehagene i 2016. Regjeringen ønsker blant annet å heve alle ansattes kompetanse. Både private og offentlige barnehager skal få de samme økonomiske rettighetene, ved at tilskuddet til private barnehager blir økt (Kunnskapsdepartementet 2015, b).

Den nye stortingsmeldingen *Tid for lek og læring* (nr. 19 2015-2016) har blant annet som mål at barn skal kunne snakke norsk, samhandle og samarbeide med andre og ønske å lære. Regjeringen ønsker å sikre at barnehagene arbeider godt med språkutviklingen, særlig minoritetsspråklige eller de med språkvansker. Et annet forslag er å presisere reglene om dokumentasjon og vurdering. De vil styrke kompetansen til ansatte som nevnt tidligere, i tillegg til å få en god sammenheng mellom barnehage og skole. Stortingsmeldingen har vært gjenstand for stor kritikk og debatt og peker på en rekke tema som diskusjonen om barnehager omhandler i dag. Kritikken går blant annet ut på tiltaket om felles språknorm, skolelignende aktiviteter, måling, kartlegging og dokumentering. Det blir også påpekt at regjeringen må lytte til dem som arbeider i barnehagen (Ødegård 2016, Trettebergstuen 2016, Fladberg 2016). Nå har tre av de mest konfliktfylte punktene i stortingsmeldingen falt; språknormen for femåringer, utbyttebeskrivelse for hva barn skal ta med seg til skolen og punktet om dokumentasjon. Det

store kravet om en bemanningsnorm vil ikke bli behandlet av Stortinget (Jonassen 2016). Samtidig fikk regjeringen gjennomslag for blant annet både læring og lek i barnehagen, styrking og klarere mål for arbeidet med språk, krav til ansattes norskspråklige kompetanse og at kravet til progresjon skal bli tydeligere i den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2016). Barnehagens kvalitet er i fokus som aldri før og har en spennende fremtid i vente.

## 3 Metode

### 3.1 Det kvalitative intervjuet

Som nevnt i innledningen min var jeg interessert i de ansatte sine meninger, tanker og oppfatninger om barnehagekvalitet. Jeg vurderte kvalitativt intervju som den mest egnende metoden for å avdekke dette og valgte det som i litteraturen kalles semi-strukturelle intervju (Grønmo 2004, Gubrium og Holstein 2003, Silverman 2011). Ved denne tilnærmingen velger forskeren på forhånd tema som skal inngå i alle intervjuene, mens selve gjennomføringen er fleksibel og målet er at intervjuene også skal bære preg av en samtale. I samtalen med informantene ber man de snakke om hverdagen sin, og intervjuene er interaksjonelle og aktive. Data skapes av samtalen mellom deltakerne i intervjuet. Slik ble jeg en aktiv aktør i intervjuet, hadde fleksibilitet i spørsmålene, kunne legge til tilleggsspørsmål og be om utdyping av svar. Ved denne tilnærmingen var også informantene aktive deltakere da de kunne velge hvordan de ville svare på spørsmålene og om de ville trekke frem ting jeg ikke spurte om. Ved at jeg hadde åpne og fleksible spørsmål fikk jeg bedre tilgang til informantenes syn, fortolkning, forståelse, erfaring og mening. Jeg kunne også på denne måten oppnå en dybde og kompleksitet i datamaterialet (Silverman 2011).

Det finnes selvfølgelig mange flere tilnærminger for å forske på ansattes oppfatning om barnehagekvalitet. Jeg kunne blant annet valgt spørreskjema og kvantitativ analyse, deltakende observasjon, fokusgrupper eller en metodekombinasjon. Jeg vurderte disse tilnærmingene, men kom frem til at det kvalitative intervjuet var det beste for mitt forskningsprosjekt. Som nevnt i kapittel 1 mener jeg at det er en mangel på kvalitativ metode med intervju av ansatte. Det kvalitative intervjuet og analyseprosessen gjør at jeg kan arbeide tett med datamaterialet og at de ansattes stemme kommer frem. Jeg ønsket å intervju barnehageansatte fordi de har en annen erfaring enn styrere, foreldre eller barna. De er arbeidstakere og jobber direkte med barna og deltar i barnehagehverdagen. Som Winsvold og Gulbrandsen (2009) skriver vil ulike aktører vurdere kvalitet ulikt i tillegg til at de vil ha tilgang til ulik informasjon. De ansatte skal til dels utøve barnehagekvaliteten. De må forholde seg til barna, foreldrene, strukturen og organiseringen av barnehagen i tillegg til de fysiske forholdene.

Jeg kunne også intervjuet andre aktører. Foreldre har et nært forhold til barnehagen og vil ha en oppfatning av hva barnehagekvalitet skal være. Likevel deltar ikke foreldre som aktører i barnehagehverdagen utover at de er innom og leverer og henter barna. Jeg mener det er viktig å

intervjue dem som deltar i barnehagen på en daglig basis. Barn er sentrale aktører og viktige informanter i barnehagen, og det er en mangel på forskning med barn som informanter. Barnehagen omhandler barnas hverdag, men de har likevel ikke en forståelse av institusjonen som helhet. Aspekter som voksentetthet, utdanningskrav, utvikling av ferdigheter, medvirkning og kvalitet vil bli bedre belyst av et voksent individ. Ansatte kan dermed gi en bredere forståelse av barnehagekvalitet.

### 3.2 Rekruttering av informanter

Før man kan sette i gang med rekruttering og intervju av informanter som trenger personopplysninger må man melde prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I forbindelse med dette lagde jeg et informasjonsbrev (se vedlegg 1). Brevet skulle gi en forståelse av hva prosjektet handlet om og informantenes rettigheter. Jeg søkte til NSD allerede i juni, og fikk godkjenning i juli 2015. I forbindelse med søkingen til NSD lagde jeg et utkast til intervjuguiden. Forskningen, artiklene og debattinnleggene jeg hadde lest formet utvilsomt mine tanker om hva som var relevant, men i hovedsak utformet jeg intervjuene slik at det skulle være mulig for informantene å komme med sine holdninger og perspektiver på hva som er kvalitet og en god barnehage. Etter å ha fått tillatelse fra NSD gjennomførte jeg et pilotintervju som førte til en rekke endringer i intervjuguiden. Intervjuguiden hadde både direkte spørsmål om barnehagekvaliteten og ulike spørsmål om barnehagehverdagen slik at informantene kunne bidra til et mangfoldig bilde av sitt arbeid (vedlegg 2).

I august begynte rekrutteringen av informanter. Kravet mitt var at informantene var barnehageansatte som arbeidet direkte med barna. Jeg valgte å ha et utvalg som var fra Bergen og omegn på grunn av at det var mange ulike barnehager jeg kunne kontakte i området. Jeg ønsket opprinnelig å intervju informanter fra to ulike typer barnehager. En 'spesiell' barnehage som for eksempel en naturbarnehage og en 'ordinær' barnehage som ikke hadde en slik vektlegging på natur eller annet. Jeg ønsket å sammenligne ansatte fra to ulike barnehager, og se om synet på barnehagekvalitet var annerledes. Jeg ønsket også å intervju informanter med forskjeller i erfaring og utdanning. På grunn av problemer med å få tak i informanter måtte jeg se vekk ifra dette. Det viste seg at veien frem til de fleste informantene ble lang. Jeg tok først kontakt med en informant som jeg hadde fått tilgang til gjennom en bekjent. Jeg utførte intervjuet med henne i august. Etter det jeg tenkte på som et pilotintervju begynte jeg med den videre rekrutteringen. Jeg

kontaktet styrere og daglige ledere ved fem ulike barnehager, uten at dette førte frem. Jeg fikk ett avslag og ellers ingen respons tilbake.

I september hadde jeg enda ikke fått flere informanter og startet da strategien med å bruke bekjente i den videre rekrutteringen. Dette viste seg å føre til at ting løsnet, og det var gjennom denne tilnærmingen at jeg i stor grad skaffet meg informanter. Det tok midlertidig tid. Jeg hadde ikke mitt andre intervju før i midten av oktober, og tre uker senere hadde jeg mitt tredje intervju. I tillegg prøvde jeg også å benytte meg av ‘snøballmetoden’<sup>3</sup>. En av informantene mine henviste meg videre til tre barnehageansatte, og to var positive og ble mine informanter. Det siste intervjuet utførte jeg i begynnelsen av desember. Rekrutteringsprosessen varte totalt i fire måneder, fra august til november. I alt fikk jeg dermed 8 informanter.

### 3.3 Intervjuene

I forkant av intervjuet sendte jeg informasjonsbrevet angående studien til informantene, sørget for at de hadde lest dette før intervjuet og ba informantene underskrive et samtykkeskjema<sup>4</sup>. I de fleste tilfellene var det jeg som foreslo stedet for intervjuene da informantene var åpne i forhold til møtested. Pilotintervjuet ble utført hjemme hos informanten. Det opplevde jeg som et godt sted å utføre intervjuet. Seks av intervjuene ble utført på restaurant, og dette hadde både positive og negative sider. For det første så førte det til at intervjuene ble holdt på et ‘nøytralt’ sted i det jeg vil kalle en uformell atmosfære. Disse intervjuene foregikk på ettermiddag og kveldstid da det ofte var mye folk i restaurantene, og til tider en del bakgrunns stemmer av de andre gjestene. I tillegg foregikk det ene intervjuet på en kafé på et kjøpesenter etter informantens ønske. Under intervjuet var det en del støy da vi satt nær en dør der varer ble fraktet ut til butikkene på en tralle. Dette gjorde at informanten måtte heve stemmen sin en del ganger hver gang trallen gikk forbi, og samtalen ble dermed påvirket av støyen. I de andre intervjuene opplevde jeg ikke at støy hemmet samtalen.

Lengden på intervjuene varierte fra 45 minutter til 2 timer og 50 minutter. Det korteste intervjuet tror jeg skyldtes at informanten synes det var vanskelig å ‘ snakke for seg’ som hun sa i slutten av intervjuet. Ved de to lengste intervjuene hadde informantene veldig lange og utfyllende

---

<sup>3</sup> Ved snøballmetoden får man kontakt med en liten gruppe informanter og ber dem om å rekruttere andre informanter til studien (Andrews og Vassenden 2007).

<sup>4</sup> Informantene ble opplyst om at de fortsatt hadde mulighet til å trekke seg fra studien selv om de hadde underskrevet et samtykkeskjema.

svar på spørsmålene mine. Jeg mener at jeg fikk god empiri fra alle intervjuene mine, inkludert det korteste. Som nevnt i delkapittel 3.1 var dette semi-strukturelle intervju. Jeg opplevde det som at intervjuguiden hjalp meg med å huske de områdene jeg skulle dekke, få en struktur til interaksjonen og fokus på det jeg skulle spørre om. For meg var det viktig at jeg også forholdt meg fleksibelt til intervjuguiden (Rapley 2004).

Informantene snakket om kvalitet både i forhold til hva den skal og ikke skal være, og positive og negative aspekter gjennom intervjuet. Informantene snakket om barnehagekvalitet både ved direkte spørsmål og mer generelt i intervjuet. De direkte spørsmålene gav flere dype og omfattende svar fra flere av informantene, mens andre informanter var mer spesifikke og enkle i svarene. Generelt utdypet intervjuene hva informantene sa om barnehagekvalitet direkte, i tillegg til at de nevnte andre aspekter. Enkelte ganger opplevde jeg at noen av informantene var noe forsiktig i svarene sine og la vekt på blant annet hvordan de likevel taklet visse utfordringer. Informantene vektla at det var  *greit*, men at ting kunne forbedres litt. Andre informanter oppfattet jeg som ganske kritisk til visse utfordringer og direkte i meningene sine. Stort sett baserte informantene seg på det nåværende arbeidsstedet sitt, men i enkelte tilfeller baserte de seg også på tidligere arbeidssteder eller praksisbarnehager gjennom utdanningen. Slik kunne de fortelle meg om ulike aspekter angående den aktuelle barnehagen, og jeg kunne spørre hvordan de opplevde dette.

Jeg fulgte stort sett rekkefølgen i intervjuguiden, og i ettertid ser jeg at jeg kunne vært mer fleksibel. Jeg kunne også bedt om mer utfyllende svar, og stilt noen av spørsmålene annerledes. Det var enkelte ganger vanskelig for meg å holde oppmerksomheten, særlig på de lengste intervjuene. Dette peker på at jeg som forsker er ung og uerfaren i det å intervju. Likevel synes jeg generelt sett at intervjuene ga interessante svar angående barnehagekvalitet. Noen av informantene synes det var litt rart å bli intervjuet og at samtalen ble tatt opp med båndopptaker. Det er vanskelig å vite om dette påvirket selve intervjuene eller datamaterialet. Selve intervjuene er en 'kunstig' situasjon, og ingen av mine informanter hadde blitt intervjuet før. Likevel vurderte jeg båndopptaket som en god måte å samle inn datamaterialet på. Dette førte til at jeg fullt og helt kunne fokusere på samtalen. Jeg skrev også intervjunotat<sup>5</sup> etter hvert intervju.

---

<sup>5</sup> Ved intervjunotat kan man ta med beskrivelsen av rommet og situasjonen, atmosfæren og den sosiale interaksjonen (Kvale 1996)

### 3.4 Presentasjon av informantene

For å få frem hvem informantene var har jeg valgt å gi en kort presentasjon av dem. Dette ble som jeg har redegjort for et utvalg basert på hvem som var tilgjengelig gjennom personlige kontakter. Det er derfor viktig å ha en beskrivelse av hvem de er. Jeg vil hovedsakelig fokusere på informantenes utdanning, yrkesstilling og erfaring med barn. En utfordring med en kvalitativ metode og et lite utvalg er at det kan bli for detaljerte beskrivelser av informantene, særlig i gjennomsløkte miljøer. Derfor er det viktig å ivareta anonymitetskravet til informantene (Alver og Øyen 1997). Disse informantene arbeider i små miljøer, er rekruttert via bekjente og av andre informanter. For å ivareta anonymiteten til informantene har jeg gitt informantene fiktive navn og angir aldersgruppe i stedet for eksakt alder. Samtidig betyr mitt valg av en kvalitativ innfallsvinkel at det er nødvendig å gi en bred beskrivelse av informantene (Alver og Øyen 1997), da det kan ha betydning for forståelsen av informantenes meninger og holdninger.

Lange intervjuer kan gjøre det vanskelig å opprettholde anonymitetskravet. Man skal beholde anonymiteten til informanten, men samtidig skal informantens 'stemme' også bli hørt. Derfor er det viktig at jeg behandler opplysninger av privat art med varsomhet (Alver og Øyen 1997). Jeg kommer til å la informantenes 'stemme' bli hørt, men ekskludere opplysninger som jeg mener kan bryte med anonymiteten. Det er ikke bare informantene som bør vektlegges i forhold til anonymitetskravet. Det er også viktig å ta hensyn til 'den tredje mann' (Alver og Øyen 1997). Informantene kan fortelle om andre mennesker som ikke har blitt spurt om å bli involvert i forskningsprosjektet. For meg gjelder dette barnehagebarna, foreldrene, kollegaene og ledelsen i barnehagen. I forhold til disse individene er det viktig at jeg opprettholder det samme anonymitetskravet.

#### Anne (50-årene)

Anne er den eldste informanten i utvalget og den med mest erfaring i barnehage. Stort sett har hun arbeidet i barnehage i 36 år. Hun har jobbet som avdelingsleder eller pedagogisk leder og har utdanning som førskolelærer. Anne har jobbet med både store og små barn i barnehagen, men jobbet for øyeblikket i en småbarnsavdeling. Stort sett har hun arbeidet i den samme barnehagen som er en liten privat barnehage med tre avdelinger.

#### Benjamin (30-årene)



Benjamin har arbeidet ni og et halvt år i barnehage. Han har tidligere arbeidet som assistent og førskolelærer, og nå nylig som pedagogisk leder. Benjamin har jobbet i to private barnehager. Barnehagen han arbeider i nå er en seks avdelings barnehage. I tillegg til å ha tatt førskolelærerutdanningen holdt han på med en videreutdanning. Tidligere jobbet han med de eldste barna, men på tidspunktet for intervjuet jobbet han med de yngste.

#### Caroline (20-årene)

Caroline var nyutdannet og hadde arbeidet fire måneder fast som førskolelærer. Før dette hadde hun hatt sommerjobb i barnehage og vært vikar. På tidspunktet for intervjuet arbeidet hun i en småbarnsavdeling, og hun hadde tidligere jobbet i ulike avdelinger. Caroline arbeidet i en privat barnehage med fem avdelinger.

#### Daniella (30-årene)

Daniella har gjort omsorgsarbeid utenfor barnehagen blant annet i skolen, og de siste åtte årene har hun arbeidet fast i barnehage. Stillingene hun har hatt har gått fra å være ringevikar til assistent. På tidspunktet for intervjuet tok hun barnehagelærerutdanning og arbeidet i barnehage på deltid. For øyeblikket jobbet hun i en mellomavdeling, men har stort sett arbeidet med de store barna og trives best med det. Hun er også veldig glad i friluftsliv. Barnehagen hun arbeidet i var en privateid barnehage med åtte avdelinger.

#### Erik (30-årene)

Erik hadde arbeidet med barn i åtte år og fast i barnehage i tre år. Han har arbeidet som ringevikar, pedagogisk medarbeider, pedagogisk leder og for øyeblikket som fagarbeider. Han holdt på å ta en barnehagelærerutdanning for å bli pedagogisk leder, og hadde tidligere tatt en bachelorgrad og hadde praktisk pedagogisk utdanning. Erik var kvalifisert for å jobbe på skolen, men ville heller arbeide i barnehage. På tidspunktet for intervjuet arbeidet han på en storbarnsavdeling, men hadde jobbet på ulike avdelingene før. Han arbeidet i en liten, offentlig barnehage med to baser.

#### Fredrik (20-årene)

Fredrik hadde arbeidet fem år i en privat friluftsbarnehage med seks avdelinger. Han var den eneste av mine informanter som ikke holdt på med eller hadde tatt en barnehagelærerutdanning. Han arbeidet som barnehageassistent og på tidspunktet for intervjuet på en mellomavdeling. Før dette hadde han også arbeidet på de ulike avdelingene, men han hadde for det meste vært på mellomavdelingen.

#### Grete (30-årene)

Grete har totalt sett holdt på med barn i ti år. De siste ni årene hadde hun arbeidet i barnehage. Hun holder på med en barnehagelærerutdanning og arbeider ved siden av. Bortsett fra de barnehagene hvor hun har hatt praksis har hun arbeidet i den samme barnehagen. Grete har stilling som assistent og har arbeidet på ulike avdelinger. For øyeblikket jobbet hun på en avdeling med de nest eldste barna. Hun arbeidet i en privat naturbarnehage med fire avdelinger.

#### Hanna (20-årene)

Hanna har arbeidet i barnehage i åtte år. Bortsett fra å ha vært i tre praksisbarnehager har hun arbeidet i den samme barnehagen. Hun har hatt stilling som assistent, førskolelærer og nå som pedagogisk leder. Hanna har utdanning som førskolelærer med vekt på natur og friluftsliv. Hun har arbeidet på både småbarns- og storbarnsavdeling, og arbeidet for øyeblikket på begge. Hanna arbeidet i en privat menighetsbarnehage som var middels stor med fem avdelinger.

Jeg visste på forhånd av intervjuene at det var en mangel på ansatte og barnehagelærere i barnehagene, i tillegg til at det var et høyt antall dispensasjoner (Utdanningsforbundet 2015, Gulbrandsen og Eliassen, Lunde 2012). Etter å ha utført intervjuene viste det seg at dette ikke gjaldt i de barnehagene informantene mine jobbet i. Det var bare en informant som ikke tok eller hadde en utdanning. I noen av barnehagene hadde også assistentene fagutdanning. Årsaken kan være tilfeldigheter, at fagutdannede ønsket å delta i større grad, utvalget mitt kan være ikke-representativt eller det kan si noe om Bergen og omegn. Dette sier uansett noe om utvalget mitt. Det fører til at det jeg kan si noe om er hvordan barnehageansatte med en utdanning eller underveis i utdanningen ser på barnehagekvalitet. Jeg kan derimot si lite om oppfatningen til de uten fagutdanning da jeg bare har en informant i denne kategorien. Alle intervjuene arbeider også i barnehager med relativt god bemanning.

Jeg hadde en antakelse om at på grunn av de store endringene i barnehagen i forhold til dekningsgrad og flere barnehageplasser de senere årene så ville informantene mine ha meninger om disse endringene. Jeg opplevde derimot at ikke alle informantene mine hadde særlig mening om disse endringene, og dette kan være på grunn av utvalget mitt. De fleste av informantene mine var i 20- eller 30-årene. Enkelte har ikke arbeidet i barnehagen så lenge, andre har arbeidet i samme barnehage og dermed opplevd endringene gradvis, eller det har ikke vært store endringer på den enkelte arbeidsplassen. Jeg hadde på forhånd ønsket en større variasjon i alder blant informantene mine. Likevel er det informanter som kommenterer endringene, men i ulik grad (jfr. 5.2). Årsaken til at jeg stort sett fikk informanter i 20- og 30-årene kan være på grunn av rekrutteringsprosessen min da jeg benyttet kontakter nær min alder for å få kontakt med eventuelle informanter. Dette fører til at jeg kan si mest om hvordan barnehageansatte i 20- og 30-årene ser på barnehagekvalitet, mens jeg har få eldre ansattes oppfatninger. Dette gjør også at jeg stort sett kan si noe om informantenes oppfatning av mer nylige endringer.

Samtidig var det stor variasjon også (sett bort fra den eldste informanten) i jobberfaring. Dette gjorde at jeg fikk synspunkter fra ansatte med ulik erfaring fra midlertidig student til nyansatt til langtidsansatt, i tillegg til hvordan det er å være ansatt i ulike stillinger. Jeg kan også si noe om hvordan barnehageansatte som har arbeidet i bare en barnehage ser på barnehagekvalitet, i tillegg til ansatte som har vært i ulike barnehager. De fleste informantene arbeidet i private barnehager også. Alle informantene hadde også arbeidet i ulike avdelinger i barnehagen. Dette gjør at jeg kan si noe om hvordan ansatte både i småbarns-, mellom- og storbarnsavdelinger ser på barnehagekvalitet. Jeg ble nokså overrasket over at jeg endte opp med tre mannlige barnehageansatte i utvalget. Jeg hadde i utgangspunktet ikke noe fokus på kjønn i studien og var åpen for å intervjuer begge kjønn. Jeg tror dette kan påvirke analysen min positivt gjennom at jeg får perspektiver på barnehagekvalitet fra ansatte av begge kjønn. Det kan kanskje være slik at kvinner og menn har ulike tanker, meninger og oppfatninger om barnehagekvalitet og aspekter innenfor barnehage som kan bidra til analysen. To av informantene mine (Anne og Daniella) hadde egne barn, og det gjorde at de kunne trekke inn deres opplevelser med å oppfostre dem inn i arbeidet. Ingen av mennene hadde barn. Alle informantene virket som individer som virkelig likte jobben sin og var engasjerte. Dette sier noe om utvalget mitt; de er et utvalg av ansatte med stor interesse og engasjement for barnehage og jobben sin. Dette kan være på grunn av rekrutteringsprosessen; at det var de engasjerte ansatte som meldte interesse for å

være med i prosjektet. Dette er bra fordi informantene gir mye informasjon i intervjuene, og er engasjerte i arbeidet med barna og barnehagekvaliteten. Samtidig sier utvalget mindre om ansatte uten et slikt engasjement.

Det at jeg er en ung og uerfaren intervjuer kan ha påvirket hvilket datamateriale jeg har fått. Som nevnt tidligere var det enkelte ting jeg kunne gjort annerledes under intervjuene som kanskje kunne bidratt til at jeg fikk ytterligere informasjon og kanskje andre perspektiver på barnehagekvalitet av informantene. Det at jeg ikke hadde arbeidet i barnehage, har egne barn eller erfaring med barn kan også ha påvirket datamaterialet mitt. Enkelte ganger opplevde jeg at informantene satt med kunnskap som jeg ikke hadde, og det var enkelte ting som jeg som sosiolog og ikke pedagog ikke forstod. På denne måten var jeg en 'utenforstående', og dette hadde også en positiv side. For eksempel måtte de forklare om barnehagen og hverdagen til en uerfaren, og dette gav mye viktig informasjon.

### 3.5 Analyseprosessen

Da alle intervjuene var ferdig transkribert følte jeg meg overveldet. Jeg hadde et stort datamateriale, en vid problemstilling og et stort omfang av tema. Jeg ønsket å ha en empirinær tilnærming til datamaterialet mitt og var inspirert av grounded theory. Jeg ville ikke begynne med en forutbestemt hypotese eller teori, men utvikle analysen ut fra datamaterialet (Silverman 2011, Glaser og Strauss 1967). Samtidig hadde jeg på forhånd av studiet lest forskning og artikler vedrørende temaet barnehagekvalitet og benyttet dette som inspirasjon blant annet for utviklingen av intervjuguiden. Jeg hadde også lest forskning som inndelte barnehagekvalitet i ulike typer, og dette gav meg et innblikk i mangfoldigheten av begrepet. Når jeg begynte på min analyse forsøkte jeg å sette dette til side og forsøkte å arbeide empirinært.

Jeg valgte å se på barnehagekvalitet som et sensitiverende begrep (jfr. 1.4), ved å ta utgangspunkt i mine informanternes begreper og hvilke ord de selv brukte. Kvalitet stod svært sentralt i samtalene da spørsmålene mine i stor grad handlet om informantenes tolkninger av ulike aspekter ved barnehager generelt eller arbeidsstedet deres, og hvordan ting kunne forbedres eller hvordan det burde være. Videre i analysearbeidet gikk jeg tilbake til å lese teori og forskning som kunne knyttes til analysen, og trakk dette inn i det videre arbeidet. Jeg valgte å fokusere på teori som jeg mente var knyttet til informantenes måte å se på barnehagekvalitet og sette min empiri i forhold til ulike perspektiv på å se barn som jeg fant i barndomssosiologien. I tillegg

ønsket jeg også å se mine funn i sammenheng med forskning om barnehager generelt, og trakk også inn forskning om barnehagekvalitet. Prosjektet ble en prosess der teori og empiri gjensidig påvirket hverandre.

### 3.6 Forskningens kvalitet

Når man vurderer forskningens kvalitet bruker man i kvalitative studier blant annet begrepene troverdighet og bekreftbarhet. Troverdighet handler om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, og det innebærer at forskeren gjør rede for forskningssituasjonen og relasjonen til informantene (Thagaard 1998). Jeg har i dette kapitlet forsøkt å beskrive hvordan min forskningsprosess har utviklet seg, gjort rede for valgene jeg har tatt og utfordringene jeg har opplevd. I kvalitative intervju slik jeg har utført inngår jeg som forsker og informantene i et subjekt til subjekt forhold, og begge berøres dermed av forskningsprosessen. Det er viktig å vurdere om jeg som forsker styrer informantene og den informasjonen de gir, eller har innvirkning på resultatene av studien (Thagaard 1998). Jeg opplevde at relasjonen til mine informanter i stor grad var preget av åpenhet og likeverdighet, men kan selvsagt ta feil. Forskningens bekreftbarhet er også viktig, og det handler om at forskeren går kritisk igjennom sine egne tolkninger og om den forståelsen som produseres kan støttes av annen forskning. Jeg har forsøkt å gå kritisk igjennom analyseprosessen og mine tolkninger, blant annet ved å fokusere på situasjoner der de generelle tendensene er lite fremtredende eller ikke gjelder (Thagaard 1998).

I forhold til generalisering har man ofte en tanke om at dette bare kan gjøres kvantitativt. Jeg kan ikke generalisere i statistisk forstand da jeg bare har åtte informanter. Mitt mål er da heller ikke å generalisere til en endelig populasjon, men å utvikle ideer og kunnskap om ansattes syn på hva som er barnehagekvalitet som forhåpentligvis vil ha gyldighet utover dette utvalget. Det kan være slik at informantenes erfaringer og tanker om barnehagekvalitet er mer generelle for ansatte i barnehagene i den forstand at de blant annet referer til barnehager generelt og generelle oppfatninger som barnehageansatte har. Jeg kan si noe om hva utvalget mitt – åtte engasjerte kvinner og menn, i aldersgruppen 20 til 30 år, med erfaring fra en eller flere barnehager, som har eller holder på med en barnehagelærerutdanning, og som arbeider i private barnehager der det arbeider faglærte – mener om barnehagekvalitet. Jeg håper mine funn kan

være relevante utover det, men samtidig vet jeg ikke om det er andre perspektiver som mine funn ikke omhandler (Gobo 2008: 197-198).

## 4 Teori og tidligere barnehageforskning

I barndomsforskningen har det vært et skifte i retning av å se barn som sosiale aktører<sup>6</sup>. Fokuset på barnets 'agency'<sup>7</sup> har ført til en re-konseptualisering av barndommen og hvordan barn kan forstås som aktive deltakere<sup>8</sup> i samfunnet. I min studie snakker de ansatte om arbeidet sitt med barn og dermed er det de sier preget av syn på barn og barns behov. I den sammenheng kan perspektiver som dette være relevant å sette i forhold til mine informanternes synspunkter og erfaringer. Barns medvirkning er blant annet blitt svært sentral i barnehagen (jfr. rammeplanen 2.3), og dette peker på en endring i synet om barnet skal få ha noe å si når det gjelder sin hverdag og sin barndom. Barnet har muligheter for å være deltakende i å forme hverdagen, men barnehagens struktur og de ansatte kan begrense dette. I dette kapittelet vil jeg presentere ulike syn på barn og barndom gjennom historien, aspekter innen barndomssosiologien og utviklingspsykologien, og forskning om barnehager. Først vil jeg imidlertid gå litt inn på hvordan barnehagekvalitet har blitt fastslått i forskning.

### 4.1 Barnehagekvalitet

Barnehagekvalitet som begrep kan ha ulikt innhold og inndeling i typer. En tilnærming til barnehagekvalitet handler om hvordan det *er*: hva slags egenskaper den har og hva som er typisk for den. Det vil si at en har en deskriptiv tilnærming til begrepet. Her tas det ikke nødvendigvis stilling til om egenskapene er gode eller dårlige. Man kan også ha en normativ tilnærming til barnehagekvalitet; en subjektiv vurdering av egenskapenes grad av nytte, verdi og godhet på et skalanivå (Borg et al 2009).

Kvalitet kan blant annet defineres som *helheten av de egenskaper en barnehage har, og som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barns, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov* (Borg et al 2009 i Aune 2000: 18). Denne definisjonen er litt normativ, men omtaler ikke aktørenes meninger og holdninger angående hva som er barnehagens gode

---

<sup>6</sup> Å se barn som sosiale aktører betyr at man ikke lenger ser barn som passive subjekter av sosiale strukturer og prosesser. Barnet er aktivt i konstruksjonen av sitt eget liv og dermed ser man ikke på barnet bare i forhold til hva de sier om fremtiden eller utviklingen av menneskeheten (James og Prout 1990, Qvortrup, Corsaro og Honing 2009).

<sup>7</sup> 'Agency' er ofte et synonym for handling, og kan implisere kapasiteten for frivillig handling (Scott og Marshall 2009).

<sup>8</sup> Corsaro (2005) peker på at barnet ikke har en passiv rolle i produksjonsprosessen. Barnet er aktivt deltakende i kulturell produksjon og endring, men samtidig blir det begrenset av både den sosiale strukturen og den sosiale reproduksjonen (Corsaro 2005, Qvortrup, Corsaro og Honing 2009).

egenskaper. Barnehageloven (2005) kan sies å formulere noen av de egenskapene barnehagen skal ha. Den omhandler barnehagens innhold og formål, og visse strukturelle rammebetingelser. Som nevnt i innledningen kan barnehagekvalitet bety ulike ting for ulike aktører. En av disse aktørene er barnehageansatte som jeg har valgt å se på, mens de andre aktørene er foreldre og barna. En måte å se på barnehagekvalitet som tar utgangspunkt i aktører innebærer en subjektiv tilnærming til opplevelsen av barnehagen, tidligere erfaringer med den, og sosiale, kulturelle og faglige idealer og synspunkter (Kvistad og Søbstad 2005). En slik subjektiv forståelse av kvalitet for ansatte er det som er formålet med denne studien.

Kvistad og Søbstad (2005) beskriver som nevnt barnehagekvalitet i forhold til tre typer; *struktur-, prosess- og resultat*kvalitet (jfr. 1.2). De skriver at deres definisjon av barnehagekvalitet inneholder to hovedperspektiver; *opplevelseskvalitet* – aktørenes subjektive oppfatninger og erfaringer med barnehagen, og *kriteriekvalitet* – kriteriene som samfunnet eller fagfolk setter opp for gode barnehager. Gulbrandsen og Eliassen (2012) gjør rede for hvordan barnehagekvalitet kan beskrives langs flere dimensjoner. *Strukturell kvalitet* ser på rammebetingelsene for barnehagen og hvordan disse oppfylles. *Prosesskvalitet* ser på de daglige relasjonene og samhandlingene i barnehagen. De forteller at man noen ganger støter på begrepet *resultatkvalitet* som ser på hvordan barnehagen klarer å nå sine mål om å gi barn en god utvikling. Noen bruker også betegnelsen *innholdskvalitet* for å beskrive innholdet i barnehagevirksomheten. Sommersel et al (2013) betegner denne typen som barnehagens ‘indre kvalitet’ og hvordan den oppfyller kravene til rammeplanen. Som jeg har vist til er det mange ulike måter å se på, definere og dele inn begrepet, og enkelte av forståelsene kan gå inn i hverandre. I stedet for å forstå begrepet på en bestemt måte tar jeg utgangspunkt i det informantene mine sier om hva kvalitet er for dem.

## 4.2 Ulike syn på barn og barndom gjennom historien

Synet på barn har endret seg gjennom historien. Phillippe Ariès så på barndom som en sosial konstruksjon. Han mente at det ikke fantes en bevissthet eller forståelse om barndommen i middelalderen, og at barnet da ble en del av voksensamfunnet etter spedbarnsalderen. Ariès hevder at den første anerkjennelsen og interessen av barndom begynte i det 13. århundre. Dette førte til ‘the coddling periode’ der barna ble sett på som uskyldige og søte, og som underholdning for de voksne. Ariès betegner perioden etter som den moralistiske perioden (fra det 16. århundre



inn i det 18. århundre). Denne var i stor grad en negativ reaksjon til den forrige perioden. Barndommen ble nå vektlagt som en periode av umodenhet, og barn måtte trenes og disiplineres. På dette tidspunktet ble barndommen sett på som en forberedelse til voksenlivet. Ariès mente at den moderne verden på hans tid var besatt av de moralske, religiøse, fysiske og seksuelle problemene av barndommen. Dette bidrog til å understreke de voksnes disiplin over barna og ytterligere skille dem fra den offentlige verden. Ariès peker også på at barnet er fratatt sin frihet, og på motsetningen i det å nekte barna deres frihet i forhold til deres egen beskyttelse og moralske utdannelse (Corsaro 2005, Qvortrup, Corsaro og Honing 2009). Først på 1980-tallet fikk Ariès' tanker om barndom en større utbredelse. Det ble fokus på den kulturelle variasjonen, og mot hvordan barndommen formes og former. I tillegg ble begrepet sosial konstruksjon brukt om aktørenes praksis, handlinger, diskurs og språklige ytringer (Korsvold 2008). Samtidig er det forskere som har funnet tvetydigheter og generaliseringer i Ariès sitt arbeid (Corsaro 2005).

Vårt samfunn har vært gjenstand for endringer, noe som fører til at barn og barndom blir sett på annerledes. Teorien om risikosamfunnet kan ses i sammenheng med synet på barnet. Ulrich Beck mener at vi nå lever i et risikosamfunn der tidligere konflikter blir forskjøvet av nye konflikter i lys av risiko. Disse riskene produseres i industrisamfunn og har en tendens til å påvirke alle (Joas og Knöbl 2009). Dette gjelder også barna. Mennesker er i dag ikke utsatt for mer farer enn før, men vi har større bevissthet om farene som finnes. Farene som kan ramme barn har fått stor oppmerksomhet, og har særlig blitt utbredt gjennom massemediene. Mange forsøker nå å fjerne all risiko fra barnas liv. Man ser at det er en endret oppfatning om at frykt er noe barn må lære å overvinne, til at den er en naturlig del av deres liv. Slik kan det virke som at voksne i dag overbeskytter barna (Svendsen 2007).

Parallelt med dette har vi blant annet hatt en institusjonalisering av barndommen med fremvekst av tilsynsordninger som blant annet barnehagen som er et resultat av endret politikk og økonomi. Barndommen har blitt mer preget av sentimalisering og beskytting av barn<sup>9</sup> (Qvortrup, Corsaro og Honing 2009). Samtidig ses barn i forhold til et investeringsperspektiv. Esping-Andersen (2002) mener at investeringen i barnas ressurser og velferd er viktig ut ifra et livstids perspektiv, og det kan minske velferdsproblemer i fremtiden. Individens muligheter er knyttet til sosial arv, og ligger hovedsakelig i familie forholdene i barndommen. Det kreves gode kognitive

---

<sup>9</sup> Dette kan man blant annet se i den offentlige debatten om når barn skal begynne i barnehagen og om en tidlig start er skadelig for barnet.

og sosiale ferdigheter for å gjøre det godt. Uten dette kan man ende opp med ustabil tilknytning til arbeidsmarkedet og lave lønninger. Et felles barnefokus er en forutsetning for et effektivt, bærekraftig og konkurransedyktig produksjonssystem. Forebyggende tiltak når individer har nådd voksenlivet vil ha lite påvirkning dersom individet ikke har fått kognitive og sosiale ferdigheter tidlig. Dermed bør investering i barna være et kjernepunkt i politikken angående sosial eksklusjon. Én måte å investere i barns kognitive stimulering er via universelle og høykvalitets barnehager, spesielt for underprivilegerte barn. Barnehager kan ha en kompensatorisk funksjon dersom barn får utilstrekkelig intellektuell stimulering fra foreldrene. I tillegg er mødres sysselsetting en viktig faktor for å motkjempe barnefattigdom.

Barndom blir i det vestlige samfunnet blant annet karakterisert av plikten til å være lykkelig som ofte sidestilles med 'det lekende barn'. Barnets lek kan ses som en kulturell plass der barna har det gøy og lærer hvordan de skal omgås andre barn, og der man ikke har plikter. Barna har hverken et moralsk eller økonomisk ansvar og trenger ikke å arbeide. Barnets lek ses i sammenheng med barnets uskyldighet som assosieres med uansvarlighet. De voksne har som oppgave å ta vare på og beskytte barna. Ved å assosiere lek med barndom kan man marginalisere barna ubevisst. Man ser på dem som umodne og ufullstendige, også på grunn av deres fysiske kropp og ufullstendige utvikling, og som individer som behøver oppmerksomhet, beskyttelse og kontroll av voksne. Synet på 'det lekende barnet' er av nyere dato. Barnet har alltid lekt, men det har nylig sluttet å arbeide. Tidligere var barna en del av familiens økonomiske produksjonseenhet. Når barnet ble tatt ut av arbeidsfæren ble det gradvis sett på en annerledes måte. Barnet oppfattes som verdifull og man vektla barnets sosiale utvikling og lykkelighet (Wyness 2006).

Mye av sosiologisk tenkning angående barn og barndom kommer fra teorien om sosialisering; prosessen der barn tilpasser seg og internaliserer samfunnet. Innenfor sosialiseringsteorien er det to ulike modeller – den deterministiske og den konstruktivistiske. I følge den deterministiske modellen har barnet en passiv rolle. Barnet ses på som en uerfaren person som må kontrolleres gjennom trening. Barnet kan potensielt bidra til å opprettholde samfunnet, men det er også en utemmet trussel. Barnet blir derfor tatt over av samfunnet og trent til å bli et kompetent og bidragende medlem. Hovedfokus her er på individuell utvikling, og særlig utfallet av sosialiseringen. Dermed ser man på barnet som 'becoming'. Modellen ser ikke viktigheten av barn og barndom i samfunnet, og at barn gjør mer enn å internalisere samfunnet – de bidrar også til det.

Ved den konstruktivistiske modellen er barnet en aktiv aktør som er ivrig i å lære. Barnet konstruerer aktivt sin verden og sin plass i samfunnet ved å tilegne seg informasjon fra miljøet for å bruke det i å organisere og konstruere sine egne tolkninger av verden. Selv om konstruktivismen er et skritt i riktig retning i forhold til den deterministiske tilnærmingen er hovedfokuset fortsatt på individuell utvikling. Dette ses i forhold til barnets aktivitet, utvikling og 'becoming'. Det er lite hensyn til hvordan mellommenneskelige forhold reflekterer kulturelle systemer, eller hvordan barna blir en del av disse forholdene og kulturelle mønstrene og reproducerer dem kollektivt. Konstruktivismen har også for mye fokus på slutten av barnas utvikling eller overgangen fra umodenhet til voksenkompetanse (Corsaro 2005).

### 4.3 Barndomssosiologien og barnet i utviklingspsykologien

Sosiologien om barndom og synet på barn i utviklingspsykologien er relevant for min studie på grunn av at det omhandler blant annet barnehager og barns hverdag. Hva en syns er 'kvalitet' vil være preget av hvordan en ser på og forstår barn og barndom. Den nyere barndomsforskningen (Korsvold 2008) vektlegger barn og barndom som sosiale og kulturelle fenomener, og barndom blir sett på som en egen sosial kategori. Barnet blir sett på som en sosial aktør som former sin barndom og ikke bare som noen som formes. Barns levevilkår står i dag sentralt blant annet i ulike velferdsordninger som for eksempel barnehager. Tidligere ble barnet sett i forhold til barnets 'becoming', barnet måtte 'trenes' opp for å bli en kompetent voksen. Nå er man interessert i å se på hvordan det er å være et barn – barnets 'being'.

Barn har blitt marginalisert i forhold til at voksne som oftest har sett barnet på en fremtidsrettet måte og er opptatt av 'becoming' eller hva barnet *blir*. Og hva de blir er voksne som skal ta del i en sosial orden og bidra til den. Sjeldent ses barna på en måte som omhandler deres 'being' eller hva de *er*; barn med egne liv, behov og ønsker (Corsaro 2005). Disse to perspektivene på barn er også representert i diskusjoner av barn i barnehage. Barnet kan ses i forhold til hvordan det har det i barnehagehverdagen og hva det trenger og behøver der og da eller hva det *er*. Barnet kan også ses i forhold til hva det *blir* senere gjennom fokus på barnets utvikling og læring. Ofte kan man se et skille mellom omtalen av voksne som 'beings' og barn som 'becomings'. Man gir barndommen mening gjennom voksenlivet ved å fortolke det barn gjør i forhold til hvordan det vil påvirke deres overgang til voksenlivet. Tankegangen er at samfunnet

må investere i barnas omsorg, oppdragelse og trening fordi de representerer fremtiden for den sosiale verdenen (Qvortrup, Corsaro og Honing 2009).

I utviklingspsykologien finnes det to andre dominerende forståelsesmodeller i forhold til å se på barn; barnet som *behovsvesen* og barnet som *forsker* – som også kan ses på som *det lærende barn*. Det finnes en utbredt tanke om at barn utvikler seg gjennom å få tilfredsstilt sine behov – altså barn som *behovsvesen*. Disse behovene ses som universelle og nødvendig å oppfylle; hvis ikke kan utviklingen gå i en dårlig retning eller den kan stoppe opp. I de første årene ses det fra en slik forståelsesmodell som viktig at det alltid er en person til stede som har kunnskaper om og kan oppfylle behovene<sup>10</sup>. En annen forståelse av barn er at de utvikler seg gjennom utforskning av omgivelsene på en systematisk måte. Dette er å se barnet som *forsker*, eller som jeg velger å betegne som *det lærende barn*, og er bygd på at barnet utvikler seg til å få en mer og mer kompleks forståelse av verden<sup>11</sup> (Andenæs 2012). Andenæs presenterer en tredje forståelse som ser barnet som en *sosial deltaker*. Barnet er en meningsskapende aktør som utvikler seg gjennom sosial deltakelse i dagliglivet. Man ser på det som foregår mellom mennesker innenfor kulturelle organiserte sammenhenger og det handler om bevegelige prosesser, ikke faktorer som påvirker utviklingen. Barnet endrer seg, men også de som tar seg av det i tillegg til omgivelsene.

Når man ser på barns posisjon i den sosiale strukturen møtes man med ideen om barns ‘behov’ og ‘interesser’. Barn er ekskludert fra økonomiske og politiske goder, og de kan ikke skaffe seg dette uten de voksnes hjelp. Barnas behov møtes av de voksne frem til de er fullstendige medlemmer av samfunnet (Wyness 2006). Det finnes en spenning mellom de voksnes interesser og hensynet til barnas behov. Blant annet har det vært en konflikt mellom mødres rett til å arbeide og barnas rett til omsorg (jf. kap. 2). Det kan også være konflikter mellom institusjoner med fokus på barns interesser og erfaringer og de voksnes behov (Korsvold 2008). Barnas interesser er et mindre etablert sett av ideer som antar at barn har en grad av ‘agency’. Barn kan mekle for seg selv i kanaler der de kan uttrykke påstander, holde andre ansvarlige og uttrykke sin egen mening. Tanken om barns interesser foreslår at barn blir sett på

---

<sup>10</sup> Denne tankegangen kan man se igjen for eksempel i forhold til bekymringen om hvordan de yngste barna har det i barnehagen uten foreldrene. Det innebærer en vektlegging av følelsesmessige aspekter ved utviklingen, og risiko i forhold til separeringen fra foreldrene Andenæs (2012).

<sup>11</sup> Offentlig vektlegging av barnehagen som et ledd i utdanningen ligger nært denne måten å se barnet på. Her er det en vektlegging på de kognitive ferdighetene og blant annet hvordan man skal legge til rette for at barnet får en stimulering i barnehagen (Andenæs 2012).

som aktive og involverte, og i stand til å gjøre krav. Barnas interesser har mer legitimering i Norge enn i andre neoliberale land (Wyness 2008). Det finnes også en tanke eller ide om 'barnets beste'. Barnehageansatte kan for eksempel legitimere deres praksis i forhold til hva de tror barn behøver. Ideen om de voksnes 'beste interesse' er vanskelig å forsone med at barn har en stemme eller måte å uttrykke sine interesser på (Wyness 2006, Korsvold 2008).

#### 4.4 Ansatte i barnehageforskningen

Jeg vil her fokusere på forskning angående ansattes arbeid i barnehagen og deres syn på rammene de arbeider innenfor. Flere studiers funn viser at barnehageansattes hverdag er hektisk og at arbeidet kan føre til slitenhet og utbrenthet, og eventuelt sykefravær (Enehaug 2008, Hanøy 2010, Utdanningsforbundet 2007). Hanøy (2010) fant at en større personalgruppe gav et bedre arbeidsmiljø. Bråtterud et al (2012) fant at både ansatte og foreldre var opptatt av at det var få ansatte og for store barnegrupper. Enehaug (2008) fant for eksempel i sin studie at barnehagene hun så på i perioder lå ved grensen av det som er tillatt i forhold til bemanningen, og at dette førte til at systemet ble sårbart og utsatt for slitasje. Utdanningsforbundets undersøkelse (2007) fant at vikarer ikke ble satt inn med en gang i barnehager. Den påpekte en vond sirkel i barnehagene; økt arbeidsmengde fører til mangel på tid som gir utbrenthet og stress på sikt og fører til sykefravær som igjen fører til økt arbeidsmengde og mangel på tid. Dette mener de forsterkes ved at man ikke setter inn vikarer. Samtidig påpeker Hanøy (2010) at det å ta inn vikarer også kan føre til mer arbeid for de ansatte.

Steinnes og Haug (2013) fant at kvalifikasjonsnivåene til barnehagelærere og assistenter varierte i stor grad, og at det er assistentene som tilbringer mest tid med barna på grunn av at de har mindre å gjøre med administrasjon. De fant at arbeidsskillet mellom assistenter og barnehagelærere er svakt, bortsett fra barnehagelærerens lederansvar. Barnehageansatte ser generelle kvaliteter og innsikter som de viktigste ferdighetene. Assistentene så praktiske evner som viktigere enn barnehagelærerne, men både assistenter og barnehagelærere så profesjonelle kunnskaper som viktig. Hanøy (2010) fant at informantene reagerte på at 'hvem som helst' kunne arbeide i barnehagene, med andre ord fantes det ingen kvalifikasjonskrav for å arbeide i barnehagen. Enehaug (2008) fant at de ansatte fikk liten mulighet til å forbedre rutiner og arbeidsutøvelse på grunn av manglende tilbakemeldinger og veiledning. Dette peker på en mangel av kunnskapsformidling og faglig oppfølging.

Østrem et al (2009) sin evaluering av rammeplanen av 2006 viser at den er blitt implementert gjennom en rekke tiltak, men mindre gjennom langsiktig tiltak og systematisk kompetanseheving. De mener at det er nødvendig å rette mer fokus på barns medvirkning, dokumentasjon og de ulike fagområdene. De fant at det er høyest prioritet på barnas språkutvikling, og at det er et økt fokus på barns læring. Arbeidet med barna og likestilling har mindre oppmerksomhet. Østrem et al fant at barnehagelærerne hadde en positiv holdning og engasjement til rammeplanen. Den ble sett på som en anerkjennelse og bekreftelse av deres praksis og arbeid, og dette fører til at rammeplanen blir legitimerende. Samtidig påpeker de utfordringer blant annet mangel på tid til å diskutere og reflektere innholdet til rammeplanen.

I forhold til det fysiske miljøet fant Hanøy (2010) en sammenheng mellom det fysiske miljøet og sykefraværet; de lyseste og mest innbydende barnehagene hadde lavest fravær. Utdanningsforbundet (2007) fokuserte også på utfordringer angående det fysiske arbeidsmiljøet. De nevnte mangler ved arbeidslokalene til de ansatte, at det var et dårlig inneklima og mye støy i barnehagene. Studier (Noren-Björg 1977, Mårtensson 2004, Refshauge 2012, Hagen 2015) kritiserer tradisjonelle lekeplasser for å være for uniforme. Mange apparater har en eller få bevegelsesløsninger, og dette gjør dem interessant bare for en kort periode. Hagen (2015) skriver at barn foretrekker uforutsigbare miljøer der de kan påvirke og manipulere miljøet for å lage sin egen lek. Hagen fant at bruken av skog og klatretrær var populært blant barna i barnehagene han så på, i tillegg til at det var mye materialer der som barna kunne bruke i leken.

Hanøy (2010) nevner at informantene opplevde flere krav i sitt arbeid; større mengde papirarbeid, overveldende skjemavelde og dokumentasjonskrav. Dette førte til at informantene opplevde at deres stilling ble mer administrativ. Østrem et al (2009) fant at bruken av kartlegging rettet mot enkeltbarn er omfattende. En stor del av dette omfatter kartleggingsverktøy i forhold til språk- og talevansker som blant annet TRAS. Samtidig fant de også at kartleggingen av alle barn også er omfattende. De fant at det behøves klarere presisering og faglige diskusjoner på dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring. Mangel på tid gjorde dette vanskelig. Østrem et al så at dokumentasjonen hadde et større potensial for refleksjon med barna. I forhold til organiseringen fant Utdanningsforbundet (2007) at godt samarbeid mellom ansatte og ledelse og lovpålagte arbeidsmiljøtiltak har positive effekter på det fysiske og psykososiale arbeidsmiljøet. De fant at gode samarbeidsrutiner forebygger og løser problemer som oppstår, og at de ansatte har et godt samarbeidsklima seg imellom. Bråtterud et al (2012) fant at ansatte og

foreldre mente det var for fastlagte rutiner som påvirket barns trivsel og medvirkning. Dette peker på at det kanskje er nødvendig med en balansegang.

Bråtterud et al (2012) fant at de fleste barn trives i barnehager. Samtidig synes enkelte det er 'passe', omtrent 10 prosent trives ikke, i tillegg til at mange opplever at de eller andre blir plaget i barnehagen. Forfatterne fant at ansatte og foreldre har en mer positiv vurdering av barnas trivsel. Medvirkning ser ut til å være viktig for barnas trivsel. Barna mislikes blant annet når de føler de ikke blir sett av den voksne. En overvekt av barna opplever at de voksne anerkjenner dem, ser dem og er oppmerksomme på deres meninger. En del barn opplever at de voksne er vanskelig tilgjengelig og at de er i lite samspill med barna.

#### 4.5 Avslutning

I dette kapitlet har jeg presentert noen perspektiver som jeg vil følge opp og bruke i diskusjonen av empirien min. Jeg har presentert ulike forståelser av kvalitet og typer kvalitet. Det kommer frem at barnehagekvalitet er et svært mangfoldig begrep med mange ulike dimensjoner, i tillegg til at kvalitet kan oppfattes av ulike aktører. Jeg har presentert ulike perspektiv på hvordan barn forstås som kan være relevante for analyse av empiri. Den korte presentasjonen av forskning om ansatte i barnehager viser en rekke utfordringer som preger dagens barnehager, og de ansattes arbeidshverdag. Hvordan mine informanter oppfatter barnehagehverdagen, endringene og har ulike måter å se barnehagekvalitet på vil være utgangspunkt for mitt første empirikapittel.

## 5 Hverdag, endringene og barnehagekvalitet

### 5.1 De ansattes hverdag

For å gi et innblikk i barnehagen og hvordan en vanlig hverdag er for barnehageansatte vil jeg starte med hvordan informantene forteller om hverdagen sin. Hverdagen ble presentert nokså likt i de ulike informantenes barnehager. Det var noe forskjeller, blant annet om de arbeidet på en småbarnsavdeling eller storbarnsavdeling som jeg skal komme tilbake til. Erik sin hverdag, som jeg tar utgangspunkt i, foregikk på en storbarnsavdeling, og jeg har valgt den fordi han gav en ganske detaljert beskrivelse av hverdagen sin:

*Så er det å si hallo og god morgen til barna, og så går de jo og leker. Sitter eg gjerne med de, tar imot barn. Frokost, sitter vi der, så der er det jo forskjellig praksis fra barnehage til barnehage. Hos oss så er det sånn at barna skal sitte en halvtime (...) så går vi rett til samlingsstund. Og etter samlingsstund så går vi ut (...) eller vi deler [også] gruppen, noen er inne og noen er ute, det gjør vi ganske ofte. Og så er det frilek, stort sett. Og hvis det er noe planlagt, forming eller noe sånt [så gjøres det da]. (...) Så er det lunsj. Da vasker barna hendene, så setter de seg opp, ordensbarnet får velge sang, så synger vi sangen. Og så sitter vi der (...) en halvtime. Etterpå så går vi ut eller vi blir inne eller vi deler i grupper igjen. Og det er samme greien igjen. (...) det er sjeldent det er planlagt opplegg etter lunsj. (...) Så er det frukt, vaske henda, spise frukt, sitte en halvtime der stort sett også (...) Og etter det så er det stort sett frilek til barna blir henta igjen. Turar, de foregår etter (...) samlingsstund. (...) vi spiser stort sett alltid lunsj ute. (...) turene blir gjerne bare en eller to timar hvis de skal være tilbake til lunsj. Og så er vi tilbake igjen før frukt (...) så, ja, frilek frem til barna blir henta.*

Ut ifra Erik og de andre informantenes beskrivelse av hva de gjør om dagene er det stort sett en lik struktur i barnehagehverdagen. Man tar imot barna ved åpningstid, barna får drive med frilek inne til det er frokost, så er det stort sett samling med alle barna før det blir frilek igjen. Det virker som at de fleste barna er ute, men barna kan også deles opp i grupper og noen eller alle kan være inne. På dette tidspunktet foregår formingsaktiviteter, baking eller førskolegrupper, men dette skjer ikke hver dag. Så får barna lunsj og så er det frilek igjen enten inne eller ute før barna blir hentet av foreldrene.



Småbarnsavdelingene hadde en noe annerledes struktur på grunn av alderen til barna. Benjamin, som arbeider i en småbarnsavdeling, forklarer at i tillegg til bleieskift har også småbarna leggetid:

*(...) innen halv tolv så er de kanskje lagt seg, når klokken er litt over tolv så er nesten alle lagt seg (...) [Da] kan [det] være at vi liksom har ledermøte (...) mens de andre er med de som ikke sover, eller (...) [gjør] sånne praktiske ting som lar seg gjennomføre i den tiden.*

Han forklarer også at de gjerne deler opp de yngste og de eldste barna, noe som viser at det er forskjeller i gruppen:

*Og så går gjerne de eldste (...) tur sammen med to voksne. Og så er vi gjerne ute i sandkassen og bygger sandtårn (...) for de yngste barna*

En annen variasjon i hverdagen var førskolegrupper som flere av informantene nevnte at de hadde. Disse gruppene var for barna som går det siste året i barnehagen og skal begynne på skole. Caroline forteller om deres førskolegrupper:

*(...) i vår barnehage, så har de førskolegrupper der de deler avdelingene i to eller tre, og så har de fokus på språk og dotrening og påkledning, at de skal rekke opp hånden når de skal snakke, at de liksom forbereder seg til skolen da, at de skal bli selvstendig og at de skal klare ting sjøl.*

I Annes barnehage hadde de ulike 'klubber' for de ulike aldersgruppene, blant annet femårsklubb som minnet om førskolegruppene:

*(...) femårsklubben de har et eget opplegg som det er noen i [sted] kommune som har utarbeida, som nesten alle barnehagane brukar. Med då en del emne som de skal igjennom, som.. øva på då. Og veldig mye går på det motoriska, fordi at det motoriska stimulerar hjernen, mer enn egentlig å sitte med et, type skuleoppgavar.*

Erik forteller at deres førskolegruppe hadde en del av det han kaller 'skolske' aktiviteter, men at de har trappet ned på dette nå:

*(...) det har vel vært mye sånn der litt skolske aktivitetar, men der har de heldigvis vært nok til at, altså når de ser at noen av barna blir litt for intense på disse skolske aktivitetene og litt for perfeksjonistisk så styrer en gjerne over på andre aktivitetar.*

I fortellingene om hverdagene kom informantene også inn på hvilke andre aktiviteter de drev med i barnehagen. Inne foregikk det i stor grad aktiviteter som hadde med finmotorikk å gjøre: blant annet tegning, fargelegging, perling og pusling. Det var også frilek inne der barna kunne

velge hva de ville leke, samt voksenstyrte aktiviteter som maling eller baking. I barnehagene var det veldig vanlig at barna brukte en del tid ute til frilek på en daglig basis. Alle informantene mine fortalte at de gikk på turer, men dette varierte fra en til fire dager i uken. Det virket som at man på storbarnsavdelingene gikk oftere på tur enn på småbarnsavdelingene<sup>12</sup>. Aktivitetene varierte også i forhold til høytider. Dette forteller Hanna om førjulstida: (...) *no i desember er det mye julegavelaging og hemlighetar ute og går, pepparkakebaking og sånne ting.*

På grunn av alderen til de yngste barna er rutinen på småbarnsavdelingen annerledes. Her blir det en sovetid midt på dagen, som gjør at man må gå tilbake fra tur tidligere, og det er også rutiner for bleieskift. Likevel var det i stor grad de samme rutinen for de ulike avdelingene i forhold til måltid, samlingsstund og frilek. Barnehagene hadde også flere av de samme aktivitetene som tur, lek, perling eller baking, og en rytme eller rutine i hverdagen. Rutinene i barnehagene var noe som flere av informantene omtalte som viktig for barnehagekvaliteten, noe jeg vil komme tilbake til i delkapittel 7.6.

## 5.2 Endringer i barnehagen

I kapittel 2 kom det frem hvor store endringene har vært i barnehagen i Norge bare de siste tiårene. Som nevnt i kapittel 3 hadde de mindre opplevelser av disse endringene enn jeg trodde i forkant, men noe kom også frem. De omtalte blant annet endringene som både positive og negative.

Anne var den eldste informanten i utvalget mitt og ved å ha arbeidet i barnehage i over tredve år har hun opplevd endringene som har skjedd de siste tre tiårene. Hun la vekt på hvordan arbeidsrollene er endret og hvordan dette påvirker arbeidet med barna:

*Det går først og fremst på ressursar. De første årene eg var i jobb, så hadde vi mye bedre tid til ungane (...) Og så hadde vi vaktmestar og kjøkkenassistent. Så vi behøv ikkje gjøre nåkke ting, sånn type praktiske ting, vi bruka all tio på ungane. Mens no må vi gjøre alt det der sjøl og.*

Anne er den eneste som har pekt på dette med at barnehageansatte nå må gjøre flere praktiske oppgaver enn før. Hun nevner blant annet oppgaver som å stelle i stand maten og sette på

---

<sup>12</sup> Dette var på grunn av at de yngste barna må ha leggetid og at en ikke kan gå på like lange turer som med de store barna.

oppvaskmaskinen. Dette er i overensstemmelse med det vi vet om at barnehagedekningen var mye lavere på 80-tallet enn den er nå og at bemanningen var bedre på den tiden (jfr. kap. 2).

Som nevnt i kapittel 2 har det foregått en stor utbygging av barnehageplasser etter barnehageforliket i 2003. Generelt var informantene mine positive til at alle som ønsker det kan få barnehageplass, men samtidig var de ambivalente i forhold til utviklingen. To av informantene mine er kritiske til hvordan denne utbyggingen har foregått og hvilke konsekvenser den har fått for barnehagen de arbeider i. Benjamin kommenterer konsekvensene av at man har fått en økning i barnehageplasser slik:

*(...) dette med barnehageforliket, og barnehageplass til alle, at nå skal vi bare fylle opp, tenker at, det gjør noe med barn, hva man ser barnehagen som, altså det er vel først et sted der barna skal være mens foreldrene er på jobb, og så begynner man etterpå liksom nøste for å fylle det med liksom, men da har man jo samtidig økt gruppestørrelsene veldig mye, blitt sagt at det er greit, det, jeg håper at man liksom vil, en dag ville være villig til å betale det, den barnehagekvaliteten som det virker som man etterspør da, betale det den egentlig koster. Enten med å, økt foreldrebetaling, eller fellesskapet.*

Benjamin er kritisk til hvordan denne veksten har påvirket barnehagekvaliteten:

*(...) dette med liksom hvordan man først bygger ut masse barnehageplasser uten at det kanskje strengt tatt er ressurser til det, for at kvaliteten skal holde tritt. Jeg tenker på da liksom, på den strukturelle kvaliteten.*

Jeg forstår det som at Benjamin mener man har økt antallet barnehageplasser, men at barnehagetilbudet ikke har blitt oppgradert. Han mener det er viktig med flere førskolelærere i barnehagen, men at det ikke vil hjelpe en ettåring som har et høyt stressnivå fordi at det er en for stor barnegruppe. Erik mener det er flott at folk får barnehageplass, men han ser også de negative konsekvensene av dette som for eksempel færre fagfolk i barnehagene. Erik tar utgangspunkt i at vi nærmer oss 100 prosent barnehagedekning, og at mye av veksten har vært med små barn (jfr. kap. 2). Erik viser til at det i norske barnehager finnes en norm angående hvor mange voksne man skal ha per barn og at denne er ulik for aldersgruppene:

*Og det er jo høyere for småbarnsavdelingen enn på storbarnsavdelingen. Men ettåringene krever jo også egentlig litt mer enn toåringer. Og det har man vel ikke tatt hensyn til når det har vært en så enorm tilstrømming av ettåringer i barnehage.*

Ut ifra dette kan man tolke det som at Erik mener man må ta hensyn til ettåringene når man skal bestemme hvor mange voksne per barn det skal være på småbarnsavdelingene. Erik synes imidlertid det mest negative aspektet med veksten av barnehageplasser er de midlertidige barnehagene:

*(...) det tristeste er disse her midlertidige barnehagene, for det tar tid å bygge opp et fagmiljø hos personalet og finne frem til rutinar som funkar og sørge for at du skapar et trygt miljø, at barna er trygge. (...) Og det å starte opp en foreløpig barnehage og så jobbe seg igjennom den [tøffe begynnelses-] perioden og så bare stenge ned, det virkar fryktelig bortkasta altså.*

Barnehagen er altså mer enn bare en arbeidsplass, det er også snakk om oppbygging av et miljø til barn og foreldre og mellom personale.

Enkelte av informantene mente at foreldre nå krever mer av barnehagen. Anne forteller om at når hun var nyutdannet førskolelærer så var det kamp om barnehageplassene og at foreldrene var veldig takknemlige. Nå mener hun de er *veldig kravstore*. Tilsvarende sier Grete at å arbeide i barnehagen har blitt et serviceyrke. Med dette mener hun at enkelte barnehager må jobbe for å få fylt opp plassene fordi foreldrene kan velge og vrake mellom flere barnehager. Dette omtaler Grete som den største endringen. Erik nevner hvordan dette går ut over de 'upopulære' barnehagene foreldrene velger vekk:

*Eg merker jo også at eg har vært i barnehagar som ikkje har vært så populære. Og de merkar nok mest de negative konsekvensene av dette her, fordi at de får ikkje fylt opp plassene og då går ikkje økonomien helt rundt og då kan det skje at folk blir litt desperat og begynnar å finne på litt sånn ting for å, altså kjappe ting liksom som foreldrene legger merke til. Og kanskje ikkje fokuserar så veldig mye på kvaliteten i hverdagen da.*

Årsaken til at noen av barnehagene er populære er på grunn av foreldrenes valg. De barnehagene som tiltrekker foreldrene er de som blir populære. Dette viser til en helt ny situasjon for barnehagene i dag der de er konkurranseutsatt og enkelte strever med å fylle opp plassene deres.

Flere av informantene mine omtaler nye krav til barnehagen i form av profesjonalisering, dokumentasjon, læring og barns medvirkning. Informantene virket positiv til profesjonaliseringen av yrket og barns medvirkning, mens enkelte var ambivalente i forhold til barnas læring og dokumentasjon (jfr. kap. 6 og 7). Hanna var kritisk og sier:

*Det er veldig mye mer fokus på dokumentasjon, at det skal være kvalitet og det er for så vidt bra, men det er mye mer ting man er på en måte lovpålagt å gjøre følar eg i forhold til før.*

Anne mener for sin del at de bruker mye tid på dette:

*No skal jo alt dokumenterast, og vi brukar veldig mye tid på det. Legga ut bilde, skriva og rapportar kvar dag, og kvar gang vi har gjort noke så skal det skrivast ett eller ant.*

Caroline synes det nå er *mer fokus på læring* og at de skal *lære til enhver tid*. Hun synes denne utviklingen er bra, men mener at det ikke skal være for mye av det. Barn skal være barn og de skal leke og kose seg i barnehagen. Caroline vektla også at barnas frihet er viktig. Anne mener også at det har vært en forskjell når det gjelder barnas medvirkning:

*Og der er ein veldig forskjell ifrå når eg begynte å jobba. Då var det vi som bestemte ka som skulle foregå. Mens no tar vi mest mulig utgangspunkt i det som ungane ønskar.*

Grete kommer også inn på dette når hun forteller at barna nå er i større fokus enn for ni år siden:

*Ja, det har jo vøre ein stor utvikling, samtlige er jo meir bevisst, det blir meir fokus på barnet og barns medvirkning, kontra når eg begynte då. Så eg føle liksom at ungane står meir i fokus no enn dei gjorde før.*

Flere av informantene mine kommenterte økningen i barnegruppen, barnehagens størrelse og antallet barnehager. De siste årene har det vært en økning i dekningsgraden i forhold til antall barn i barnehage (jfr. kap. 2). Fredrik og Hanna har i barnehagene de arbeider i opplevd en vekst i forhold til barnegruppen. Fredrik forteller at storbarnsavdelingen har økt med tre til fire barn og han opplever dette som en stor vekst. Hanna forteller at småbarnsavdelingen har gått fra ni barn og tre voksne til fjorten barn og fire voksne. I tillegg har det også vært en vekst i antall barnehager og i barnehagenes størrelse. Hanna forteller at barnehagen hun arbeider i før bestod av fire avdelinger, men at den nå består av fem. Fredrik illustrerer veksten av barnehager gjennom at de tre siste årene har det kom to nye barnehager i området til hans barnehage.

Erik og Daniella er de eneste som trekker frem hvordan økonomien har blitt endret. Erik fortalte som nevnt hvordan 'upopulære' barnehager ikke fikk økonomien til å gå rundt. Daniella gikk innpå økonomi på en mer spesifikk og annerledes måte:

*(...) hvis de skal tegne så må vi dele et A4 ark i to, vi må jo tenke miljø og pengar. (...) At vi skal sitte og gnåle på tørkepapir som de tørkar hendene sine med.*

Daniella er den eneste som trekker frem fokuset på miljøet i barnehagen. Hun forteller om dette: *(...) eg synst det er dumt at fokus på miljø, det må ikkje bikke ovar til lett hysteriske.*

Endringene informantene kommenterer går omtrent tilbake til 90-tallet. Enkelte nevnte generelle endringer de siste tiårene, mens andre nevnte nylige endringer i forhold til deres eget arbeidssted. Barnehageutbyggingen og økningen i antall barn og barnegruppen var aspekter som stod frem i informantenes kommentarer om endringene. Generelt var informantene positive til at alle som ønsker det kan få barnehageplasser, men samtidig hadde de et ambivalent syn på endringene som fulgte av utbyggingen. Samtidig har barnehagetilbudet generelt ikke blitt oppgradert, de ansatte har flere arbeidsoppgaver, barnegruppene har blitt større og barnehagen er konkurranseutsatt. Enkelte kom også innpå hvordan dette påvirket barnehagekvaliteten, og jeg vil nå komme nærmere innpå hva enkelte av informantene sa når de mer eksplisitt ble spurt om hva de tenkte om kvaliteten i barnehagen.

### 5.3 Ulike perspektiver på barnehagekvalitet

Informantene så på barnehagekvalitet på ulike måter og deres syn var preget av forskjellige perspektiver, vekt på ulike dimensjoner og innhold. Jeg hadde direkte spørsmål om barnehagekvalitet (jfr. vedlegg 2), som førte til at informantene nevnte både positive og negative aspekter av barnehagekvaliteten. Enkelte av informantene omtalte hva selve begrepet barnehagekvalitet betydde for dem, mens flertallet mer indirekte omtalte hva det innebærer. Jeg vil komme mer innpå hva informantene nevner angående noen av de ulike dimensjonene av barnehagekvalitet i kapittel 6 og 7, men her vil jeg presentere de ulike perspektivene eller tilnærmingene informantene hadde når de snakket om barnehagekvalitet.

#### 5.3.1 Akademisk tilnærming

Blant mine informanter var det to som stod i sterk kontrast til hverandre når det gjaldt måter å snakke om og forstå kvalitet. Dette var Benjamin som hadde en akademisk tilnærming og Anne med sin jordnære tilnærming til kvalitet. Benjamin var den eneste informanten som jeg vil si hadde en akademisk tilnærming til barnehagekvalitet, og han sa også selv at han hadde et teoretisk forhold til barnehagekvalitet. Han var også den eneste informanten min som holdt på med en videreutdanning. Han snakket om barnehagekvalitet ut ifra tre kvalitetstyper:

*Jeg tenker det er noe grunnleggende ved for eksempel barnehagekvalitet sånn **strukturell kvalitet** som er helt objektiv. Altså ikke da nødvendigvis å være enig om hva som er bra eller dårlig, men at den kan i hvert fall måles. Sånn som bemanningstetthet, gruppestørrelse, areal. Og så er det på en måte noe som kommer mellom der, mellom det subjektive og det objektive som en sånn, hvordan tas det i bruk, hva slags muligheter er det som gis, som på en måte kommer mer på dette med **prosesskvalitet** som også går innpå hvordan de voksne og barna samarbeider som jeg tenker er mulig å vurdere. (...) hva som er bra, hensiktsmessig størrelse for barnegruppen. Når blir det uhåndterlig for de voksne og for de yngre barna, når blir det for komplekst? Og så kan man vurdere noe om liksom kvaliteter med rommet (...) hva som er en god utviklings-støttende måte å kommunisere på mellom voksne og barn (...) Men så har vi det som barna sitter igjen med, **opplevelseskvaliteten** deres (...) målet er jo at det skal være best mulige opplevelser, men de har man ikke overhodet tilgang på. Annet enn eventuelt det man kan lese av kroppsspråk da.*

Benjamin peker her på flere aspekter som fremmer kvalitet og henviser til måter å forstå kvalitet på som jeg presenterte i kapittel 1 og 4. Han har dermed sannsynligvis blitt kjent med noe av denne litteraturen gjennom studiet. Når jeg spurte han om hva en god barnehage er så reflekterte han tilbake til de ulike typene av kvalitet:

*Jeg opplever at jeg jobber i en god barnehage. Som på en måte skårer veldig godt på dette med prosesskvalitet (...) Sånn verdens beste barnehage, da har man på en måte også tatt hensyn til de mer objektive kriteriene og også sånn jobbe enda mer målrettet med (...) hva slags aktiviteter er det vi gjør sammen, hvor mye åpner man for barnas deltakelse, hvor lenge kan vi liksom holde på noe som er interessant*

Jeg tolker det som at Benjamin mener en god barnehage skal skåre godt på alle de tre typene kvalitet. Han mener selv at hans barnehage er god på prosesskvalitet. Jeg forstår det som at han synes barnehagen kunne bli bedre på de objektive kriteriene, som handler om den strukturelle kvaliteten som man ser i begynnelsen av delkapittelet. De siste punktene angående aktiviteter, barns deltakelse, hvor lenge man kan holde på med noe interessant kaller han opplevelseskvalitet.

Når jeg spør Benjamin om han synes det er en felles definisjon på barnehagekvalitet sier han: *Jeg tenker at det er veldig mye ulike meninger om det.* På hans eget arbeidssteder mener han at: *man kanskje er på vei mot en sånn større enighet.* Han mener selv at han har lyktes på sin

egen avdeling. Benjamin kunne ønske at man bestemte seg for en standard for barnehagekvalitet, særlig når det gjelder det strukturelle. Jeg forstår det som at han ønsker en formell standard utarbeidet av staten.

### 5.3.2 Jordnær tilnærming

Benjamins syn på barnehagekvalitet stod i sterk kontrast til Anne sitt syn. Samtidig kommer Anne inn på mye av de samme forholdene som Benjamin, men ikke på en slik teoretisk måte. Hun sier rett og slett: *Vår kvalitet går først og fremst på at vi skal se alle ungene.* Anne la og til at å se hva barna og hvert enkelt barn *har behov for* var viktig. Annes mer jordnære tilnærming til kvalitet og måte å snakke om det på samstemmer mest med de andre informantene. De fleste informantene snakket om kvalitet på en slik jordnær måte, men de la ulike ting i kvalitet. Annes tilnærming til kvalitet virker å handle om arbeidet med barna i stor grad. Anne har over 30 års erfaring med å jobbe i barnehage og det er like lenge siden hun tok utdanningen sin. Dette kan føre til at hun vektlegger mer det erfaringsmessige fra å jobbe i barnehage, enn det teoretiske som man lærer i utdannelsen. Anne nevner også dimensjoner av barnehagekvaliteten knyttet til barnehagens rammebetingelser, men samtidig la hun størst vekt på å *se barna*. Annes tilnærming til kvalitet handler i størst grad om arbeidet med barna på grunn av at hun legger vekt på de voksnes omsorgsrolle i at de skal *se barna og se hva de har behov for*. Dette virker for meg som mer enn bare tilsyn, og at det også handler om at man skal gi barna det de har behov for – man skal yte omsorg.

### 5.3.3 Kritisk tilnærming

En av mine informanter hadde en kritisk tilnærming til barnehagekvalitet som også skilte seg ut i forhold til resten av utvalget. Informanten min Erik opplevde jeg som en reflekterende og kritisk person. Han peker på hvorfor barnehagekvalitet har blitt forsømt i perioden med utbygging:

*(...) dette herre barnehageløftet hvor det ble veldig mange flere barnehageplasser. Men da tynnet man gjerne ut litte granne på pedagogar og ja fagutdanna folk. Så da begynner man å snakke om kvalitet for å få opp kvaliteten i tillegg til kvantiteten*

Erik var den eneste av informantene mine som reflekterte kritisk over selve begrepet barnehagekvalitet: *For det er litt sånn derre, det er jo et sånn der festtaleord, som ja er litt sånn innholdsløst.* Dette begrepet hadde blitt tatt opp på skolen sa han og det hadde vært en person der



som hadde kritisert begrepet. Dette kan være en årsak til at han nevnte dette når jeg spurte han om barnehagekvalitet og kanskje grunnen til at han selv er kritisk til begrepet.

## 5.4 Avslutning

Rutinene i hverdagen var i stod grad lik i de ulike barnehagene, men varierte i forhold til barnas aldersgruppe. Informantene nevnte endringer fra 30 år tilbake til mer nylige endringer. Enkelte omtalte endringene de hadde opplevd selv, mens andre nevnte endringer generelt i barnehager. De tre måtene informantene snakket om barnehagekvalitet på vil jeg kalle akademisk, jordnær og kritisk. I beskrivelser av hverdagen, endring av barnehagen og disse tre måtene å diskutere barnehagekvalitet på er det ulike dimensjoner. For de ansatte henger dette sammen, men de trekker på ulike sider ved barnehagevirksomheten når de snakker om henholdsvis arbeidet med barna og rammene for dette arbeidet. Jeg har valgt å bruke dette som et skille i presentasjonen av min analyse.

Som nevnt handler kapittel 6 om arbeidet med barna, og dette stod frem som viktig i informantenes syn på barnehagekvalitet. Her vil jeg trekke inn arbeidet med de ulike aldersgruppene, utviklingen av barnas ferdigheter, skolestart og barnas medvirkning. Medvirkning er plassert innen arbeidet med barna fordi informantene ser det i forhold til hvordan det påvirker barna og deres hverdag. Kapittel 7 handler om barnehagens rammebetingelser. Rammene til barnehagen var generelt viktig for informantene, og det påvirket deres kvalitetsarbeid. Her trekkes inn rammeplanens rolle, barnegruppe og voksentetthet, ansattes kvalifikasjoner, fysisk miljø, dokumentering og kartlegging, og organisering. Enkelte av disse aspektene går innpå arbeidet med barna, men er plassert i kapittelet på grunn av at det handler om overordnede rammer som de ansatte må arbeide innen.

## 6 Kvalitet i arbeidet med barna

I kapittel 5 pekte jeg på de ulike måtene mine informanter snakket om barnehagekvalitet på. I dette kapittelet vil jeg trekke dette videre og diskutere hva som kommer frem når de snakker om arbeidet med barna, og ulike sider ved barnehagekvaliteten som dukker frem når informantene snakker om arbeidet med barn i ulike aldre, utviklingen av barnas ferdigheter, skolestart og medvirkning. Generelt var barnas trivsel og trygghet, det å *se barna*, yte omsorg og være engasjert for jobben veldig viktig for informantene. Arbeidet med barna er kjernevirksomheten i barnehagen og den største delen av arbeidet til i de ansatte. Når de snakker om arbeidet sitt er det både likheter, motsetninger og dilemma i det informantene sier. Kapittelet starter med arbeidet med barna i forhold til de ulike aldersgruppene. Dette er noe som informantene ofte trekker frem når de snakker om hva som er gode barnehager. Barna har ulike behov og dermed blir også hva som er bra ulikt.

### 6.1 De ulike aldersgruppene

I delkapittel 5.1 viste jeg til hvordan barnehagekvalitet kan forstås på ulike måter i forhold til alderen på barnegruppene. Man så at de ansatte så på barnehagekvaliteten ulikt for småbarnsavdelingen versus storbarnsavdelingen. Jeg vil trekke dette videre i kapittelet. De siste årene har det kommet stadig flere små barn i barnehagen (jfr. 2.4), og i forhold til dette har de ansatte ulike erfaringer og oppfatninger. De har også ulike interesser for å jobbe med barn i ulike aldre, og nevnte ulike utfordringer med å arbeide med de ulike aldersgruppene.

Flere av informantene mine var opptatt av hvordan det er å arbeide med barn *under ett år* i barnehagen og at dette innebar særegne utfordringer. Flere av informantene nevnte at de synes barn under ett år er for små til å være i barnehagen:

*Benjamin: (...) føler en seks måneder gammel, det er en baby, tenker at barna i barnehagen de er småbarn, de er ikke babyer lengre (...) når det er så små barn i barnehagen så skal det handle om mer enn bare det primære (...) det er ikke barnehage da.*

*Hanna: Jeg synst ikke at de skal komme så tidlig i barnehagen, de er alt for små. De minste barna på elleve måneder de er jo ganske små da, når de ikke kan gå (...) de bør i hvert fall kunne krabbe og i hvert fall gå.*

Jeg forstår det som at informantene mener at barn under ett år ikke får mer enn det primære tilsynet i barnehagen, særlig de barna som ikke kan gå, og at de definerer barnehagekvaliteten på en bredere måte enn dette. De mente at barnet har behov utenom det primære tilsynet. Informantene var i stor grad opptatt av hva de og barnehagen kan gi barnet her-og-nå, og har dermed et syn på hva barnet *er*. De var opptatt av barnets trivsel og at de fikk noe ut av barnehagen.

Andre informanter forholdt seg mer 'nøytralt' til tidlig barnehagestart. De sier de er i et yrke som sier at det skal være greit og at barna har det i all hovedsak godt. De føler de må stå for det, selv om de synes selv det er for tidlig. Grete sier for eksempel:

*Altså eg er litt, eg veit at det er min jobb og eg skal forsvara da men eg synst de er små når de begynnar ett år i barnehagen (...) men eg skal jo stå for da yrke eg har og.*

Andre påpekte at de tror at barn under ett år har det bra i barnehagen også. Anne forteller om samhandlingen mellom de små og de store barna:

*De krype rundt og får de store med seg til å krypa gjennom heile gangen. De store er veldig flink til å ta seg av de små. Bekyttar de, og tar de med seg og veldig opptatt av de.*

To av informantene skilte seg ut ved at de var redd for senskadene i forhold til tilknytning som kan oppstå når barna blir større. Disse informantene har en fremtidsrettet måte å se barns barnehageoppstart på, og ser på risikoen (jfr. risikosamfunnet kap. 4) som kan forekomme dersom barna begynner for tidlig i barnehagen. Denne måten å tenke på kan også kobles til bilde av barnet som noe som må beskyttes og verges (jfr. kap. 4).

Mine informanter hadde også ulike syn på når *ett- og toåringer* skal begynne i barnehagen. Flere av mine informanter synes det er greit at de begynner så tidlig i barnehagen, mens enkelte mente at heller ikke barn under to år skal begynne i barnehagen. De la vekt på at barna ikke er modne nok til å begynne i barnehagen. De trenger sterk tilknytning til omsorgspersoner, de kan ha vansker for å kommunisere, de kan kanskje ikke gå eller i full grad være med på de ulike aktivitetene barnehagene har. Her forstår jeg det som at informantene ser på barnet mest som et behovsvesen (jfr kap 4). De ser de slik at har barna én person nær dem hele tiden som kan tilfredsstille behovene deres slik at de kan utvikle og modne seg er ikke alltid barnehagen det rette tilbudet. Man kommer her også inn på riskene (jfr. risikosamfunnet kap. 4) i forhold til om man påvirker barnas utvikling.

Det var stor variasjon i informantenes oppfatning av barnehagestart. To av informantene mine som var mødre hadde ulike holdninger angående om unge barn burde begynne i barnehagen tidlig; en av dem var positiv til at barn under ett år gikk i barnehagen, den andre var negativ til at barn under to år skulle begynne i barnehagen. Informantene hadde også ulike syn på barnehagestart til tross for jobberfaring og utdanning. Man kan stille spørsmål ved om det er deler av barnehagekvaliteten man ikke yter for de minste barna, eller om barnehagekvaliteten er ulik som fører til at de ansatte har disse oppfatningene. Som nevnt opplevde enkelte av informantene at det var en forskjell i forhold til om barna kunne gå eller ikke. Flere nevnte også forskjeller mellom ettåringer og toåringer. Tilvenningen til barnehage for ettåringene er mye enklere, mens toåringene har et bedre språk og er mer selvstendige. Det vil si at toåringene kan gi mer motstand i forhold til å begynne i barnehagen enn ettåringene.

Det var også ulike oppfatninger blant enkelte av informantene i forhold til om det var for tidlig eller sent for *tre- til femåringer* å begynne i barnehagen:

*Grete: Dei treng på en måte den utfordringen og med ungar å bryna seg på. Sånn som samfunnet er blitt no og så trenge dei barnehagen for å få stimuli rett og slett, fordi at det er så travelt rundt, så ja, dei har veldig gått av å ver dar.*

*Daniella: Eg synst utfordringen er hvis de begynnar i barnehagen når de er tre år. Då slitar mange av de. (...) de kan slite med å komme inn med de andre.*

Informantene snakker om både barns fysiske og psykiske utvikling når de reflekterer rundt når barn bør begynne i barnehagen. De ser på om barna kan gå eller snakke, de ser på tilknytningen, og om barna er psykisk klar for å begynne i barnehagen. Jeg forstår det som at de mener barnehagen skal bidra til barnas omsorg, oppdragelse og trening (jfr. behovsperspektivet kap. 4), og man kan slik si at barnehagen investerer i barnet (jfr. investeringsperspektivet kap 4). Slik ses barn i forhold til hva de *er* og *blir*. En senere barnehagestart kan påvirke barnehagekvaliteten i forhold til hvordan barna har det sosialt og hvordan de trives, som jeg vil si er et viktig aspekt av barnehagekvaliteten. Samtidig påpekte enkelte av informantene at barnas tilvenning til barnehagen er individuell. Det kan derfor handle mer om personligheten enn alderen for det spesifikke barnet.

Løvgren og Gulbrandsen (2012) fant at barnehageansatte ofte ikke har de samme meningene som de som benytter barnehage tilbudet i forhold til barnehagestart. Bare en tredjedel i deres undersøkelse blant barnehageansatte mente at ettåringer kan være i fulltid i barnehager. En

tanke noen av informantene hadde var at en tidlig barnehagestart påvirket tilknytningen til foreldrene. Lamb og Ahnert (2006) fant at omsorgsinstitusjoner ikke har noen utviklingsmessige konsekvenser dersom de er av høy kvalitet når de understreker dette ved å se på mønstrene av barneomsorg i USA og andre industrialiserte land. Her er det nødvendig at barnehagene har kompetente ansatte, arbeids stabilitet og at de ansatte ikke er overarbeidet. Løvgren og Gulbrandsen (2012) fant at de som hadde pedagogisk opplæring var mer positive til tidlig barnehagestart. Jeg derimot fant at de ansatte hadde ulike holdninger på tross av at de hadde eller holdt på med en utdanning. Løvgren og Gulbrandsen fant også at det å ha barn påvirket positivt synet på en tidlig start, samt at ansatte med lengre jobberfaring var mer positive til en tidlig barnehagestart. Mine funn var annerledes; de med lang erfaring og en av informantene som var mor hadde også negative holdninger til at unge barn skulle begynne i barnehage. Dette kan ha med utvalget å gjøre – og dette er en kvalitativ studie med få informanter. Utvalget viser imidlertid variasjoner i oppfatningen av dette spørsmålet, noe som ikke er så rart i forhold til hvor fort denne utviklingen har vært.

Mine informanter fortalte om ulike utfordringer, fordeler og interesser ved å arbeide med barn i ulike aldersgrupper. Flere av mine informanter nevnte at barn *under ett år* er krevende. To av informantene nevnte at de yngste påvirker bemanningen da de krever mye oppmerksomhet, og det kan påvirke barnehagekvaliteten for alle dersom det er for mange under ett år. En baby kan eventuelt kreve så mye av de ansatte at det kan gå ut over omsorgsarbeidet med de andre barna.

Om å arbeide med *ett- til toåringene* sier informantene:

Caroline: *Det er gøy, for det er en enorm utvikling. De lærer veldig mye, de tar altså alt som skjer rundt seg.*

Benjamin: *(...) intensiteten i samspillet, vi jobber tettere opplever jeg med de yngste barna, det er på en måte hele tiden bevegelser*

Daniella: *Noen trenger jo veldig, veldig lang tilvenningstid. De slitar gjerne med å få sove.*

Erik: *Mer av dagen til ett- og toåringar består av rutinar, altså bleieskift, vaske, mate, legge, passe, ta opp, alle disse tingene her.*

Fredrik: *(...) [å] få disse her ut på tur og nyte friluftslivet (...) er veldig mye mer krevende.*

Flere av informantene synes at det var kjekt å arbeide med småbarna. Blant annet på grunn av den store utviklingen barna gjennomgår, og at de følte tilfredsstillelse ved å være en del av utviklingen. Her kan man si at informantene har et syn på *det lærende barn* (jfr. kap. 4) da de legger vekt på at barnet utvikler og lærer seg mye i denne alderen. Det er ikke de ansatte som skal styre denne utviklingen, men de er samtidig en del av den. Informantene vektla også at det var fysisk krevende å arbeide med de yngste barna da de ofte måtte bæres, og det var utfordrende med de barna som ikke kunne gå. Det var også viktig at barna hadde trygge rammer i forhold til å forholde seg til faste ansatte. Enkelte av informantene nevnte at rutinene førte til at hverdagen ble klokkestyrt, det ble mindre fritt, barna er mindre selvstendige og må ha hjelp, det er vanskeligere å forstå dem, og man kan ikke ha lengre opplegg utenfor barnehagen på grunn av barnas sovetid. Informantene benevner dermed både positive og negative sider ved å arbeide med småbarna.

Enkelte av informantene nevnte at det skjer mer med de eldre barna i forhold til at de er mer aktive, nysgjerrige og stiller spørsmål, og informantene forteller at de må være på hele tiden. Dette var grunnen til at enkelte synes det var mer spennende å arbeide på storbarnsavdelingen, i tillegg til at de kunne gjøre mer med de eldste barna. Samtidig påpeker enkelte av informantene at det er mer støy og at dette kan være slitsomt. Igjen nevner informantene positive og negative sider med å arbeide med en viss aldersgruppe. Jeg forstår det som at enkelte av informantene foretrekker å arbeide med de eldste barna blant annet på grunn av at de er mer selvstendige. Hva de ansatte liker er ulikt. Enkelte ønsker mer fart og spenning på storbarnsavdelingen, mens andre trives med det intense og nære samspillet man får med de yngste barna.

## 6.2 Utvikling av barnas ferdigheter

Alle informantene mine fortalte at de arbeidet med de språklige, motoriske og sosiale ferdighetene og at alle tre var viktig. De legger mest vekt på at det er viktig for hvordan barna har det i barnehagen, men også hvordan de utvikler seg som menneske og hvordan de kommer til å gjøre det videre i livet. Generelt forstod jeg det som at informantene mente barnehagens arbeid med læring og de ulike ferdighetene hadde en 'effekt' i forhold til hvordan de gjorde det senere i livet, særlig i forhold til skolen. Som vist er det forskning som både bekrefter og avkrefter dette (jfr. 1.2). De tre ulike ferdighetene har også sammenheng med hverandre da de påvirker hverandre og utvikles samtidig, men de kan utvikles i ulikt tempo. Informantenes syn på lek og

læring kan i stor grad ses i sammenheng med deres syn på de ulike ferdighetene, og jeg vil derfor trekke dette inn i diskusjonen.

### 6.2.1 Lek og læring

I forhold til lek versus læring hadde jeg en antakelse om at læring var noe annet enn lek, og dette fikk jeg bekreftet gjennom mine informanter. Jeg forstod det som at mine informanter mente at begge deler var viktig for barnehagekvaliteten. Enkelte mente at barna skulle lære noe, men jeg oppfattet dem ikke som at de tenkte læring som i skolen. Jeg forstod det som at informantene mente det skulle være lek gjennom læring. Dette innebar at barna skulle få lov å lære hvis de ville, at man skulle oppfordre til lærelyst og nysgjerrighet, men at det ikke skulle være noe tvang. Likevel er det ulikheter i hva informantene mener at barna burde lære, noe jeg vil komme tilbake til i 6.3.

### 6.2.2 Språklige ferdigheter

Utviklingen av språklige ferdigheter er et aspekt av barnehagekvaliteten fordi det er et av barnas første møter med språk. I dagens samfunn tilbringer barn mye av våkentiden i barnehagen og mye av det språket de hører og lærer får de i barnehagen. Språklig utvikling er viktig både for barnet her og nå, og for hvordan det har det senere i livet. Vi mennesker kommuniserer og samhandler gjennom språket og det er en ferdighet vi trenger i det sosiale og i stor grad i arbeidslivet.

Alle mine informanter mente at språkmiljøet og språkutvikling er viktig for barnehagekvaliteten:

*Fredrik: Det har jo med hele greien å gjøre. Er språket dårlig så blir hele hverdagen ødelagt. (...) det kan jo føre til mobbing når de begynner på skolen, allerede før det.*

*Grete: Dei er jo mesteparten av våkentio si i barnehagen så det har jo veldig masse å sei.*

*Benjamin: Det språket man ender opp med å ha er helt avhengig av hva slags språk man møter (...) [Det] har veldig stor betydning også for dannelsesprosessen.*

*Anne: Det er jo veldig viktig for å klara seg i det sosiale. Må jo ha et skikkelig språk for å kunna samarbeida med andre.*

*Hanna: (...) det er jo mye som siar at hvis de får et dårlig ordforråd i barnehagen så settar det seg vidare (...) det går utovar utviklingen på lesing, skriving, læring i skolen.*

Erik: *Det er jo gjerne studier som viser ting i forhold til hvordan man gjør det videre på skolen og sånt no (...) eg vet ikkje, eg tenkar det er en hel greie i forhold til høner og egg akkurat der.*

Informantene nevner flere ulike grunner til at utviklingen av språket er viktig. Det handler om hvordan barna har det i barnehagen her-og-nå; et utviklet språk fører til at de kan kommunisere hva de vil med de voksne, de kan sosialisere med både voksne og barn, og de kan delta i lek som krever språklige ferdigheter. To av informantene mine nevnte hvordan et barn som sliter med språket også kan slite i leken, særlig lek som krever mye prating. Har de gode språkferdigheter kan de kommunisere, samarbeide og leke på et høyere nivå. Derfor har utviklingen av språkferdigheter også å gjøre med en annen dimensjon av barnehagekvaliteten – barnas trivsel. Disse aspektene har å gjøre med hva barnet *er*, men samtidig legger de ansatte også vekt på hva barnet *blir*. Barna behøver disse språklige ferdighetene også senere i livet; blant annet på skolen og i arbeidslivet, og de ansatte er opptatt av det.

Flere av informantene nevnte at språkutvikling er viktig for når barna skal begynne på skolen. Enkelte av informantene mente at et barn som har et dårlig språk i barnehagen kan henge etter i skolen. Jeg forstår det som at alle informantene synes det er viktig at barna har språket på plass før overgangen til skolen. Samtidig nevnte en av informantene at han var usikker på om arbeidet med språkutvikling påvirker hvordan de får det på skolen, noe som peker på at ikke alle barnehageansatte har en slik oppfatning. Andre aspekter som omhandler hva barnet *blir* er hvilket språk de får, hvordan de samhandler og kommuniserer med andre. Informantenes fokus på å arbeide med barnas språklige ferdigheter kan ses som en investering til samfunnet (jfr. kap. 4). Dersom barnet har et godt utviklet språk kan dette bidra til at barnet gjør det bra i skolen og senere i arbeidslivet.

Informantene mine fortalte om flere måter å arbeide med språk på, og etter den oppfatning mer eller mindre bra måter. Flertallet nevnte at det er viktig at de ansatte bruker språket sitt, har et godt og variert språk, tar seg tid til å bruke språket, gir barna ord og setninger og at de ikke retter på barna når de bruker språket feil. Caroline mente at kanskje hun og andre ansatte med fagutdanning fokuserer enda mer på språket enn de øvrige ansatte:

*Det er det at du tenker mer på hvordan du bruker språket, de gjengir det som barna sier, at du forteller hva de skal gjøre, setter deg ned med barnet, får det til å snakke selv, tar*



*deg tid. Mens noen bare tar ordet ut av munnen på barna, de hører ikke helt hva barna sier, de skal ha det mer sånn effektivt.*

Caroline betegner her hvordan man skal og ikke skal arbeide med språket, og hvordan de ansattes arbeid kan fremme eller hindre barnehagekvaliteten. Dette peker på at hvordan de ansatte arbeider med barna kan ha en bakgrunn i utdanningen deres; de har lest og satt seg inn i hvordan man på en riktig måte skal arbeide med barnas språk. Flere av mine informanter kom innpå de samme punktene som Caroline nevner. Alle informantene mine synes også fagutdanning var viktig (jfr. 7.3). Jeg vil si at informantene mine har et ideal om at barnehageansatte skal være konsekvent på sin språkbruk hele tiden, ta seg tid til å bruke språket og på en konstruktiv måte hjelpe barnet med språket. Samtidig legger de vekt på å se barna som aktive deltakere i utviklingen av deres språklige ferdigheter, og de har et perspektiv på *det lærende barn* (jfr. kap. 4). Her skal man også ha en samtale med barna, de skal få bruke sine egne ord og uttrykk, og man skal ikke sette dem ned og få dem til å 'pugge' ord. Barna deltar selv i sin egen læring og de ansatte skal *hjelpe* dem i dette, ikke disiplinere dem.

Flere av informantene mine fortalte at de arbeidet med språket gjennom eventyr, drama, sang, lesing og rim. Andre fortalte at de arbeidet med språket gjennom ulike verktøy som språksprell, språklek, språkpakke og memory – som øver barna i å huske språk og begreper. Dette er mer pedagogiske verktøy som skal utvikle barnas språklige ferdigheter. Jeg forstår det som at arbeidet med språket foregår hovedsakelig i 'fellesheten', og en av informantene nevnte at de gjorde det slik fordi det er mange barn som trenger det. Enkelte nevnte at det i visse tilfeller ble brukt spesialpedagoger. Noen av mine informanter fortalte at de arbeidet med språket gjennom bokstaver, gjenkjenning og skriving av navnet sitt og ord. Jeg opplever det som at dette i størst grad arbeides med i førskolegruppene som jeg vil komme innpå i delkapittel 6.3.

Slettner og Gjems (2016) fant at samtaler med voksne er et viktig grunnlag for at barn får utvikle det de kaller tidlig litterasitet. Denne perioden starter når barnet er født og varer til omtrent fylte åtte år. Barn må i denne tiden tilegne seg et vokabular, forstå ords betydning, og språkets form og innhold. Forfatterne peker på at barn som ikke får dette i barnehagen kan få problemer med å tilegne seg det senere. Dette er noe som også informantene mine peker på, særlig i forhold til at de kan få problemer på skolen. Drange og Havnes (2015) fant at en tidlig barnehagestart har positive effekter på barns utvikling i lesing og regning. Jeg forstår det som at mine informanter også er opptatt av hva barna lærer i barnehagen i forhold til at det kan føre til at

de gjør det bedre senere. Forskning og teori om litterasitet fremhever at barn i samtaler med voksne lærer pragmatiske samtaleferdigheter og vokabular. Informantene mine mente også at de daglige samtalene med barna var viktig for deres språkutvikling. Slettner og Gjems henviser til studier som peker på at barnehagelærere med kunnskaper om tidlig litterasitet og språkstimulering kan fremme og støtte barn i samtaler og daglig interaksjon bedre enn andre. Som nevnt mente en av informantene mine at ansatte med utdanning var mer bevisst på språket sitt, men på grunn av at jeg har få ufaglærte ansatte har jeg her ikke et sammenlignbart grunnlag for å påstå dette. Nelson (2007) bygger på utviklingspsykologi og skriver at barnehagebarn ikke lærer i undervisningskontekster, men derimot når de deltar i aktiviteter som fanger deres interesse. Informantene mine hadde den samme oppfatningen. Barna skal ikke settes ned som i skolen og ha en lærer som underviser, men man skal benytte læring i hverdagen gjennom lek.

### 6.2.3 Motoriske ferdigheter

Informantene mener at motoriske ferdigheter er viktig i forhold til språk, kognisjon, sosial status, kontakt med voksne og skole. For det første handler det om hvordan barna kan delta i fellesskapet og lek, i tillegg til deres opplevelse av mestringsfølelse (barnet som det *er*). For det andre handler det om hvordan de kommer til å utvikle seg motorisk, språklig og sosialt, og hvordan motoriske ferdigheter påvirker hvordan barna får det i skolen (hva barnet *blir*). Den motoriske utviklingen har betydning for hvordan barna har det i barnehagen og med andre mennesker, i tillegg til at de forberedes på å delta i samfunnet og skolen.

Alle mine informanter mente det var viktig å utvikle de motoriske ferdighetene:

Erik: *Myeliniserings-prosessen av aksonene til nevronene, det er et sånt fettlag som danner seg rundt aksonene som gjør at de elektriske impulsene går raskere. Og den prosessen stimulerer du da med grovmotorisk og finmotorisk aktivitet. Så barna blir flinkere til å tenke og kjappere av å bruke kroppen.*

Benjamin: *Jeg tenker at den utviklingen hos barn på en måte [henger] sammen, at den motoriske påvirker den kognitive, kryssbevegelser, [som] påvirker da det språklige, og så da hvordan man kan hevde seg språklig eller motorisk, gjør noe med sosial posisjon, selvfølelse.*

Caroline: *(...) du henger jo etter hvis du ikke har de motoriske ferdighetene innen du begynner på skolen.*

Også en av de andre nevner myeliserings-prosessen, og dette markerer sannsynligvis den fagkunnskapen de har fått gjennom utdanningen. Her ser man at enkelte av informantene omtaler barns utvikling på cellenivå. De omtaler også hvordan barnet skapes, og Benjamin kommer innpå forholdet mellom kropp og sjel. Flere av informantene nevnte at barnas motoriske ferdigheter henger sammen med språklige og sosiale ferdigheter. Motorikk bidrar til at man kan kommunisere og det er en forutsetning for å delta sosialt i fellesskap. Dersom man ikke kan gå eller løpe kan man stå utenfor barnefellesskapet dersom de andre barna har lært dette. To av informantene nevner også at barna opplever mestring i deres utvikling av motorikken og at dette er viktig. Dette peker på hva barnet *er*. Noen av informantene nevner at utviklingen av motoriske ferdigheter er viktig for når barna begynner på skolen. Dette peker på hva barnet *blir*, i tillegg til at informantene har et risikosyn (jfr. kap. 4) i forhold til om barna ikke lærer seg motoriske ferdigheter før skolen.

Informantene mine nevnte flere av de samme aktivitetene for å utvikle de motoriske ferdighetene. Enkelte av informantene skilte aktivitetene i finmotoriske og grovmotoriske aktiviteter og jeg velger å bruke det samme skillet. Barnehagene har grovmotoriske aktiviteter som blant annet å gå på turer, bruke ulendt terreng, skog og mark, klatring og hinderløyper. Det skal også nevnes at bruken av lokalmiljøet var viktig for informantene, og enkelte nevnte at det bidro til utviklingen av barnas motorikk. Finmotoriske aktiviteter var blant annet klipping og liming, tegning, maling, perling og puslespill. Noen av informantene skilte seg ut fra de andre ved å peke på skolelignende aktiviteter som arbeid med blyantgrep, gripeferdigheter, tegning innenfor streker og arbeid med bokstaver og tall.

Enkelte av informantene nevnte at barn også bør ha bevegelsesmuligheter inne, og noen av informantene mener at dette særlig gjelder for de yngste barna:

*Benjamin: Jeg har tro på dette med fysisk aktivitet både inne og ute, at vi ikke har et veldig skille mellom ute og løpe, inne rolig. Det tror jeg kanskje begrenser mulighetene for fysisk aktivitet veldig, ofte så er det ikke så mye mer bevegelse egentlig ute enn det er inne, kanskje det heller er omvendt.*

*Daniella: Spesielt for de yngste som gjerne har på seg svære dressar og er fullstendig ubevegelige når de kommer ut, så synst eg muligheten til bevegelse inne er viktig.*

Her ser man at arbeidet med barnas motorikk kan være ulik i forhold til barnas alder, og dermed at hva de legger vekt på når de snakker om utviklingen av barnas motorikk er ulik for

aldersgruppene. Jeg forstod det som at informantene mente bevegelse og frilek også var viktig for de motoriske ferdighetene. Slik får barna brukt kroppene sine. En del av aktivitetene informantene nevnte tidligere omhandler også denne frileken – som mine informanter anså som veldig viktig. Dette peker på at de har en vektlegging av *det lekende barn* (jfr. kap. 4), men samtidig er det verdt å merke seg at de anser denne leken som veldig viktig for barnas utvikling.

Enkelte av informantene nevner at det er viktig at barna får klatre, herje, prøve seg ut og lære risiko. Erik sier:

*(...) de trenger å få klatret litte granne og få falt litt ned og slått seg litt, altså få erfaringene, få mestret risikoen. Slår seg jo grådig sjeldent egentlig. Altså når vi gir de anledningen til å tilnærme seg tingene i sitt eget tempo så er de gjerne akkurat passe forsiktige, stort sett. Og da får de en, da mestrer de risikoen og de mestrer utfordringen av faren på en måte som gjør at de blir mye tryggere når det ikkje er voksne i nærheten.*

Erik er blant de som mener at de voksne ikke må begrense barna eller være så opptatt av at de må være forsiktige at barna ikke får prøve seg. Barn må få bevege seg fritt og løpe, klatre og herje som de vil også. Dette er en reaksjon på at det foregår beskyttelse av barnet (jfr. kap. 4) i forhold til at de må være forsiktig i lek og bevegelse, og at barnehageansatte er redde for at barnet kan skades. Dette peker på at flere er opptatt av riskene (jfr. kap. 4) barn kan bli utsatt for og ønsker å beskytte dem fra disse. Disse informantene mener at det bør bli mindre av det eller at det er en balansegang mellom utfordringer og vern. Samtidig peker informantene på barnet som et selvstendig og lærende subjekt. Barna skal på en selvstendig måte lære seg å bruke kroppen sin, uten for mye innblanding av den voksne.

Sigmundsson og Haga (2000) skriver at motoriske ferdigheter er viktig for å meste oppgaver, men også for status, popularitet og selvbilde. De peker på studier som viser sammenheng mellom sosiale problemer, dårlig selvbilde og angst. Flere av informantene mine pekte på at de motoriske ferdighetene hadde sammenheng med de sosiale eller språklige ferdighetene. De peker også på at det kan forekomme indirekte følger blant annet på dette. Forfatterne mener at motoriske problemer ikke forsvinner av seg selv og de må gjøres noe med for å forbedres. Sigmundsson og Haga nevner at barn med bevegelsesproblemer kan bli utestengt av lek, som noen av mine informanter nevnte. Forfatterne nevner at de motoriske problemene kan få større innvirkning på hverdagen i skolen. Enkelte av mine informanter var også opptatt av hvordan de motoriske ferdighetene påvirket barnas skolegang. Forfatterne peker også på at det er

viktig å gi barna bevegelseserfaring og motoriske utfordringer, da det fremmer utviklingen. Jeg forstod det som at informantene mine synes dette var viktig, og at de ønsket å arbeide slik at de fremmet barns motoriske utvikling.

#### 6.2.4 Sosiale ferdigheter

Informantene mine la særdeles vekt på de sosiale ferdighetene som viktig for barnehagekvaliteten på grunn av hvordan det påvirker deres forhold med andre. Noen vektla det også som viktig på grunn av de samfunnsmessige endringene som påvirker barnas sosiale ferdigheter på en negativ måte. Dette fører til at de ansatte ser arbeidet med sosiale ferdigheter som viktig for hvordan barna har det i sosiale forhold her-og-nå, men også i fremtiden.

Informantene nevnte ulike grunner for at sosiale ferdigheter er viktig for barnehagekvaliteten:

Erik: *Skolen har jo ikke så mye anledning til å jobbe med det. (...) altså det er læringsmålene som (...) [gjelder] i skolen er mitt inntrykk. (...) Den grunnleggende begrunnningen for at det er viktig er fordi at vi er mennesker, vi er sosiale vesener, det er en av de viktigste kildene våre til livskvalitet, det er jo det å være barn og mennesker, og å være i forhold som fungerer.*

Hanna: *Det har jo mye å si for (...) kossen man blir som menneske.*

Grete: *Da er egentlig da viktigaste, sosialiseringo. (...) Du må kunna samhandle og samarbeida for å komme deg opp og fram i livet.*

Caroline: *(...) de skal lære hvordan man er med andre, hvordan man behandler andre.*

Barnehagekvalitet for de ansatte er at barna har muligheten til å sosialisere, samhandle og knytte vennskap. For de barna som faller utenom og som ikke får dette vil barnehagen måtte jobbe med å forbedre dette. Informantene ser det som de ansattes jobb å sikre at barna blir inkludert og får ta del i barnefellesskapet. Disse aspektene handler om å se barnet i forhold til hva det *er*.

Informantene ser også på sosiale ferdigheter i forhold til hva barnet *blir*. De trekker inn hvordan barna blir som menneske, hvordan de samhandler og samarbeider senere i livet og hvordan de kommer til å ha det på skolen.

To av informantene mine nevnte at sosiale ferdigheter var viktig på grunn av hvordan samfunnet og teknologien er i dag:

Erik: *Det er vel kanskje et problem generelt sett når institusjonaliseringen av barndommen, hvor barna er på skole eller i barnehagen på dagen og så på ettermiddagen så er de på voksen arrangerte aktiviteter som dans eller turn, og så sover de.*

Fredrik: *Vi levar i en aldar av teknologi og alle sammen blar i telefonen sin og det merkar vi og med ungene. (...) de endar eventuelt opp med å ikkje ha nokke sosiale antennar i det hele tatt.*

Dette handler også om en bekymring for hva barnet *blir*, og jeg opplever en bekymring blant mine to informanter angående barns fremtid i forhold til deres sosiale ferdigheter.

Samfunnsmessige endringer har ført til at barn ikke sosialiseres som før, og dette fører til at barnehagens arbeid med sosiale ferdigheter er enda viktigere enn før. Her kommer informantene inn på et risikoaspekt (jfr. kap. 4) i forhold til om barna ender opp uten sosiale ferdigheter. Det blir samfunnsoppdraget til barnehagen.

Mange av informantene nevnte at de arbeidet med sosiale ferdigheter i hverdagen, i de faktiske sosiale situasjonene til barna. Enkelte fortalte at de blant annet snakker om det ved samlingsstunden, de synger og snakker om hva det vil si å være en god venn, de bruker begreper som mitt og ditt, de bruker regler om hvordan man skal oppføre seg og de plasserer barna i ulike grupper. Enkelte av informantene fortalte hvorfor de plasserte barna i grupper:

Grete: *Me sette sammen barn som me ser strevar, og koblar dei inn med barn som kanskje kan hjelpe dei.*

Fredrik: *Det er jo bare det å bli kjent med nye barn (...) og fortsette å vedlikeholde et vennskap. (...) Og då settar vi de i gruppar. For har de valget så går ikkje de og settar seg med hverandre.*

De ansatte har en viktig rolle i barnefelleskapet. De sørger for at alle barna blir inkludert, at de blir kjent med nye barn og at barna skaper vennskap og opprettholder dem. Flere av informantene nevnte at barna trenger hjelp i sosiale situasjoner av den voksne, og at de arbeidet med barnas sosiale ferdigheter gjennom dette:

Anne: *Mest er det det at vi går inn i det daglige og prøvar å se ka som foregår, og så gå rett inn i det og snakka med ungene.*

Grete: *Me er dar og veilede dei i lek. (...) det er veldig viktig at me er til stede og rettledede dei underveis.*

Erik: *Det er da å hjelpe de barna som ikkje [trekker til hverandre naturlig] i lek, og å støtte barna når de trenger det i konflikter. Men så er vi kanskje litt for kjappe til å gå inn i konflikter og løse de for barna.*

Jeg forstod det som at det bør være en balansegang mellom at de ansatte lar barna få utfolde seg, lære konflikthåndtering og ordne opp selv versus å ordne opp for barna. Enkelte av informantene nevnte at det var viktig at de ansatte var litt tilbakeholdne i de sosiale situasjonene til barna. Dette vil påvirke barnas sosiale ferdigheter og dermed barnehagekvaliteten, og peker på at de ansatte legger vekt på barnas rolle som selvstendige sosiale aktører. Barna må være fri til å samhandle med andre og lære seg hvordan de skal gjøre det på en riktig måte. Erik sa at det burde oppfordres til leke-slåssing i barnehagen, og at dette er en god måte å lære konfliktløsning på. Han nevner at det ikke er mye lagt opp til dette ved hans barnehage, og jeg forstod det som at han synes dette er en mangel.

Enkelte av informantene fortalte at de arbeidet gjennom teoretiske eller sosiale opplegg med utviklingen av sosiale ferdigheter:

Anne: *(...) vi har jo mer teoretiske opplegg som for eksempel då steg for steg, som er et sosialt opplegg, med store plansjar med bilde på der du for eksempel ser to ungar som sitte i ein sandkasse og lekar, og ein som står på utsido og ser på dei og ser veldig trist ut, så tar vi det då opp med ungane, 'ka trur dåkkar forgår her?' Og så kan det vera en del aktivitetar i forhold til det.*

Benjamin: *(...) sånne programmer (...) altså det kommer jo veldig an på hvordan man bruker det, men for meg så blir det litt sånn peke ut det rette svaret, og så kan man være i lek nesten samtidig og så får man ikke til noen ting, fordi man mangler erfaring med faktisk konfliktløsning og skulle finne på noe i lek.*

Det er som vi ser hos disse to informantene ulike syn på sosiale programmer – programmer der man systematisk arbeider med fremme barns sosiale kompetanse og ferdigheter. Enkelte kan mene at det kan være en god måte å arbeide med sosiale ferdigheter på, mens andre kan ha en mer ambivalent holdning; det kan lære barna å snakke om det sosiale, men man lærer ikke hvordan man skal være sosial og håndtere konflikter. Jeg forstår Benjamin slik at han mener at denne måten å arbeide med sosiale ferdigheter kan hindre barn i å lære og utfolde seg; barnet blir ikke den aktive aktøren i læringen gjennom at det er de ansatte som styrer læringen. De erfarer og

lærer ikke sosiale ferdigheter gjennom faktiske sosiale situasjoner, noe som jeg mener omfavner perspektivet om *det lærende barn*.

Broström (2000) nevner at barnehageansatte må legge til rette for at barna har mulighet til å knytte kontakt og etablere relasjoner til andre. De må få mulighet til å møtes på egne betingelser, og blant annet må det være plass til barnas lek. Mine informanter var opptatt av frileken til barna, og barnehagene de arbeidet i la opp til dette. Informantene håndterte konflikter mellom barna ulikt, og det var noen som mente at de ansatte kunne gå for fort inn. Ifølge Broström må de ansatte være observant og ta hensyn til de barna som har sosiale problemer, noe jeg vil si mine informanter var. Broström sier at de ansatte må skape aktiviteter og rammer som fører til at barna kommer i kontakt med hverandre. Mine informanter gjorde dette i stor grad gjennom å plassere barna i ulike lekegrupper. Broström nevner at for de barna som sliter sosialt må de ansatte hjelpe dem inn i sosiale relasjoner. Mine informanter nevnte at de veiledet og rettleidet barna i lek. For et barn som virkelig behøver denne hjelpen er dette positivt. Derimot for dem som fungerer i sosiale forhold er det viktig at de ansatte trekker seg tilbake. Broström nevner at de voksne må være modeller for barna. Dette kommenterte ikke informantene mine, men samtidig nevnte en av dem at et godt samarbeid gikk godt utover barna (jfr. kap. 7.6). Til sist nevner Broström at personalet *kan* hjelpe barna med å tilegne seg sosiale ferdigheter og kunnskaper på en målrettet måte. Han trekker frem som eksempel undervisning i sosiale teknikker. Mine informanter hadde et ambivalent forhold til sosiale eller teoretiske programmer; de kunne påvirke barna positivt, samtidig som at de synes barna lærte best i de vanlige, faktiske sosiale situasjonene.

### 6.3 Skolestart

Når de ansatte snakker om skolestart forteller de mye om hvordan de arbeider med å forberede barna som jeg mener belyser et aspekt ved barnehagekvaliteten. Enkelte av informantene mine mener det er viktig å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, i tillegg til at de har et fokus på hva barna bør kunne før de begynner på skolen.

Informantene mine fortalte blant annet at de forbereder barna på skolestart gjennom samarbeid med skolen og førskolegrupper. Å forberede barna i forhold til skolestart oppfattet informantene som viktig. Barnehagene de arbeidet i hadde et samarbeid med skolen og gikk i stor grad ut på besøk til skolen, besøk fra skolen og overføringssamtaler angående barna.



Informantene virket positive til samhandlingen med skolen i forhold til besøk. Daniella nevnte imidlertid noen problemer i forhold til overføringsamtaler:

*Der er eg gjerne litt delt. Eg er ikkje sånn kjempepositiv til de. Fordi at eg er litt redd for at de [ansatte] kan være farget av det barnet, og [at skolen] kan trekke [deres syn] videre, det synst eg er litt trist.*

Ved førskolegruppene nevnte flere av informantene at målet med aktivitetene var at barna skulle bli selvstendige. De skal lære å gå på toalettet selv og kle på seg selv. Barna forbereder seg også ved blant annet å lære å rekke opp hånden når de skal snakke. De blir fortalt hvordan det er å gå på skolen slik at de har en realistisk forventning av hvordan det blir. Når de snakker om forberedningen til skolestart er dette i stor grad med et fremtidsrettet perspektiv, men samtidig er de opptatt av hvordan selve overgangen blir her-og-nå.

Barnehagene de jobbet i arbeidet tydelig ulikt i forhold til de mer skolelignende aktivitetene i førskolegruppene:

*Fredrik: De forberedar de allerede på mellomavdeling med å holde oss innenfor streken når de har navn foran seg og lære seg bokstavene til sitt navn, de kan så å si hele alfabetet (...) tall fra en til ti. (...) Men det er jo hovedsakelig fokus at vi tar det helt vanlig og rolig og a b c og en til ti før de skal inn på førskolegruppen og lære seg å skrive navnet sitt sjøl og, holdt på å si telle så langt de kan og gjøre matte.*

*Erik: (...) eg tror læringslysten, nysgjerrigheten, det å like å lære, det å være nysgjerrig på språk og tall er viktigare, at vi vekker den interessen og bevarar den interessen enn at vi på en måte lærar de å sitte ned og holde kjeft.*

*Daniella: (...) i rammeplanen så står det at de skal få en begynnende forståelse, vi skal ikkje lære de, vi er ikkje en undervisningsinstitusjon.*

Jeg forstod det som at det var noe fokus på skolelignende aktiviteter som lesing, skriving og regning i førskolegruppene ved de ulike barnehagene, men samtidig at dette handlet om å gi barna en begynnende forståelse i alle fall. Enkelte var kritisk til at barnehagen de arbeidet i hadde for mye skolelignende aktiviteter, og mente dette hadde en negativ effekt på barna. Hverdagen til barna kan bli lang og kjedelig, og det kan føre til at de blir skolelei allerede i barnehagen, samtidig som at det kan gi dem nysgjerrighet, lærelyst og en god skolestart. Dette er noe blant annet rammeplanen betegner (jfr. 2.3), og den viser at de ansatte har rammer i forhold til hva barna skal lære og hvordan de ansatte skal arbeide med dette.

Ved disse aspektene har jeg allerede kommet noe innpå hva informantene mener barna bør kunne før de skal begynne på skolen. Her var det store ulikheter og mange synspunkter:

Benjamin: (...) *jeg tenker det er viktig at de behersker det komplekse sosiale.*

Daniella: *Eg synst det viktigste er at de kan leke. At de kan være barn. Og så tenkar eg at skolen får ta seg av undervisningene og læringen.*

Erik: (...) *altså det å ha den der læringslysten og det å kunne leke med andre barn på samme nivå og like å leke med andre, det følar eg er viktig.*

Hanna: (...) *det er jo greit å øve og skrive litt på bokstavar men det er på en måte ikkje nødvendig at de kan det til skolestart (...) men det er jo greit å begynne med å forberede de litt på det då. (...) Så er det jo dette her å forberede de på å begynne på skolen.*

Caroline: *Jeg synst de i hvert fall burde kunne skrive navnet sitt, gjenkjenne bokstaver (...) at de kan telle (...) Det [viktigste] er vel at de er selvstendige, at de klarer seg sjøl. (...) det at de skal kunne lese og skrive, det er ikke det viktigste i barnehagen, det er jo det sosiale, å leke med hverandre. Men at de skal jo kunne det det siste året.*

Fredrik: *Eg synst de skal i hvert fall ha muligheten til å skrive sitt eget navn, vite alfabetet, kunne telle, og litte granne matematikk.*

Flere av informantene synes det viktigste var at barna behersket det sosiale og at de kunne leke med andre barn. I forhold til å kunne lese, skrive og regne var det ulike meninger; fra at det ikke skal være et krav at de skal lære det, til å ha muligheten, og til at de bør lære litt av det før de begynner på skolen. Jeg forstår det som at informantene ikke mener det skal være et krav at barna skal kunne for eksempel alle bokstavene i alfabetet, men samtidig at de mener det er positivt at barna kan noe før skolen. Dette peker på at informantene har et perspektiv om *det lærende barn*, og at barnehagebarn i stor grad er i stand til å lære seg å lese, skrive og regne. Samtidig fremmet informantene læring gjennom lek som et viktig perspektiv, og jeg forstår det som at dette også i stor grad gjelder dette. Barna skal ikke 'tvinges' til å sette seg ned og pugge for eksempel bokstaver. De ansatte skal inspirere barna til å lære og trekke inn denne læringen i de hverdagslige aktivitetene. For eksempel fortalte enkelte at de oppfordret barna til å skrive navnet sitt på tegningene sine. Dette bidrar til at barnet blir aktivt i sin læringsprosess.

Hogsnes og Moser (2014) fant blant annet at deres informanter var opptatt av et godt samarbeid med skolen, og mangel på kommunikasjon ble fremstilt som en hindring. Skjelkvåle (2015) fant at pedagogene i barnehagen har en større interesse for samarbeid enn pedagogene i

skolen. Flere av mine informanter var også opptatt av dette samarbeidet. Forfatterne fant at informantene prioriterte tiltak som sikret skolen kunnskap om enkeltbarn. Dette mente hovedsakelig informantene mine og, men en av dem var usikker på hvordan det påvirket barnet videre. Hogsnes og Moser (2014) fant også at informantene var opptatt av at barna klarte å opprettholde vennskap og tilegne seg nye. Mine informanter synes også det samme; flere mente barnas sosiale ferdigheter var viktigst å beherske før skolen. Skjelkvåle (2015) fant at pedagoger i barnehage og skole ser forankring av prosedyrer og innarbeidede rutiner som viktig. Dette pekte ikke mine informanter på i forhold til skolestart. Skjelkvåle fant at pedagoger så aktiviteter eller stimulering i forhold til sosiale ferdigheter, trygghet, selvstendighet, et rikt ordforråd og godt utviklet motorikk som en fordel i overgangen til skolen. Mine informanter vektla også disse ulike aspektene som viktig for barnas skolestart.

#### 6.4 Barnas medvirkning

Alle mine informanter mente at barnas medvirkning var viktig, men de hadde ulike syn i forhold til hvordan barn medvirker og med dette også et ulikt syn på barn. Informantene nevnte ulike grunner for at medvirkning er viktig:

*Caroline: Det er utrolig viktig, de skal jo få lov til å være med å påvirke sin egen hverdag, på det som skjer og [det] man skal fokusere på.*

*Fredrik: Det er jo viktig. Vi gjør jo det hver eneste dag med hverandre uansett om du er på skole eller jobb eller er arbeidsledig. Medvirkning kommer uansett.*

*Hanna: Det er jo faktisk lovpålagt at de skal medvirke (...) Medvirkning er jo på en måte barnas første møte med demokrati og samfunnet. (...) det er mye viktig læring i forhold til å bli en medborgar.*

Flere av informantene nevner at barna skal få være med å bestemme og påvirke sin hverdag. Dette viser at informantene ser barn som aktive aktører som skal få være med på å påvirke sin barndom (jfr. sosial deltaker kap. 4). To av informantene nevnte at medvirkning er noe som skal være hele tiden. Dette understreker perspektivet om barn som aktive aktører, da de skal kunne medvirke på en konstant basis. Vektleggingen av barna som medborgere understreker også dette. Dette viser at barn er en del av samfunnet og at barn og barndom er en integrert del i samfunnsstrukturen som er med på å påvirke og forme samfunnet. Medvirkning er noe som også gjelder utenfor barnehagen, og det er noe barna kommer til å møte på i fremtiden. Dermed har

barnas medvirkning noe å gjøre med hva det *er* – et aktivt individ som tar del i sin hverdag, men også hva det *blir* – i forhold til at barnet lærer seg hvordan det kan medvirke i fremtiden.

I forhold til hvordan barna medvirker opplevde jeg at informantene har ulike syn på hva medvirkning er, og hvordan man skal arbeide med det:

Benjamin: (...) *de voksne må akseptere barnas måte å være på (...) barna må få kommunisere på sin måte seg imellom (...) [de voksne må] gi tilstrekkelig plass til barnas egen igangsatte lek (...) [medvirkning] er noe av det som er mest misforstått. Man blander det med bestemmelse, medbestemmelse, valgfrihet, valg.*

Erik: (...) *med barn som er så unge så går det jo mye på dette med at vi ser på barna, ser ka de likar.*

Anne: (...) *vi tar mest mulig utgangspunkt i det som ungane ønsker, det er ikkje alltid det går an.*

Caroline: *De bestemmer jo hva de skal leke med, om de skal være ute, hva som interesserer de (...) de bestemmer hva de skal spise. De får jo ofte valgmuligheter da, så det blir jo litt medvirkning, men ikke helt.*

Alle informantene mente barna medvirker, men enkelte nevner at de gjør det til en viss grad eller at de kunne bli bedre på det. Jeg vil si at Erik ligner på Benjamin i forhold til oppfattelsen av medvirkning. Dette står i kontrast til de andre informantene. Jeg forstår det som at flertallet av informantene oppfatter medvirkning mer i betydning av nettopp medbestemmelse, valgfrihet og valg som Benjamin mener det ikke er. Flere av informantene definerer i tillegg medvirkning gjennom at de ansatte tar utgangspunkt i det barna ønsker og deres interesse. Som jeg viste til i kapittel 4 har barnas *interesser* legitimitet i Norge, og jeg forstår det som at dette også gjelder i norske barnehager. Det at informantene går ut ifra barnas interesser betyr at barna blir mer aktive og involverte i sin hverdag. Samtidig forstår jeg det som at informantene ofte må tolke hva barnas interesse er, særlig når det gjelder de minste barna som ikke kan si hva de vil. Dermed kan man også trekke inn perspektivet om *barnets beste* som står imot barnas uttrykk av egne interesser og dem som aktive aktører. Østrem et al (2009) fant store variasjoner i forståelsen av medvirkning, og at det er et fokus på enkeltindividet og barns rett til individuelle valg. Samtidig er det mindre fokus på å oppdra barn til å bli aktivt deltakende.

Larsen (2009) skriver at barnas medvirkning avhenger av barnehageansatte, og deres syn på barn, sin profesjonsutøvelse og holdning vil påvirke barnas muligheter til å påvirke. Hun

mener at ansatte som ser på barn som kompetente og aktive deltakere vil påvirke deres relasjoner til barn. Jeg forstår det som at mine informanter ser på barnet som en sosial aktør som er aktiv i sin læring, de ønsker å la barna medvirke, men i praksis gjør de dette på ulike måter. Larsen mener en 'dypere' refleksivitet i forhold til medvirkning handler om mer enn å for eksempel la barna bestemme når de vil spise. I stedet gjør de ansatte etiske og kritiske refleksjoner over hvordan både barna og de selv ønsker at et måltid skal være, og hvordan de ansatte klarer å oppfatte kroppslige og verbale uttrykk og hvordan de møter disse. Jeg forstår det som at enkelte av informantene lot barna medvirke på den første måten; ved at barna kan velge for eksempel hva de skal spise. Noen av informantene var opptatt av at barna fikk medvirke på den andre måten; de var opptatt av å lese barnas uttrykk eller følge deres interesser, og de hadde tanker om hvordan et måltid skulle være eller hvordan barna skal få være i fellesskap med hverandre. Østrem et al (2009) skriver at medvirkning i praksis ofte var at barn fikk gjøre individuelle valg istedenfor å la barn få delta og ha innflytelse i fellesskapet. Barnehageansatte hadde mange ulike forståelser og dette kunne være på grunn av ulike syn på barn og deres innflytelse.

## 6.5 Avslutning

Jeg har i dette kapittelet forsøkt å gjøre rede for hva informantene mener er barnehagekvalitet i forhold til deres arbeid med barn. De ansatte tok hensyn til alderen på barna i sitt arbeid. Dette er også et hensyn i barnehageloven (2005). Jeg forstod det som at alderen til barna påvirket de ansattes kvalitetsarbeid i den form av at de ikke kunne gjøre like lange eller de samme aktivitetene med de yngste barna. Dermed blir barnehagekvalitet ulike ting for arbeidet med ulike aldersgrupper. Barnehagekvalitet for de yngste barna er rutiner, ro og trygghet. For de eldste barna er trygghet også viktig for kvaliteten, men de trenger i større grad bevegelsesmuligheter og aktivisering. Informantene tok utgangspunkt i at barna var ulike i forhold til deres alder og modenhet. Enkelte av informantene mente barna var modne når de var over to år og når de kunne gå av seg selv. Dette påvirket også deres syn på når barna skal begynne i barnehagen; når de er modne nok. De ulike oppfatningene om når barn bør starte i barnehagen viser også til ulike syn på hva barnehagen skal være for barna.

Alle informantene snakket om de språklige, motoriske og sosiale ferdighetene som viktig både for barna og for kvaliteten i et *her-og-nå* perspektiv, men kanskje særlig i et *fremtidsrettet* perspektiv i forhold til andre dimensjoner av kvaliteten. Jeg forstod det som at informantene var

opptatt av barnas utvikling og deres fremtidige utvikling, i tillegg til *riskene* dersom de ikke utviklet seg. Jeg forstod det også som at de mente barnehagen påvirket barnas læring og ferdigheter, og at det hadde en 'effekt' på hvordan de gjorde det senere. Barnehageloven (2005) har også et fokus på utviklingen av barnas grunnleggende ferdigheter og kunnskaper, og at barnehagen skal gi barna utfordringer. I forhold til utviklingen av disse ferdighetene forstod jeg det som at de ansattes daglige arbeid og aktivitetene i barnehagen i stor grad var viktig for arbeidet med ferdighetene. Dermed blir de daglige samtalene, aktiviteter som er motorisk utfordrende, og barnas sosiale fellesskap viktig for arbeidet med ferdighetene og for barnehagekvaliteten. Jeg forstod det også som at informantene hadde et syn på *det lærende barn* i form av at barna hadde evner til å lære mye og at de selv var aktive i denne prosessen. De kombinerer dermed ulike måter å forstå barn på når de fremhever aspekter de mener er viktige. Sammenligner vi med perspektiver i barndomssosiologien (kap. 4) er de på mange måter typiske representanter for ulike dominerende syn på barn i dag.

Informantene snakket særlig om skolestart i et *fremtidsrettet* perspektiv, noe som er naturlig da det handler om hvordan barna kommer til å ha det etter barnehagen. I dag er barnehagen en del av utdanningsløpet i og med at den ligger under kunnskapsdepartementet, og det ses som viktig å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet 2014). Informantene mine mente i stor grad at barnehagekvalitet var samarbeid med skolen. Arbeidet i førskolegruppene var også viktig for kvaliteten, og særlig pekte informantene på at å gjøre barna dyktige i sosiale forhold var noe av det viktigste. Det var ulike meninger angående lesing, skriving og regning, men jeg forstod det som at informantene synes det var viktig dog i ulik grad. I forhold til dette hadde de et syn på *riskene* til barna dersom de ikke lærte seg enten sosiale ferdigheter, selvstendighet eller noe lesing, skriving og regning. Samtidig påpekte enkelte at for skolelignende aktiviteter påvirket barnehagekvaliteten negativt, og at det var viktigere å fokusere på barnas nysgjerrighet og lærelyst.

Barn skal ha rett på medvirkning i den form at de har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet, og de skal få mulighet til å delta i planlegging og vurdering av virksomheten (Barnehageloven 2005). Dette la de ansatte vekt på ved at de så på barnet som en *sosial deltaker*. Informantene ser barns medvirkning som viktig for barnehagekvaliteten, men de har ulike syn på hva medvirkning er. Dette kan ha sammenheng med ulike syn på barnet. Flere av informantene mener medvirkning er medbestemmelse, valgfrihet og valg. Disse informantene ser

medvirkning i forhold til barnas *interesser*, og i dette inngår det blant annet hva de ansatte tror barna vil – med andre ord en tanke om *barnet beste*. Dermed blir det å ta utgangspunkt i barns interesser barnehagekvalitet for disse informantene. Noen av informantene hadde mer etiske og kritiske refleksjoner over hvordan barna ønsker at ting skal være, og de forsøkte å oppfatte verbale og kroppslige uttrykk og møte disse. Disse informantene ser kanskje i større grad på barnet som en *sosial aktør* og *deltaker* når det gjelder medvirkning, og så disse refleksjonene og ‘lesingen’ av barna som viktig for barnehagekvaliteten.

Barnehagekvalitet for de ansatte i arbeidet med barna er knyttet til både hvordan barna har det her og nå, og hva de blir i fremtiden. I forhold til det siste er de opptatt av sosiale ferdigheter, i like så stor grad som språklige og motoriske ferdigheter. Det kan være en motsetning mellom for skolelignende aktiviteter og det som er kvalitet i barnehagearbeidet og det barnehagen skal være for dem. Informantene mener barna skal lære gjennom lek, og at dette er ulikt fra læring som i skolen. Informantene er også veldig opptatt av barnas frilek og deres interesser, og ønsker å arbeide ut ifra dette. Jeg forstår det som at flere av informantene vektlegger dette i større grad enn skolelignende aktiviteter.

## 7 Barnehagens rammebetingelser og kvalitet

I det forrige kapitlet diskuterte jeg hva som kom frem når informantene snakket om arbeidet med barna. Man så at enkelte av aspektene i kapitlet også omfavnet barnehagens rammebetingelser ved at det omhandlet lover, forskrifter og krav til hvordan de ansatte skal arbeide i barnehagen. I dette kapitlet vil jeg mer spesifikt gå inn på barnehagens rammebetingelser og hvordan dette ble presentert i informantenes syn på barnehagekvaliteten. Rammene for barnehagens virksomhet påvirker barnehagekvaliteten, de ansattes arbeid og hverdagen til barna.

### 7.1 Rammeplanens rolle

Flere av informantene mine nevnte rammeplanen (jfr. 2.3) også spontant uten at jeg spurte om den. Informantene hadde en bevissthet om at de skal følge rammeplanen, og jeg fikk en forståelse av at rammeplanen var sentral for mange av dem i deres arbeid, og at bruken av den er en del av strukturen til barnehagen. Samtidig forstod jeg det som at det var forskjeller i bruken og bevisstheten om rammeplanen:

*Benjamin: Jeg ønsker å jobbe veldig tett med rammeplanen, tenker at (...) det er det som på en måte er den profesjonelle oppgaven min, realisere rammeplanen, sammen med de andre ansatte. (...) Jeg tenker det er rammeplanen som er på en måte det aller viktigste.*

*Daniella: Som student så er eg blitt mye mer bevisst på det. (...) Når eg begynte for åtte år siden så fikk eg den rammeplanen, men det var aldri nokken som sa til meg ka det var for nokke. Eg åpnet den aldri.*

*Fredrik: Rammeplanen inngår jo veldig lite med meg med mindre eg får spesifikke oppgavar fra min pedagogiske ledar, men vi ser igjennom [den] ti gangar i løpet av året og jobbar mye med det når vi skal ta opp hvert enkelt barn og når foreldresamtalene kommar.*

Mange av informantene fortalte at de arbeidet med rammeplanen, og at den var viktig for barnehagekvaliteten. Også Kvistad og Søbstad (2005) fant at mange ansatte forholder seg aktivt til rammeplanen, at den er viktig for det pedagogiske arbeidet og at ansatte mener den gir et formelt grunnlag for arbeidet deres. Dette peker også Østrem et al (2009) på (jfr. 4.4). To av informantene, som arbeidet som assistenter, fortalte derimot at de ikke benyttet rammeplanen i



sitt arbeid. Den ene informanten fortalte blant annet at han gjerne tok ting på sparket i barnehagen. Dette peker på et *her-og-nå* perspektiv, mens bruk av rammeplan og årsplan i arbeidet gir et visst *fremtidsrettet* planfokus (Alvestad 2004). Det kan være mulig at det er de pedagogiske lederne som i størst grad føler ansvar for å følge rammeplanen i sitt pedagogiske arbeid. Alvestad (2004) nevner at de ulike planene er mer aktiverte og fremme hos barnehagelærerne i arbeidet deres. Samtidig nevnte andre informanter som var assistenter at de benyttet rammeplanen. Dette kan peke på at praksisen er ulik i barnehagene, og at assistenter i ulik grad trekker den med i arbeidet. Enkelte av informantene påpekte at rammeplanen var sentral i barnehagelærerutdannelsen, og en av dem ble først oppmerksom på den i studiene. Rønning (2010) nevner at læreplanene blant annet skal formidle intensjoner og påbud til ansatte og legitimere barnehagens innhold – noe som har vært positivt. Informantene mine nevnte at rammeplanen har betydning for hvordan man arbeider i barnehagen, den legitimerer arbeidet, den er god å bruke i dokumenteringen, for å ta opp enkeltbarnet og i foreldresamtaler.

## 7.2 Barnegruppe og voksentetthet

Informantene nevnte at det var vanlig med fire ansatte på småbarnsavdelingen, og tre ansatte på mellom- og storbarnsavdelingene i sine barnehager. Barnegruppene varierte ellers i de ulike avdelingene. Ved småbarnsavdelingen var det i stor grad 14 barn, på mellomavdelingene omtrent 20 og i storbarnsavdelingene hovedsakelig mellom 20 og 25 barn. Generelt var det en oppfatning at småbarnsavdelingen burde ha en mindre barnegruppe (jfr. kap. 6) og flere ansatte enn de andre avdelingene.

Flertallet av mine informanter nevnte at antall ansatte og størrelsen på barnegruppen påvirket barnehagekvaliteten:

*Erik: Er bemanningen så lav at man ikke kan fokusere på noe ant enn å få gjennom de daglige tingene og kanskje gjøre noen sånn der symbolske, ja vi gjorde noe forming, da får man ikke noe særlig kvalitet ut av det.*

*Fredrik: Vi er, og det gjelder hver eneste barnehage, det er for få voksne. (...) Med en gang du blir en ekstra eller to ekstra så får du muligheten til så mye.*

*Benjamin: Nå har vi jo havna på en sånn (...) fjorten er bra så lenge det er nok voksne, men antall relasjoner vi skal forholde oss til er nesten uendelig, mye mer komplekst.*

Daniella: (...) *eg synst at barnehagene juksar litt i forhold til dette med pedagogtetthet, for det er så veldig snakk om pedagogtetthet, og vi har 50 prosent pedagogar, men de siar ingenting om kor mange barn det er på hver avdeling, og det synst eg er negativt.*

Hanna: *Altså man skulle jo alltid ønsket at man hadde den ene ekstra for eksempel fire på tjue, men det går fint, de fleste klarar jo seg sjøl (...) men det hadde selvfølgelig vært ønskelig med fire på tjue barn, men det er no sånn det er.*

Anne: *For at vi skulle fått gjort jobben så godt som vi egentlig hadde ønska så hadde vel en fjorten, femten barn vært ideellt. Men klart det er ikkje, no for tiden så er ikkje det aktuelt.*

Caroline: *Hvis det er mange voksne til stede, så kan man sitte med barna, og bare være med barna, for når det er mye voksenkontakt og ro på avdelingen så trives de veldig godt.*

Informantene mine mener at flere voksne vil føre til bedre kvalitet, og flere nevnte at om de hadde hatt en til ansatt på avdelingen deres ville dette betydd mye. Dette samsvarer med andre studiers funn om at det er for få ansatte (jfr. 4.4). Når det er få ansatte går det ut over arbeidet med barna. Det påvirker blant annet muligheten de ansatte har til å se alle barna, dekke behovene deres og gjøre noe mer enn de daglige tingene. Enkelte påpekte at med færre ansatte så utfører de ansatte bare tilsyn slik at arbeidet deres har ikke noe pedagogisk innhold. Tanken er at barna skal få tilført pedagogisk innhold i barnehagen slik at de utvikler seg som mennesker og fremtidige arbeidstakere. Mangel på folk er dermed negativt for kvaliteten både i forhold til et syn på barnet som *lærende*, som *behovsvesen* og som *deltakende* (jfr. kap. 4). Samtidig nevnte informantene at de så det som mulig å arbeide innenfor rammene de hadde, og at de kan utføre en god jobb dersom alle ansatte er tilgjengelig. De var også opptatt av å understreke at de mente det var forsvarlig der de jobbet.

I forhold til størrelsen på barnegruppen var det ulike syn. Enkelte nevnte at barnegruppen var for stor og at dette kunne gjøre arbeidet uoversiktlig og kaotisk. Forskning viser at ansattes hverdag er hektisk som følge av lav bemanning eller størrelsen på barnegruppen, og at dette eventuelt kan føre til sykefravær (jfr. 4.4). Kvistad og Søbstad (2005) peker også på at en stor barnegruppe gir en dårligere oversikt og at det gir en annen kontakt mellom den voksne og barnet. Jeg forstod det som at flere av mine informanter også mente det var mye med en stor barnegruppe, og dette peker også annen forskning på (jfr. 4.4). Flere av informantene nevnte at en barnegruppe på 18 eller 20 var det optimale for mellom- eller storbarnsavdelingen, mens enkelte

nevnte at barnegruppen for småbarnsavdelingen burde være på omtrent 15 barn – altså omtrent det samme som var det vanlige. Jeg forstod det som at informantene hadde et syn på at rammene de arbeidet innenfor ikke kunne endres og at de måtte gjøre så godt som de kunne under sine omstendigheter. Det samme gjaldt for antallet ansatte.

Flere av informantene pekte på at en stor barnegruppe og få ansatte kunne føre til støy, kaos, uro og stress, og at dette påvirker barnas trivsel på en negativ måte. Studier peker på at en økt arbeidsmengde av lav bemanning fører til utbrenthet og stress på sikt som eventuelt kan føre til sykefravær (jfr. 4.4). Enkelte av informantene nevnte at for småbarna påvirket dette dem mer da de trenger ro rundt seg. Alvestad et al (2014) fant at førskolelærerne i studien deres synes at de store barnegruppene i småbarnsavdelingen påvirket den daglige organiseringen og barnas trivsel. Med en mindre gruppe kunne de ansatte fokusere på det individuelle barnet, og de kunne se og høre alle barna. Dette samsvarer i stor grad med mine funn, men gjelder også for de større barna. Generelt ønsket informantene at enten antall ansatte eller barnegruppen ble endret for å forbedre kvaliteten.

Jeg spurte informantene også om bruk av vikarer. Informantene virket i stor grad positive til vikarer, men nevnte også hvordan det kan være negativt:

*Anne: No har vi vert utruleg heldige med vikarane våre, vi har to faste som vi har hatt i mangen mangen år, de bare skli inn og gjør det de skal.*

*Benjamin: Det er veldig utfordrende når man får en vikar som ikke fungerer. I stedet for å få hjelp så får man en ekstra i den gruppen (...) som kanskje er enda mer arbeidskrevende. (...) og så øker man arbeidsmengden i stedet for å lette på den.*

Jeg forstod det som at barnehagene informantene arbeidet i tok inn vikarer i stor grad når det behøvdes. Dette står i motsetning til Utdanningsforbundets (2007) undersøkelse der de fant at vikarer ikke ble satt inn med en gang (jfr. 4.4). Informantene mente det var veldig positivt med faste vikarer, mens jeg forstod det som at det var utfordrende med nye vikarer og å bruke vikarbyrå. Som nevnt i 4.4 skriver Hanøy (2010) at de ansatte kan risikere mer arbeid ved å ta inn vikarer. Informantene mine nevnte at faste vikarer kjenner barnehagen og kan lettere gå inn i arbeidet, mens nye vikarer ikke kjenner barnehagen, rutinene, barna og de ansatte. Utfordringene med vikarer var at barna kan bli utrygge, det kan bli hektisk og stressende. Det kan også være krevende for de ansatte på grunn av at de må delegere mer oppgaver og hjelpe vikarene. Det positive med vikarer er at barna kan synes det er spennende med en ny person, de kan vise godt

initiativ og hjelpe de andre ansatte med arbeidsmengden. De fleste informantene arbeidet i barnehager der det var en vikarstab med faste ansatte, og dette var grunnen til at de synes vikarene fungerte bra i barnehagene.

### 7.3 Ansattes kvalifikasjoner

Flertallet av informantene mine var barnehagelærere eller holdt på å ta barnehagelærerutdanningen (jfr. 3.4). Informantene opplevde at de hadde en god blanding av ansatte; det var barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere, fagarbeidere, barnepleiere og ufaglærte med god erfaring og kunnskap. De synes at fordelingen av faglærte ansatte var god i barnehagen.

Alle informantene mine mente det var viktig med fagutdanning, og de benevnte ulike grunner for dette:

*Erik: En får jo litt ekstra, og en får et begrepsapparat, man får en litt sånn felles forståelse når det er fagutdanning der. (...) det du lærer med barnehagelærerutdanningen er mye ting som hadde vært greit å kunne det året eg var på dispensasjon [som pedagogisk leder].*

*Benjamin: [Utdanningen] bidrar til bevissthet om hva barnehage er, kan være, og bør være (...) hvilken positiv rolle og også negativ rolle (...) [man] kan ha for barnas læring og dannelse.*

*Grete: Eg trodde ikkje [utdannelse var viktig] før eg begynte sjøl, men ja, eg ser kor viktig da er jo meir eg går på skulen då. Kor mykje meir du får innunder huden i måten du jobbar på. (...) Du blir litt mer reflektert. Du tenke mer øve korfor du gjer ting.*

Dette viser at mine informanter mener utdanning har noe å si i forhold til barnehagekvaliteten. Informantene nevnte at barnehagelærerutdanningen gav de ansatte kunnskap, erfaring og refleksjon som var nyttig for deres kvalitetsarbeid. Forskning peker på at ansatte i barnehager vektlegger kompetanse man får gjennom utdanning (jfr. 4.4) En av informantene kommenterte at man ikke ville få den samme kunnskapen før mange års erfaring i barnehagen. Noen av informantene nevnte også at en lav terskel for å få arbeide i barnehagen vil påvirke barnehagekvaliteten negativt. Som nevnt fant Hanøy (2010) at informantene mente det ikke fantes noen kvalifikasjonskrav for å arbeide i barnehage. Jeg forstod det som at mine informanter mener at kravene til å kunne arbeide i barnehagen bør bli strengere. Dette peker på at det er en forskjell mellom ansatte som har fagutdanning og ansatte uten fagutdanning i forhold til deres

kvalitetsarbeid. Jeg forstår det som at informantene mener en god barnehage har en base av ansatte med gode faglige kunnskaper, og der ansatte med utdanning kan spre sin kunnskap og læring til andre. Samtidig vektla informantene også viktigheten av assistentene, og at de var nødvendige for barnehagen. Jeg forstår det som at informantene også vektlegger erfaring, evner og kvaliteter, noe forskning viser at ansatte ser som viktig (jfr. 4.4). Kvistad og Søbstad (2005) nevner at et tilstrekkelig antall ansatte med relevant kompetanse er bærebjelken i kvaliteten til barnehagen, og de mener generelt at barnehagesektoren trenger et kompetanseløft.

#### 7.4 Fysisk miljø

Flere av informantene mine mente det fysiske miljøet var viktig for barnehagekvaliteten. De nevnte arealet, designet, og inventaret til både bygningen, innemiljøet og utemiljøet, og hvordan det var å arbeide innenfor disse rammene. Jeg forstod det som at det fysiske miljøet påvirket de ansatte, deres arbeid og barna. Blant annet nevner Erik:

*Har man for lite plass, er plassen dårlig designet, er det dårlig lagt opp, hvis de fysiske forholdene er for dårlige så kan det ha en enorm effekt på kvaliteten i barnehagen.*

Det fysiske miljøet virket også veldig varierende i de ulike barnehagene, og noen av informantene nevnte denne store variasjonen blant barnehager i Norge. Utdanningsforbundets undersøkelse (2007) fant også utfordringer angående det fysiske arbeidsmiljøet i barnehager (jfr. 4.4). Informantene forsøkte å benytte det fysiske miljøet så godt som de kunne. Benjamin nevner:

*Men vi kan ikke gjøre så mye med det, og jeg tenker at jeg er jo ansatt for å gjøre det beste ut av de rammebetingelsene som er der.*

Jeg forstår det som at informantene hadde et syn på at rammene de arbeider innenfor er satt, de kan ikke endre dem og de må forholde seg til dem på best mulig måte. Jeg forstår det også som at de mener det er mulig å gi barna en god barnehagehverdag selv om det er visse negative aspekter ved det fysiske miljøet. Samtidig kan både hverdagen deres og barnehagekvaliteten forbedres ved at man forbedrer det fysiske miljøet. Dette peker på at man kanskje burde få en mer omfattende standard når det gjelder det fysiske miljøet slik at norske barnehagers fysiske miljø blir mer konsistent og at barnehagekvaliteten blir hevet.

I forhold til innemiljøet forstår jeg det som at flere av informantene synes en god barnehage skal ha gode lokaler, med støydempende materialer og tiltak, nok areal, lagt opp til at barna kan bevege seg fysisk, ulike rom som barna kan være på og god størrelse på fellesarealet.

Det motsatte blir dermed negative aspekter ved innemiljøet; at barnehagen er slitt, at arealet er lite, det er mye støy, at bygningen ikke er laget for barnehage og at det er lite muligheter for fysisk aktivitet. Dette påvirker de ansatte og deres arbeid. Dette viser Hanøys (2010) studie; det fysiske miljøet har sammenheng med sykefraværet (jfr. 4.4). Informantene fortalte at dersom det er mye støy kan de ansatte blant annet få hodepine, de kan føle at det er uoversiktlig og mye på en gang. Det påvirket også deres arbeid blant annet i forhold til at de ikke kunne gi barna bevegelsesmuligheter inne og mulighet til å arbeide med motorikken. Jeg forstod det som at innemiljøet kunne begrense deres muligheter i arbeidet med barna.

Jeg forstod det som at informantene synes en god barnehage har et utemiljø med god plass, natur, gress, ulendt terreng, og klatretrær- eller stativ som gir barn i alle aldre utfordringer. Det var viktig at barna hadde mulighet til fysisk aktivitet og at de fikk motoriske utfordringer. Enkelte påpekte for eksempel at det var viktig med god plass til barnas sykling. To av informantene nevnte at barnehager blir gjort om til hva ene informanten betegner som 'plastic fantastic', og de hadde snakket sammen om dette:

*Daniella: Eg skulle ønske vi kunne ha mer trær og skog og ikkje bare kunstgress, fallmattar og tilrettelagte lekeapparater (...) No har vi nettopp endret store delar av uteområdet hos oss til akkurat plastic fantastic.*

*Erik: Der er det en veldig trist ting som skjer for tiden, og det er jo det at man tar vekk gresset, og så dekkar man ovar med gummi. Og artsmangfoldet i en gummimatte det er ganske lite.*

Dette peker på et skille ved de ulike barnehagene informantene arbeider ved. Noen av dem er veldig naturpreget, mens andre er preget av å være 'plastic fantastic' – med andre ord at de har lite natur, en del asfalt og tilrettelagte lekeapparater med fallmattar og gummi. Dette kan være på grunn av barnehagens beliggenhet, om barnehagen befinner seg ved et boligfelt eller i nærheten av natur. Caroline sier i tillegg: *Ofte er det mye asfalt i byer i hvert fall.* Forskning kritiserer barnehagers lekeplasser og mener de er for uniforme og statiske (jfr. 4.4). Hagen (2015) fant at barn foretrakk lekemiljø som de kunne manipulere, og bruken av skog og klatretrær var populært (jfr. 4.4). Dette peker på at både forskning og mine informanter er kritiske til utviklingen av uteområder som er preget av det som noen av informantene omtaler som 'plastic fantastic'.

## 7.5 Dokumentering og kartlegginger

Bruken av dokumentasjon var noe informantene hadde ulike meninger om i forhold til hvordan det skal benyttes, og hvordan de mener det påvirker barnehagekvaliteten. De fleste informantene var positiv til dokumentering. Informantene nevnte at dokumentering i barnehagen innebærer alt fra bilder, formingsprodukt, dagrapporter, nettportal, månedlig pedagogisk rapport, månedsbrev, rapport om hygiene og sikkerhet. De ansatte nevnte flere grunner til at dokumentering var bra og viktig for barnehagekvaliteten. Det ble blant annet påpekt at foreldrene slik fikk en innsikt i barnehagehverdagen, en forståelse av hvilket arbeid ansatte utfører og hvorfor de gjør det. Enkelte av informantene påpekte at de mente at ikke alle foreldrene så eller forstod arbeidet de gjør i barnehagen, og det kan dermed være en måte å legitimere arbeidet de gjør i å vise det frem på denne måten. Informantene nevnte også at dokumentering kan være en bevisstgjøring for de ansatte. Det gir også mulighet til å bla tilbake i dokumenter, og det kan benyttes på en positiv måte med barna for eksempel ved å trekke frem bilder og snakke med barna om dem.

Samtidig nevnte enkelte av informantene negative aspekter ved dokumentering:

*Caroline: Det kan ta tid vekk fra barna. (...) du stjeler jo fokus fra barna når du må inn [på dataen] og skrive og dokumentere og ta bilder. [Vi] hadde kanskje ikke trengt å gjøre alt det der.*

*Daniella: Eg synst dokumentering er fint hvis du får frem ka som faktisk skjedde, men bare å [ta] bildar, et foto, så kan det jo tolkes (...) og eg synst og når det blir for mange portrettbildar så gir det ikkje innblikk i barnehagehverdagen. (...) eg synst vi er for dårlig på å dokumentere lek følger eg.*

*Erik: Hvis du er i en situasjon med barna da tar du ikkje bilder. For med en gang du begynnar å ta bilder da trer du tilbake og du blir tilskuar. Og det er å kutte ned på kvaliteten i opplegget fordi man skal dokumentere.*

*Benjamin: Den daglige dokumentasjonen til foreldrene krever litt tid, men jeg synst egentlig vi behersker og begrenser oss.*

Informantene opplevde at dokumenteringen tok mye tid. Hanøy (2010) peker på at barnehageansatte opplever et større krav i forhold til dokumentering (jfr. 4.4). Samtidig sa ingen av informantene at dokumenteringen var unødvendig, men de satte spørsmålstejn ved hvor ofte de dokumenterte. Det ble for eksempel påpekt at å ta bilder tok mye tid og at det var krevende å få alle barna med. Generelt forstod jeg det som at de ansatte mente det var viktig med en

balansegang i forhold til antallet og omfanget av dokumenteringen, og antallet aktiviteter som ble dokumentert i barnehager.

Det er for tiden en stor debatt om kartlegginger (jfr. 2.5). På den ene siden kan det ses som et middel i å oppdage vansker i forhold til språk, motoriske og sosiale ferdigheter, men også for barnas trivsel. Dette mente også enkelte av mine informanter; de så på kartlegginger som et verktøy som kunne brukes i arbeidet. Den kan bidra til tidlig innsats, og føre til at vanskeligheter som barna erfarer kan oppdages og tas hånd om. Samtidig er det enkelte som ikke synes man skal se etter hva som er 'feil' med barna og se etter en 'diagnose'. Noen av mine informanter var redde for at dette skulle bli vektlagt alt for mye. Kartlegginger settes også i kontrast med de ansattes evner og muligheter til observasjon av barna og igangsetting av tiltak, som jeg forstod at enkelte av informantene opplevde. Enkelte av informantene mine nevnte at de følte de selv var kompetent til å finne ut om barna hadde ekstra behov, og så på tiltak for alle barna som ofte unødvendige.

Informantene nevnte at de brukte ulike kartlegginger i barnehagen. Kartlegging er et begrep som omfatter hva man kan gjøre for å finne ut hvor barnet er i utviklingen, for eksempel gjennom observasjon eller kartleggingsverktøy. Enkelte av informantene nevnte blant annet TRAS – et observasjonsskjema med åtte områder av betydning for språkutvikling, alle med – et observasjonsskjema som dekker språkutvikling, lek, sosio-emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel og sansemotorisk utvikling, og steg for steg – et program for utvikling av barnas sosiale kompetanse. Disse er i stor grad laget av individer med pedagogisk, barnehage- og lærerutdanning. Østrem et al (2009) fant at en stor del av kartleggingen er i forhold til språk- og talevansker og at blant annet TRAS er ett av verktøyene som brukes mye. Kartlegging ble brukt som forarbeid til foreldresamtalene, i tillegg til at det generelt var en måte å ha oversikt over alle barna i forhold til trivsel og de forskjellige utviklingsområdene. Informantene trakk frem ulike dimensjoner når det gjaldt kartlegginger:

*Benjamin: Jeg tenker at det er (...) et verktøy, som gir mer systematisk kunnskap enn på en måte en mer sånn daglig observasjon.*

*Erik: Eg synst det virker som en grei måte å gjøre det på med både alle [barna] og TRAS ved behov. Så lenge man har erfarne pedagoger som vet at man ikkje kan ta det skjemaet (...) for god fisk. Du kan ikkje tolke hele den grovmotoriske utviklingen til et barn ved tre spørsmål av typen 'kan barnet hinke?'.*



*Anne: No har det vert veldig diskutert i det sista at alle barn skal kartleggast med sånn og sånn metode. Det er vi egentlig litt imot, for vi meiner at vi har såpass kompetanse at vi klarar å se om et barn har spesielle problem eller ikkje. (...) Kartleggingar av alle barn det synst vi er sløsing med tid. Hellar bruka tio sammen med ungane enn å bare sitte med skjemaet.*

*Daniella: Eg likar det overhodet ikkje. (...) eg har steilet litt med det når det gjeldar egne barn. Eg skal ha en utrolig god grunn til kartlegging. (...) Eg kan være med på at det kan være et godt hjelpemiddel i en hektisk hverdag, fordi du har alle disse barna som du skal skrive nokke om og du skal vite kor de er i forhold til sånn og sånn.*

Enkelte av informantene mente at kartlegginger ikke skulle brukes på alle barna. De var unødvendige ettersom de ansatte selv hadde oversikt over barna uten kartleggingsskjema. Jeg forstod det som at enkelte av informantene heller ønsket å observere barna uten skjema, og at enkelte mente at de visste hva som var til *det beste* (jfr. kap. 4) for barna. Andre nevnte at kartlegginger kunne være bra å bruke på noen barn. Som nevnt fant Østrem et al (2009) at bruken av kartlegging både på enkeltbarn og alle var omfattede (jfr. 4.4). Jeg forstår det som at informantene mine er opptatt av hvordan kartlegginger påvirker hvordan man ser og behandler barnet på, at det tar mye tid og at de ikke er sikker på om man kan stole på kartleggingen. Solbrekke og Østrem (2011) spør om kartlegginger av enkeltbarns ferdigheter snevrer inn barnehagens innhold på en negativ måte. En plikt til å bruke kartleggingsverktøy kan gjøre noe med barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Man kan stole mer på måltall og kartleggingsverktøy enn barnehagelærerens vurdering av det beste for barnet og hvilke tiltak som bør tas i forhold til barnet.

## 7.6 Organisering og samarbeid

Mange av informantene mente at barnehagens organisering og struktur var viktig for barnehagekvaliteten, i stor grad på grunn av at det gav en oversikt og forutsigbarhet over hverdagen. Informantene benyttet ordet struktur på flere måter, blant annet i forhold til organisering, orden og rutiner. Uten dette kan det bli kaos, uro og uoversiktighet for de ansatte. Jeg forstod det som at organisering i barnehagen var et nødvendig rammevilkår for de ansatte. Benjamin nevner organiseringen av barnegruppene og hvordan dette bidrar til kvaliteten:

*(...) grunnleggende så går det på at vi har avdelinger, hvor man har plassert de på ulike alder, noe som er veldig positivt. Jeg tror dette med å ha en førskolegruppe for seg selv har mange fordeler, både for barna og for de [ansatte].*

Noen av informantene ønsket en bedre struktur eller organisering på avdelingen de arbeidet på. Samtidig som rutiner og planer ble vektlagt, påpekte enkelte av informantene at fleksibilitet og bruk av skjønn var også viktig. Dersom blant annet et opplegg ikke fungerer må det være fleksibilitet til å endre det, eller dersom noen av barna vil være inne i stedet for ute bør de ansatte kunne være fleksible nok til å få det til. Bråtterud et al (2012) fant som nevnt at ansatte synes det var for fastlagte rutiner (jfr. 4.4).

Informantene nevnte ulike måter organiseringen påvirket barna:

*Hanna: Det påvirker barna ganske mye faktisk. Bare dette her med rutinar. Det er viktig å holde rutinene for då har barna forutsigbarhet i hverdagen og du vet ka som skjer.*

*Fredrik: [Barna] har mer ro i seg hvis strukturen er der. I år så har vi hatt veldig dårlig struktur, for vi har meg som er alt for streng og så har vi en som er alt for løs i strukturen. Og det er en dårlig kombinasjon.*

*Erik: Det er jo det at du får disse avbrytelsene. Og det er fullstendig vanlig i norske barnehagar. (...) er de midt i en lek og så er høydepunktet nådd og da må man jo bruke autoritet og makt rett og slett (...) for å få barna til å holde opp med det de driver med.*

Mange mente organiseringen påvirket barna positivt; det gav barna trygghet, en oversikt og roligere omgivelser. Samtidig kan det bryte med barnas selvstendighet og frihet. De er underlagt en hverdag organisert av voksne som de har nødt til å forholde seg til.

Alle informantene mente at personalmøter og avdelingsmøter var viktig for barnehagekvaliteten. Personalmøtene foregikk stort sett en gang i måneden og omhandlet mye; blant annet periodeplaner, årsplaner, rammeplanen og tema fra den, brukerundersøkelser, kurs, foredrag, samarbeidsklime og generelt at personalet får snakke om ting som angår barnehagen og barna. Personalmøtene foregikk på kveldstid etter de ansattes arbeidstid, mens avdelingsmøtene stort sett foregikk på dagtid i arbeidet. Mange hadde avdelingsmøter en gang i uken, men enkelte ønsket å ha det på en mer regelmessig basis. Det var rett og slett *nødvendig*. Avdelingsmøtene var viktig for at de ansatte på avdelingen kan snakke sammen, ta opp konflikter blant ansatte, diskutere enkeltbarn, planlegging og struktur.

Flere av informantene nevnte at godt samarbeid var viktig for barnehagekvaliteten, og nevnte samarbeid mellom personalet, med ledelsen og foreldrene. Samarbeidet mellom de ansatte ble omtalt slik:

*Hanna: Det har mye å si at personalet og har det bra. Har vi det bra sammen så blir det bra med barna, altså et godt samarbeid det går utover barna på en god måte.*

*Daniella: Eg synst gjerne samarbeidet mellom avdelingene er litt kinky innimellom. (...) før var vi mer ett hus. No er vi blitt mer min avdeling, meg og mine. Så der har vi nokke å strekke oss tilbake til.*

*Erik: Der eg jobbar nå så følar eg at det er mer skille mellom storbarnsplassen og småbarnsplassen. Noe som kan være litt deilig på en måte. Og samarbeidet som eksisterar er mer sånn formalisert (...) Og alltid planlagt og forutsigbart.*

Et godt samarbeid mellom de ansatte innad i avdelingen var svært viktig for barnehagekvaliteten. De ansatte må blant annet kunne snakke sammen og arbeide med barna på den samme måten. Utdanningsforbundets (2007) undersøkelse fant at samarbeid mellom ansatte hadde positive effekter på arbeidsmiljøet. Enkelte av mine informanter synes et nært samarbeid mellom avdelingene var viktig for kvaliteten, mens noen mente avstand også hadde sine fordeler. Jeg fikk en forståelse av at samarbeid mellom de ansatte var viktig for kvaliteten på grunn av at de bidrog til at de kunne snakke sammen, ha et godt arbeidsmiljø som påvirker barna positivt, og at de kunne støtte og hjelpe hverandre. Utdanningsforbundet (2007) nevner at et godt samarbeid forebygger og løser problemer (jfr. 4.4), og jeg forstår det som at mine informanter mener det samme.

I forhold til samarbeidet med ledelsen forholdt de ansatte seg til ulike personer. Flertallet kommenterte samarbeidet med lederen, mens enkelte nevnte samarbeidet med styreren og et par nevnte at de hadde lite å gjøre med eier av barnehagene. Benjamin sier om dette:

*Han som eier barnehagen har en mer sånn perifer rolle (...) jeg har ikke veldig behov for anerkjennelse helt derfra, det er først og fremst fra barna, foreldrene, kollegaer og den nærmeste leder, det er det som er viktig for meg.*

Det kan virke som at flertallet av informantene deler det samme synet som Benjamin i forhold til at de ønsker anerkjennelse fra leder, og ikke individer høyere opp i barnehagesystemet. Informantene nevnte karakteristikk som de så på som positivt ved både leder og styrer; dyktig, åpen, sosial, trivelig, imøtekommende, ned på de ansattes nivå, god på tilbakemeldinger og som

har tillit til pedagogene. Jeg forstod det som at informantene synes det var viktig med en ledelse som man kunne gå til og snakke om ting, få konstruktive tilbakemeldinger av og som utførte krav eller endringer raskt. Undersøkelsen til Utdanningsforbundet (2007) fant også at samarbeidet til ledelsen påvirket arbeidsmiljøet positivt.

Mange av informantene fremhevet foreldresamarbeidet som viktig for barnehagekvaliteten. I stor grad gikk foreldresamarbeidet ut på brukerundersøkelser, foreldresamtaler og foreldrenes ytring av tilbakemeldinger og ønsker. I forhold til dette fortalte informantene at de forsøkte å møte foreldrene så godt som de kunne. Informantene nevnte om foreldresamarbeidet:

*Caroline: Det er veldig viktig med den daglige kontakten med foreldrene. (...) Godt samarbeid med foreldrene er jo det viktigste. Hvis foreldrene er fornøyd så er jo barnet fornøyd.*

*Erik: (...) et godt samarbeid med foreldrene [er viktig]. Foreldre forstår hva som foregår i barnehagen og de forstår hvorfor det er bra, og føler seg trygge på å levere barna i barnehagen.*

*Anne: Vi prøve jo så godt vi kan å snakka med dei hver dag, ta imot de ønskane som de komme med, og om ettermiddagen fortelle dei kordan dagen til ungen har vert. Men det hender jo at vi skulle ønske at vi hadde bedre tid til dei og.*

*Daniella: (...) kunne ønske de kom på flere foreldremøtar. Der hengar de nok litt ettar.*

Jeg forstår det som at de ansatte mente tid til å snakke med foreldrene og samarbeide med dem er viktig for barnehagekvaliteten. Samt at foreldrene hadde muligheter til å påvirke innholdet og organiseringen til barnehagen, så langt det praktisk lar seg gjøre. Samtidig forstår jeg det som at ikke alle foreldrene kom med innspill eller forsøkte å samarbeide med de ansatte. For at et samarbeid skal fungere må begge parter gå aktivt inn for det, og jeg forstår det som at noen av informantene mener at foreldrene ikke alltid gjør dette.

## 7.7 Avslutning

Rammeplanen virket å være en del av rammebetingelsene til barnehagen som peker på at barnehagene har et visst *fremtidsrettet* planfokus, og særlig benyttet de pedagogiske lederne seg av rammeplanen. De ansatte så på rammeplanen positivt og mente at den legitimerer deres arbeid.

Informantene arbeidet under rammevilkår der flere ønsker at de kunne ha flere ansatte og en mindre barnegruppe. Dette gikk blant annet ut på deres tilfredsstillelse av barnas behov her og nå. Enkelte påpekte at for få ansatte kunne føre til at arbeidet deres ikke fikk et pedagogisk innhold og dermed dårlig utbytte for barna. Dette kan knyttes til en tanke om *investeringsprinsippet* der det er fokus på barnet som fremtidige samfunnsborgere, og et syn på *det lærende barn*. Informantene ønsket også en nærhet i arbeidet med barna og hadde et syn på barnet som *sosial deltaker*. Jeg forstod det som at informantene generelt ønsket at rammene i forhold til voksentetthet og barnegruppen kunne vært annerledes, og at dette ville bedret barnehagekvaliteten. Jeg forstod det også som at de kanskje følte at rammene var satt og at dette var noe de ikke kunne endre på. I stedet måtte de gjøre så godt de kunne ut av situasjonen. Informantene vektla at det også var fullt mulig å arbeide innenfor disse rammene og utføre en god jobb dersom normen til bemanning var oppfylt. Det må bemerkes at dette er ansatte i barnehagen som sannsynligvis har bedre betingelser enn andre barnehager i andre deler av landet.

Informantene mine så det fysiske miljøet som viktig for barnehagekvaliteten. Under dårlige rammebetingelser opplevde informantene at dette gikk negativt ut over barna. De fikk mindre motoriske utfordringer og læringsmuligheter. Under rammebetingelser der informantene mente utemiljøet var bra opplevde de at dette gav barna flere muligheter til å leke og til motoriske utfordringer. Igjen opplevde informantene at disse rammebetingelsene var noe de ikke kunne endre på. Informantene opplevde en arbeidshverdag der det krevdes mye dokumentasjon. Jeg forstod det som at informantene ønsket at det var en balansegang i forhold til mengden dokumentering slik at det ikke gikk ut over tiden med barna. Informantene opplevde også positive aspekter ved dokumentering, blant annet at det legitimerte deres arbeid ovenfor foreldrene. I forhold til kartlegginger opplevde enkelte av informantene at de selv var kompetente til å finne ut om barna hadde ekstra behov, og jeg forstod det som at de opplevde at deres evner ble stilt spørsmålsteget ved når kartlegginger ble krevd.

Informantene la vekt på betydningen av organisering og samarbeid mellom ulike aktører, og noen synes barnehagen de arbeidet i burde forbedres i forhold til dette. Informantene mente organisering i stor grad påvirket barna positivt. Samtidig forstod jeg det som at informantene også ønsket en viss grad av fleksibilitet og muligheter for å påvirke barnehagens organisering. Jeg forstod det som at godt samarbeid mellom de ansatte var positivt for de ansatte og deres arbeid. Et godt arbeidsmiljø var en viktig rammebetingelse for informantene. Jeg forstod det som

at informantene synes et samarbeid med de nærmeste lederne var en viktig, i tillegg til foreldresamarbeid. Samtidig forstod jeg det som at noen av informantene kunne ønske et rammeverk der foreldrene er mer deltakende.

Informantene mine kommer med gode argumenter når det gjelder ulike dimensjoner innen barnehagens rammebetingelser. Forholdene i barnehagen har en stor betydning for hvordan de ansatte utfører arbeidet deres og for barnehagekvaliteten. En bedring av rammebetingelsene vil være en bedring av kvaliteten, og det er som vist flere aspekter ved barnehagens rammebetingelser som kan forbedres. Samtidig er det svært interessant hvordan informantene forholder seg til rammene. De legger vekt på at det er forsvarlig slik det er nå, samt at de må arbeide ut ifra de rammebetingelsene som finnes. Samtidig ønsker flere en forbedring av forholdene, og peker på at det kan forbedre kvaliteten.

## 8 Barnehageansatte og barnehagekvalitet i dagens norske barnehager

I kapittel 1 og 4 viste jeg til hvordan forskning har bidratt med begreper og opplysning om ulike dimensjoner av barnehagekvaliteten. Forskningen har i stor grad tatt utgangspunkt i en kvantitativ tilnærming og har benyttet ulike kvalitetstyper. Som nevnt fokuserer mye av forskningen på deler av barnehagekvaliteten, og jeg mener det er en mangel på forskning som fokuserer på alle aspekter av den. Ved min kvalitative studie fant jeg at ansatte ser på barnehagekvalitet på en helhetlig måte. De tenker mye på barna og hverdagen, og ser ting i en sammenheng. De benyttet ikke ulike kvalitetstyper når de snakket om barnehagekvalitet. Derimot snakket de om flere ulike dimensjoner av kvaliteten, omtalte hvordan de hang sammen og hvordan de tok hensyn til de ulike dimensjonene. I analysen har jeg et skille mellom hvordan informantene snakket om kvalitet; arbeidet med barna og barnehagens rammebetingelser. Innenfor disse finnes det flere dimensjoner. Jeg opplevde at dimensjoner innen arbeidet med barna ble mer vektlagt av informantene. Hvordan de samspilte med barna og hvordan barna hadde det i barnehagen stod fremst for informantene i forhold til barnehagekvaliteten. Samtidig var barnehagens rammebetingelser også viktig, men jeg oppfattet det som at hvordan de ansatte arbeidet med barna hadde en stor betydning for kvaliteten.

Informantene hadde et mangfoldig syn på barn når de snakket om arbeidet med barna. Disse ulike perspektivene på barnet finner man også i barndomssosiologien, i tillegg til i utviklingspsykologien. De hadde et syn på barnet som behovsvesen når de snakket om de ulike aldersgruppene. Hvilke behov de mente barna hadde påvirket synet deres på når barna bør begynne i barnehagen. Her var det et skille i synet deres mellom at barna behøvde at foreldrene oppfylte behovene deres, og at barnehagen var i stand til å tilfredsstille dem. Dette innebærer en tanke om at barnehagen skal være mer enn et tilsynstilbud, det skal være en pedagogisk virksomhet der barna blir sett og får oppfylt behovene sine. Jeg fant i tillegg at interessen for å arbeide med ulike aldersgrupper var svært individbasert for informantene.

Informantene mine var opptatt av at barna skulle lære gjennom lek. Dette innebærer et syn om at læring i barnehagen er ulik den læringen barna får i skolen. Informantene hadde et syn på at barnehagen påvirket barnas læring og kompetanse på en positiv måte, og dermed forstår jeg det som at de synes barnehagen har positive effekter for barna. Informantene hadde både et syn på hva barnet *er* og kanskje særlig hva barnet *blir* når det gjelder de ulike ferdighetene. Dette peker på at de er svært opptatt av barns utvikling, og hvordan barnehagen og arbeidet med de ulike

ferdighetene kan påvirke utviklingen deres. De tre ferdighetene er svært viktig for barns sosiale samvær med andre, og dette vektla informantene blant annet som en årsak til at man må fokusere på utviklingen av dem. De hadde også et syn på *det lærende barn*, *riskene* dersom barnet ikke utviklet seg, samt hvordan barnet kom til å ha det i skolen. Dette samsvarer med dagens syn angående viktigheten av barns utvikling, og hvordan å gi barna en god start i livet er viktig for videre utvikling.

Informantene snakket om skolestart i et *fremtidsrettet* perspektiv, og hadde et fokus på barnas forberedelse til skolen. Dette er noe som står frem som viktig i dag, særlig etter at barnehagen ble en del av kunnskapsdepartementet. Informantene synes det var særlig viktig at barna var selvstendige og hadde sosiale ferdigheter. De vektla også at det var viktig med motoriske og språklige ferdigheter. Utviklingen av skrive-, lese- og regneferdigheter ble vektlagt, men her var det en splittelse blant informantene. De hadde ulike meninger angående om barn skal lære skolelignende ferdigheter i barnehagen eller ikke, samt i hvilken grad. Samtidig forstod jeg det som at informantene generelt mente det handlet om en begynnende forståelse, og at det ikke skulle være et for stort fokus på det.

Når det gjaldt medvirkning så informantene barnet som en *sosial deltaker*, og arbeidet ut ifra et syn om både barns *interesser* og *barnets beste*. Tanken om barnets beste kan gå imot tanken om barns interesser på grunn av at det handler om hva voksne *tror* er best for barna. Medvirkning var viktig for informantene, men måten de arbeidet med det var annerledes. Det var et skille mellom å se medvirkning som medbestemmelse, valgfrihet og valg, og å gjøre etiske og kritiske refleksjoner angående barns medvirkning – for eksempel hvordan barna skal få være i fellesskap med hverandre. De fleste informantene så medvirkning på den første måten. Jeg mener at informantene som så medvirkning på den andre måten kanskje i større grad arbeider mer ut ifra barns *interesser* og barnet som en *sosial deltaker*. På grunn av forskjellene i synet på medvirkning mener jeg det er viktig å drøfte hva barns medvirkning er, og at man får en felles forståelse av begrepet.

Informantene var kort sagt preget av vår tid, og trakk på ulike måter å forstå barns behov på som er toneangivende i dag. De er med andre ord typiske i forhold til hvordan de snakker om barn, og man ser at det er mye som puttes inn i tanken om barnet. Dette forteller oss at ved institusjonaliseringen av barndommen finnes det flere ulike tanker angående hva barnet er og hva det behøver, og hvordan for eksempel en barnehage skal være og hva barnehagekvalitet er. Ulike



syn på hva barnehagekvalitet og barn er fører til ulike måter å arbeide med barna. Dermed kan det føre til at praksisen eller barnehagekvaliteten i norske barnehager er ulik.

Informantene trakk også frem perspektiver på barn når de snakket om barnehagens rammebetingelser, men særlig kom deres syn på rammene og hvordan de arbeidet innen dem frem. Informantene så positivt på rammeplanen, den var blant annet en legitimering av arbeidet deres, og de trakk den frem når de snakket om arbeidet deres. Dette peker på at rammeplanen er et positivt tilskudd til barnehagens virksomhet, og at den kan bidra til de ansattes pedagogiske arbeid. Samtidig var det forskjeller blant bruken i forhold til om informantene hadde arbeidsoppgaver knyttet til den. For de pedagogiske lederne var rammeplanen svært sentral i deres arbeid, mens for assistene hadde den mindre å gjøre med deres arbeid.

De ansatte ønsket i stor grad å arbeide under forhold med flere ansatte og en mindre barnegruppe. Hovedargumentet var at det påvirket barna og innholdet i hverdagen, samt de ansatte og deres arbeid. Her kom det frem syn på *det lærende barn*, barnet som *sosial deltaker* og *behovsvesen*, og en tanke om *investeringsprinsippet*. Jeg forstod det som at informantene ønsket å arbeide tett med barna og få tid til å se alle. Dette innebærer blant annet et syn om at barnehagen skal bestå av nære forhold mellom barna og de voksne, og at alle barna skal bli sett, hørt og få behovene sine. Jeg mener det er svært viktig at barnehager har en god bemanning og størrelse på barnegruppen for at det skal være en god barnehagekvalitet. Samtidig pekte mine informanter på at forholdene var forsvarlige, og at de var fullt i stand til å utføre et godt kvalitetsarbeid. Når det gjelder vikarer fant jeg at faste og gode vikarer var positivt, mens nye og ukjente vikarer kunne føre til mer arbeid.

Informantene synes det var viktig med rammer der det var en god fordeling av ansatte med fagutdanning, noe som informantene opplevde. Imidlertid kan det være slik at mine informanter har bedre rammer enn andre barnehager i andre deler av landet. Informantene påpekte at fagutdanning kan føre til at ansatte utfører et bedre kvalitetsarbeid, men samtidig vektla de hvor viktig det var med assistentene og deres kompetanse. Jeg forstod det som at informantene mente erfaring og personlige egenskaper kunne gjøre opp for manglende fagutdanning. Jeg mener det er viktig å vektlegge både praktisk og faglig kompetanse i barnehagesektoren.

Det virket som at det fysiske miljøet var varierende i barnehagene informantene arbeidet ved, og jeg forstår det som at det er veldig varierende i norske barnehager generelt. Dette peker

på at man kanskje burde få en mer spesifikk standard når det gjelder det fysiske miljøet. Informantene pekte på enkelte aspekter som var negativt med det fysiske miljøet, men samtidig at de forsøkte å benytte det så godt som de kunne. Jeg forstår det som at informantene opplever at de ikke kan endre på det fysiske miljøet, som i enkelte tilfeller praktisk ikke lar seg gjøre heller, og at de mener det er forsvarlig nok til at man kan gi barna en god hverdag. Samtidig forstod jeg det som at et dårlig fysisk miljø kan gå ut over barna og de ansatte negativt, og jeg mener dette er et argument for å bedre kvaliteten.

De ansatte opplevde mye krav til dokumentering, og jeg forstod det som at de ønsket en balansegang i forhold til antallet. Det virket også som om de ønsket å arbeide under et rammeverk der de ikke var pålagt å kartlegge barna. Informantene omtalte altså ikke om man skulle ha dokumentering og kartlegging eller ikke, men *omfanget* av begge. Hovedargumentet til informantene var at for mye kartlegging og dokumentering kunne gå ut over tiden med barna. I forhold til kartlegging opplevde også informantene at det kunne settes i kontrast med deres egne evner til å observere barna. Jeg mener det er viktig å diskutere omfanget til dokumentering og kartlegging, og at det kanskje er nødvendig med grenser for at det ikke skal bli for mye av det.

Informantene hadde i stor grad et positivt syn på organiseringen og samarbeidet i barnehagene, og vektla det som viktig for kvaliteten. Manglende organisering og rutiner kan føre til at både barna og de ansatte ikke trives, men det er også viktig med et fleksibelt opplegg som kan tilpasses de ulike barnegruppene. Samtidig kan organiseringen bryte med barnas selvstendighet og frihet da de er underlagt en hverdag styrt av voksne. Jeg forstod det som at samarbeidet blant ansatte og mellom ansatte og ledelsen i stor grad var bra. Informantene fremmet foreldresamarbeidet også som bra, men jeg fikk en forståelse av at ikke alle foreldrene gikk aktivt inn for å samarbeide.

Dette viser at barnehagene i dag har et rammeverk som er forsvarlig og der barna kan ha en god hverdag. Samtidig er det visse aspekter ved den som kan endres for å gjøre forholdene bedre for både barna og de ansatte, og som kan bedre barnehagekvaliteten. Det er ikke noen overraskelse at ansatte ønsker flere ressurser og bedre rammeforhold. Det har som nevnt vært en økning av små barn i barnehagen og barnegruppen er strukket, og dette er ting som informantene føler på kroppen. Jeg mener at mine informanter kommer med flere gode argumenter når det gjelder forbedringen av barnehagens rammebetingelser. Det er flere aspekter ved barnehagens rammebetingelser som kan forbedres, og dette vil bedre barnehagekvaliteten. Generelt forstod jeg

det som at informantene opplevde at de ikke kunne endre på rammene. Likevel følte de, og fremhevet, at rammene var forsvarlige og at barna hadde det bra i barnehagen.

Min studie er relevant i forhold til ulike tema som preger diskusjoner om barnehage i dag, og jeg vil nevne enkelte tema. Det er i dag et stort fokus på læring, blant annet i den nye stortingsmeldingen (nr. 19 2015-2016). Mine informanter vektla læring gjennom lek, noe som det virker som at stortingsmeldingen også vektlegger. Samtidig mener informantene at det ikke skal være alt for mye fokus på skolelignende aktiviteter. Min studie viser at arbeidet med læring i barnehagen er noe helt annet enn i skolen, og at det er viktig å opprettholde dette skillet. I diskusjonen om barnehager er det et stort fokus på innføringen av bemanningskrav, og dette er noe flere etterspør. Mitt funn er at barnehageansatte ønsker flere ansatte, samt en mindre størrelse på barnegruppen. Jeg mener det er viktig å fokusere på barnegruppens størrelse når man diskuterer kravet til bemanning. Som jeg viste til i kapittel 2 har det tidligere vært en bedre bemanningstetthet og barnegruppe i barnehagen, og jeg mener det er viktig å forsøke å komme tilbake til dette. Regjeringen har nå et stort fokus på ansattes kompetanse, og mine funn viser at fagutdanning er viktig for de ansatte. Samtidig er det viktig å vektlegge at de ufaglærte assistentene også kan ha god kompetanse om barn og barnehager. Det er også debatt angående dokumentering og kartlegginger. Mine informanter understreket at det behøves en balanse angående omfanget til begge, og at det kunne gå utover tiden med barna om det ble for mye. Debatten burde ikke handle om hverken man skal ha det eller ikke, men *hvor mye* man skal ha av det. Mitt bidrag viser de ansattes perspektiv på barnehagen i dag, og at de er en viktig stemme i debatten om hva gode barnehager kan være.

Min studie har bidratt til en helhetlig forståelse av ansattes oppfatning angående hva kvalitet i barnehagen kan være og hva som er en god barnehage for dem. Her finnes det flere interessante funn som bør bli gjenstand for videre forskning. Det er en helhet i hvordan de ansatte snakker om barnehagekvalitet, og de viser sammenhenger mellom ulike sider ved barnehagen og hvordan de ønsker å balansere mellom ulike hensyn. Det kan være slik at andre aktører også vil ha et slikt helhetlig perspektiv og derfor mener jeg det er viktig at forskning fokuserer på dette. Samtidig er barnehagekvalitet et komplekst begrep med mange dimensjoner, så komplekst at det jeg presenterer her ikke er nok til å vise den fulle helheten av begrepet. For å få en innsikt i hva barnehagekvalitet er mener jeg det er viktig å se nærmere på hva som skjer i barnehagehverdagen. De ansatte er svært opptatt av hverdagen og arbeidet med barna i deres syn

på barnehagekvalitet, og jeg kunne kanskje fokusert enda mer på dette. Det er imidlertid begrensninger i bidraget mitt. Jeg hadde et lite utvalg som var lokalisert i Bergen og omegn, og engasjerte medarbeidere og pedagogiske ledere i private barnehager med en god fordeling av fagutdannede. Jeg kan kanskje ha vært for bundet opp av litteraturen av kvalitet i forhold til min utforming av problemstilling og intervjuguide. Jeg kunne kanskje også benyttet mer ustrukturerte intervju. Det finnes dimensjoner innen barnehagekvalitet som jeg ikke har tatt rede for i denne studien, for eksempel barnehagehverdagen til barn med fremmedspråklig bakgrunn eller funksjonshemming. Jeg mener en viktig ambisjon for videre forskning er å forsøke å se helheten i barnehagearbeidet og ha en åpen tilnærming til begrepet kvalitet som jeg har. Samtidig at forskning trekker inn flere dimensjoner enn jeg har gjort som kan knyttes til barnehagekvaliteten. Dette kan få frem flere måter å se på barnehagekvalitet, og få frem helheten og balanseringen av de ulike dimensjonene som min studie har funnet. Det er viktig med både forskning som forsøker å avdekke *hva* barnehagekvaliteten er og forskning som ser *hvordan* barnehagekvaliteten er i norske barnehager.

## Litteraturliste

Alver, B. G. og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Otta: Tano Aschehoug.

Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J., Os, E., Pálmadóttir, H., Samuelsson, I. P. og Winger, N. (2014). *Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries, Early Child Development and Care*. Routledge. Tilgjengelig: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.807607> [26.04.16]

Alvestad, M. (2004). Årsplanar i barnehagen – intensjonar og realitetar i praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 01/2004, s. 89-101. Tilgjengelig: [https://www.idunn.no/npt/2004/01/arsplanar\\_i\\_barnehagen\\_-\\_intensjonar\\_og\\_realitetar\\_i\\_praksis](https://www.idunn.no/npt/2004/01/arsplanar_i_barnehagen_-_intensjonar_og_realitetar_i_praksis) [11.05.16]

Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning*. Vol. 5, nr. 1, s. 1-14. Tilgjengelig: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/316> [31.05.16]

Andrews, T. og Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*. 02/2007. Universitetsforlaget. Tilgjengelig: [https://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen\\_som\\_ikke\\_ruller\\_utvalgsproblemer\\_i\\_kvalitativ\\_forskning](https://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning) [11.02.16]

Balke, E. og Denk, I. M. (2012). *Barnehage: historie*. Store norske leksikon. 21. februar. Tilgjengelig: <https://snl.no/barnehage%2Fhistorie> [16.11.15]

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager, 17. juni 2005 nr. 64.

Barnehagereformen (2013). *Store norske leksikon*. 8. oktober. Tilgjengelig: <https://snl.no/barnehagereformen> [07.06.16]

Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory. *American Sociological Review* 18 (1954): 3-10. Tilgjengelig: [https://www.brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer\\_1954.html](https://www.brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer_1954.html) [15.05.15]

Borg, E., Kristiansen, I. og Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager*. NOVA rapport 6/2008. Tilgjengelig:

<http://lenkeserv.bibsys.no/lenkeserv/action/serv?id=080028493&bib> [20.02.15]

Broström, S., Thorbjørnsen, K., og Pedersen, K. (2000). *Sosial kompetanse og samvær: Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget.

Bråtterud, Å., Sandseter, E. B. H., og Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012. Trondheim: NTNU  
Tilgjengelig:

[http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf) [29.05.16]

Corsaro (2005). *The Sociology of Childhood*. 2 utg. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Drange, N. og Havnes, T. (2015). *Child Care Before Age Two and the Development of Language and Numeracy: Evidence from a Lottery*. IZA Discussion Papers 8904, IZA.

Eilertsen, T. (red.) (2016). Aftenposten mener: Barnehagene trenger flere pedagoger.

*Aftenposten*. 13. mai. Tilgjengelig: <http://www.aftenposten.no/meninger/leder/Aftenposten-mener-Barnehagene-trenger-flere-pedagoger-69661b.html> [30.05.16]

Ellingsæter, A. L. og Gulbrandsen, L. (2003). *Barnehagen – fra selektivt til universelt velferdsgode*. 24/2003. Oslo: NOVA. Tilgjengelig: [http://www.nova.no/asset/2842/1/2842\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/2842/1/2842_1.pdf) [07.06.16]

Enehaug, H. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen: en casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. Notat, 9/2008. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, M. V., Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.  
Tilgjengelig: <http://www.fhi.no/dokumenter/fa28eab9c1.pdf> [30.05.16]

Esping-Andersen, G. (2002). A Child-Centered Social Investment Strategy. I: Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A., og Myles, J. (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford: Oxford University Press.

Evenshaug, T. (2004). Alt var ikke bedre før. Om barndom i endring. *Kirke og Kultur*. 03/2004. Volum 109, s. 387-394.

Fladberg, K. L. (2016). Datatilsynet mener ny lov gir blankofullmakt til å dokumentere alt i barnehagen. *Dagsavisen*. 11. mai. Tilgjengelig: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/datatilsynet-mener-ny-lov-gir-blankofullmakt-til-a-dokumentere-alt-i-barnehagen-1.723239> [08.06.16]

Glaser, B. og Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine de Gruyter.

Gobo, G. (2008). Re-conceptualizing Generalization: Old issues in a New Frame. I Alasuutari, P., Bickman, L., og Brannen, J. *The Sage Handbook of Social Research Methods*. Los Angeles, London New Delhi, Singapore: Sage.

Grytli, I., og Povlsen, L. (2013). *Ansattes syn på friluftsliv i barnehagen: En kvalitativ studie*. [Masteroppgave]. Nordic School of Public Health. Tilgjengelig: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:697536/FULLTEXT01.pdf> [05.06.16]

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Gubrium, J.F. og Holstein, J.A. (2003) (Eds.). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Gulbrandsen, L. og Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager*. NOVA rapport 1/2013. Tilgjengelig: <http://lenkeserv.bibsys.no/lenkeserv/action/serv?id=130595468&bib> [20.02.15]

Hagen, T. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 10. Tilgjengelig: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1430/1277> [06.06.16]

Hanøy, M. (2010). «- Folk er i bunn og grunn sliten...» *En kvalitativ studie av sykefraværet i kommunale barnehager i Bergen kommune*. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.

Havnes, T. og Mogstad, M. (2009). *Er barnehage bra for barna?* Statistisk sentralbyrå. 3. september. Tilgjengelig: <http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/er-barnehage-bra-for-barna> [20.02.15]

Hogsnes, H. og Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 7. Tilgjengelig: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/625/792> [05.06.16]

James, A. og Prout, A. (eds) (1990). *Constructing and Re-constructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.

Joas, H. og Knöbl, W. (2009). *Social Theory: Twenty Introductory Letters*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jonassen, T. (2016). Kunnskapsministeren dropper forslaget om å innføre språknorm for femåringer, dokumentasjon og ubyttebeskrivelse. *Barnehage.no*. 07. juni. Tilgjengelig: [http://barnehage.no/politikk/2016/06/dropper-kontroversielle-forslag/?\\_t\\_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&\\_t\\_q=stortingsmelding&\\_t\\_tags=language%3ano&\\_t\\_ip=192.168.150.5&\\_t\\_hit.id=Barnehage\\_Web\\_Models\\_PageTypes\\_ArticlePage/77b47f10-2d54-42ec-b69d-cf348714a691\\_no&\\_t\\_hit.pos=6](http://barnehage.no/politikk/2016/06/dropper-kontroversielle-forslag/?_t_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&_t_q=stortingsmelding&_t_tags=language%3ano&_t_ip=192.168.150.5&_t_hit.id=Barnehage_Web_Models_PageTypes_ArticlePage/77b47f10-2d54-42ec-b69d-cf348714a691_no&_t_hit.pos=6) [08.06.16]

Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.

Korsvold, T. (2005). *For alle barn: barnehagens framvekst i velferdsstaten*. 2. utg. Oslo: Abstrakt forlag.

Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. Trondheim: NTNU.

Kristiansen, A. A. og Støbakk, T. (2016). Barnehagelærere er opprørt: Frykter det blir mindre lek og mer styrt læring. *Dagbladet*. 16. april. Tilgjengelig: <http://www.dagbladet.no/2016/04/16/nyheter/innenriks/politikk/skole/43863492/> [30.05.16]



- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp/id278626/> [08.04.16]
- Kunnskapsdepartementet (2015, a). *For store forskjeller i barnehage-Norge*. Regjeringen.no. 18. juni. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/for-store-forskjeller-i-barnehage-norge/id2423221/> [26.04.16]
- Kunnskapsdepartementet (2015, b). *Rekordsatsing på kvalitet i barnehagane*. Regjeringen.no. 07. oktober. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordsatsing-pa-kvalitet-i-barnehagane/id2456487/> [26.04.16]
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Gjennomslag for viktige kvalitetstiltak for barnehagen*. Regjeringen.no. 08. juni. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/gjennomslag-for-viktige-kvalitetstiltak-for-barnehagen/id2503347/> [10.06.16]
- Kvale, S. (1996). *An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California, London, New Delhi: Sage.
- Kvistad, K. og Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lamb, M. E. og Ahnert, L. (2006). Nonparental child care. I Damon, W., Lerner, R. M., Renninger, K. A. og Sigel, I. E. (Eds.). *Handbook of child psychology: Volume 4: Child psychology in practice*. S. 950-1016. Hoboken, NJ: Wiley.
- Larsen, A. S. (2009). Barns rett til medvirkning – en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 01/2009, vol. 93. Tilgjengelig: [https://www.idunn.no/npt/2009/01/barns\\_rett\\_til\\_medvirkning\\_-\\_en\\_etisk\\_og\\_demokratisk\\_verdi\\_som\\_utfordrer\\_b#](https://www.idunn.no/npt/2009/01/barns_rett_til_medvirkning_-_en_etisk_og_demokratisk_verdi_som_utfordrer_b#) [05.06.16]
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wang, M. V. og Schjølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen: Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første*

*datainnsamling fra barnehagene*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Tilgjengelig:

<http://www.fhi.no/dokumenter/b4a896da8a.pdf> [30.05.16]

Lekhal, R. og Vigmostad, I. (2014). *Trivsel og kvalitet i barnehagen*. Oppdragsrapport 6/14. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Tilgjengelig: <http://hdl.handle.net/11250/194503> [07.06.15]

Lunde, E. S. (2012). *Gode nok barnehager for alle?* Statistisk sentralbyrå. 12. juni. Tilgjengelig fra: <http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-nok-barnehager-for-alle> [20.02.15]

Løvgren, M. og Gulbrandsen, L. (2012). How early and how long? *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 5. Tilgjengelig: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/318/332> [05.06.16]

Mellingsæter, H. (2016). Barnehage-størrelsen avgjør ikke kvaliteten. *Bergens Tidende*. 23. januar, s. 16.

Moen, K. H., Blekesaune, A. og Bakke, H. K. (2008). *Hvem bruker natur- og friluftsbarnhager?* Norsk senter for barneforskning. *Barn* nr. 3 2008, s. 37-56. Tilgjengelig: <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989841/moen.pdf> [20.05.16]

Moltubakk, M. W. (2012). *Barnehage, oppvekst og utfall: en komparativ studie mellom økonomer og sosiologer*. [Masteroppgave]. Norges Handelshøyskole. Tilgjengelig: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/169511> [26.04.16]

Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: En studie av utenomhuslek på førskolegården* [Doktoravhandling]. Swedish University of Agricultural Sciences, Alnarp.

Osborg, K. A. (1990). *Barnehagens historiske utvikling frå 1840 – 1950 talet: eit læreplanperspektiv*. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.

Qvortrup, J., Corsaro, W. A. og Honing, M. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Mcmillan.

Rapley, T. (2004). Interviews. I Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. og Silverman, D. (Eds.) *Qualitative Research Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.: Sage.

Refshauge, A.D. (2012). *PlayLab Cph. Design and use of public playgrounds in urban green spaces*. Forest & Landscape Research. No. 53-2012. Frederiksberg: Forest & Landscape.

Regjeringen (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjeringen.no. 01. mars. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp/id278626/> [25.04.16]

Rysst, M. (2010). Småjenter, kropp og romantikk i lys av en fryktet «seksualisering» av barndom. *Norsk antropologisk tidsskrift*. 02-03/2010, Volum 21, s. 97-109. <https://www.idunn.no/nat/2010/02-03/art03> [30.05.16]

Rønning, G. S. (2010). *Lojal mot rammeplanen, - og tro mot seg selv*. Norsk pedagogisk tidsskrift 02/2010, s. 100-111. Tilgjengelig: <https://www.idunn.no/npt/2010/02/art06> [11.05.16]

Scott, J. og Marshall, G. (2009). 3 reviderte utgave. *Oxford Dictionary of Sociology*. New York: Oxford University Press.

Sigmundsson, H. og Haga, M. (2000). Barn og motorisk kompetanse. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. Nr. 25. Tilgjengelig: <http://tidsskriftet.no/article/197914/> [06.04.16]

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principals of Qualitative Research*. 4th edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Skirbekk, S. (2015). Institusjon. *Store norske leksikon*. 20. februar. Tilgjengelig: <https://snl.no/institusjon> [09.06.16]

Skjelkvåle, E. (2015). *Overgang Barnehage - Skole. Komparativ Studie Av Barnehage- Og Skolepedagoger Sitt Perspektiv; Pedagogperspektiv På Overgangen Mellom Barnehage Og Skule*. [Masteroppgave]. Høgskulen i Volda. Tilgjengelig: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2360538> [05.06.16]

Slettner, S. og Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 12. Tilgjengelig: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1378/1539> [05.06.16]

Solheim, E. (2013). *Effects of Childcare on Child Development*. Trondheim: Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Psychology, NTNU Trondheim

Sommersel, H. B., Vestergaard, S. og Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research. Tilgjengelig:

<http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>  
[08.06.16]

Statistisk Sentralbyrå (2016). *Barnehager, 2015, endelige tall*. Ssb.no. 20. april. Tilgjengelig:

<http://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20> [26.04.16]

Steinnes, G. og Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 6. Tilgjengelig:

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/400> [06.06.16]

Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*.

Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>  
[25.04.15]

Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Tilgjengelig:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?docId=STM201220130024000DDDEPIS&ch=1&q=&ref=search&term>  
[15.05.15]

Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Tilgjengelig:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/> [15.05.15]

Stortingsmelding nr. 24 (2002-2003). *Barnehagetilbud til alle*. Tilgjengelig:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-24-2002-2003-/id135490/> [07.06.16]

Svendsen, L. F. H. (2007). Barn i risikosamfunnet. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Vol. 44, nr. 8, s. 1038-1039. Tilgjengelig:

[http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=230714&a=4](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=230714&a=4) [31.05.16]

Søbstad, F. (2002). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 01/04.

Trettebergstuen, A. (2016). Hvorfor vil ikke kunnskapsministeren høre på fagfolk som vet hva som er best for egne barn? | Anette Trettebergstuen. *Aftenposten*. 12. mai. Tilgjengelig: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Hvorfor-vil-ikke-kunnskapsministeren-hore-pa-fagfolk-som-ved-hva-som-er-best-for-barn--Anette-Trettebergstuen-68345b.html> [08.06.16]

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Polen: Vigmostad & Bjørke AS.

Tvedt, K. A. og Bonde, A. (2015). Regjeringen Stoltenberg II. *Store norske leksikon*, 28. april. Tilgjengelig: [https://snl.no/Regjeringen\\_Stoltenberg\\_II](https://snl.no/Regjeringen_Stoltenberg_II) [07.06.16]

Tømmerbakke, E. R. og Miljeteig-Olssen, P. (1987). *Fra asyl til barnehage: barnehager i Norge i 150 år*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsforbundet (2015). *Foreløpige nøkkeltall for barnehagen 2014*. Faktaark 2015:2, Utdanningsforbundet.no. 24. mars 2015. Tilgjengelig: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Faktaark/2015/Faktaark-22015-Forelopige-nokkeltall-for-barnehagen-2014/> [05.06.15]

Utdanningsdirektoratet (2014). *Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Overganger/Fra-eldst-til-yngst---samarbeid-og-sammenheng-mellom-barnehage-og-skole/> [06.04.16]

Utdanningsforbundet (2007). *Arbeidsmiljøet i barnehagen – en undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø*. Rapport 01/2007. Oslo: Utdanningsforbundet. Tilgjengelig: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport\\_2007\\_1.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2007_1.pdf) [29.05.16]

Wilhjelm, H. (2013). *Barnehagen – hus og hage: fra 1630 til 2010*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet*. NOVA rapport 2/2009. Tilgjengelig: <http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=093717008&kid=biblio> [24.03.15]

Wyness, M. (2006). *Childhood and Society: An Introduction to the Sociology of Childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ødegård, E. E. (2016). Det som gir glede. *Bergens Tidende*, 15. april, s. 67.

Østerberg, D. (1997). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. 5 utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

## Vedlegg 1

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***”Sosiologisk studie om barnehagekvalitet”***

Dette er en forespørsel om du vil intervjues i forhold til min masteroppgave i sosiologi ved Universitetet i Bergen. Temaet for min masteroppgave er hvordan man oppfatter barnehagekvalitet. Hva blir vektlagt i hverdagen i barnehagen og hvilke aspekter kan fremme eller hindre kvaliteten som ansatte opplever det. Barnehagen har vært gjennom en stor utvikling og endring, noe som gjør den svært interessant å forske på. De siste årene har det blitt lagt stor vekt på barnehagekvaliteten. Jeg mener det er interessant å se på hva de ansatte selv tenker om barnehagekvaliteten og hva «kvalitet» innebærer.

Jeg vil derfor undersøke hva barnehageansatte mener om barnehagekvalitet og deres erfaringer i arbeidet i barnehagen. Jeg ønsker også å få en dypere innsikt i barnehagehverdagen. Hvilke aktiviteter utføres, hva vektlegges i arbeidet med barna og hvordan er organiseringen av barnehagehverdagen. I den forbindelse ønsker jeg kontakt med alt fra nyansatte i barnehage med og uten fagutdanning, til lengre tids ansatte med og uten fagutdanning. Intervjuet vil vare mellom en til to timer. På grunn av lengden på intervjuet vil denne i utgangspunktet holdes utenfor arbeidstiden. Vi blir enig om tid og sted som passer for deg. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som får tilgangen til personopplysninger og båndopptaket. Alt av informasjonen vil bli anonymisert, slik at opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne. Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet etter at det er skrevet ut. Alle opplysninger vil bli anonymiserte, og ved prosjektslutt 01.08.2016 vil datamaterialet være fullstendig anonymisert.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Videre står deltakeren fritt til å unnlate å svare på spørsmål om det er ønskelig. Før intervjuet vil deltakerne bli bedt om å underskrive en samtykkeerklæring.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Nadine Bratholmen ved mobiltelefon; 90 22 43 48 eller epost; [nbr079@student.uib.no](mailto:nbr079@student.uib.no). Du kan også kontakte min veileder Liv Johanne Syltevik ved telefon; 55 58 91 69 eller epost; [Liv.Syltevik@uib.no](mailto:Liv.Syltevik@uib.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



## Vedlegg 2

# Intervjuguide

### Generelle opplysninger om informant

- Når er du født
- I hvor mange år har du jobbet med barn?
- Hvor har du jobbet? Barnehager eller annet? En eller flere?
- Hvilken stilling har du/hva jobber du med?
- Jobber du på en småbarns- eller en storbarns-avdeling?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du videreutdanning?

### Avdelinger/antall barn

- Fortell om barnehagen du jobber i
- Er den liten/stor/mellomstor?
- Er den privat eller offentlig?
- Hvor mange og store avdelinger har dere her?
- Hvordan opplever du at størrelsen på avdelingene er?
- Mener du at det er for få eller for mange barn i avdelingene/barnehagen generelt?
- Opplever du at det har vært en vekst av antall barn i barnehage?
- Opplever du at det har vært en vekst i antall barnehager?
  
- Har dere barn på ett eller to år i barnehagen?
- Hvordan opplever du dette?
- Hvordan er dette i forhold til 3 til fem-åringer?
- Hvordan er det å jobbe på en småbarnsavdeling versus en storbarns-avdeling?
  
- Har dere barn under ett år i barnehagen?
- Hvordan opplever du dette?
- Opplever du utfordringer i forhold til dette?
- Hvordan håndterer dere dette? Er det en ansatt som må passe på barnet?
  
- Har dere barn med funksjonshemminger?
- Har dere barn med atferdsvansker eller annet?
- Hvordan opplever du dette?
- Hvem håndterer dette? Trengs det en person på dette/disse barna?

### Ansatte

- Føler du at det er nok ansatte til stede i barnehagen?
- Føler du at det trengs flere ansatte?
- Hva kjennetegner dager med lite folk på jobb?

- Ansetter dere vikarer her? Hvor mange?
- Hvordan er opplæringen av vikarene, hvem opplærer dem, hvor lenge varer den?
- Føler du at det er for mange vikarer?
- Føler du at det er visse utfordringer med å ha vikarer?

#### Utdanningskrav/dispensasjon

- Krever din stilling en relevant utdanning?
- Får du dispensasjon fra utdanningskravet?
- Er det ansatte i barnehagen som får dispensasjon fra utdanningskravet?
- Mener du det er viktig at de ansatte har fagutdanning?
- Hvordan mener du fordelingen mellom ansatte med og uten fagutdanning er?
- Har dere ansatte hatt noen former for kurser?

#### Fysisk miljø

- Hvordan er det fysiske miljøet i barnehagen?
- Bruker dere lokalmiljøet eller nærmiljøet aktivt i det pedagogiske arbeidet?
- Har dere utflukter? Hvor ofte?

#### Satsningsområder

- Hvilke satsningsområder har dere i barnehagen?
- Hva mener du har innflytelse for hva du arbeider med?
- Bruker dere rammeplanen eller andre dokumenter i barnehagen? Hvordan?
- Hva står mest sentralt i ditt arbeid?

#### Språk

- Mener du at språkmiljøet i barnehagen har betydning eller ikke for utviklingen av ordforrådet? Hvordan?
- Hvordan kan språkutvikling være viktig?
- Synst du det er viktig å utvikle barnas språk?
- Mener du at det er tegn allerede i barnehagen på at barnet kan få lese- og skrivevansker?
- Hvordan arbeider dere med språk i arbeidet deres?

#### Motorisk / sosiale ferdigheter

- Er barns motoriske ferdigheter viktig å jobbe med?
- Jobber dere med dette, hvordan?
- Og hva med barns sosiale ferdigheter, er det viktig å utvikle dem?
- Jobber dere med dette? Hvordan?

#### Kartlegging/dokumentering

- Bruker dere noen metoder for kartlegging?

- Hva mener du om kartlegginger av denne typen?
- Dokumenterer dere arbeidet deres? Hvordan? I hvilken forbindelse?
- (Har dere brukerundersøkelse til foreldrene?)
- (Har dere medarbeiderundersøkelse?)

#### Hverdagen/aktiviteter

- Hvordan er en normal arbeidsdag for deg? Kan du ta meg gjennom det?
- Hvilke aktiviteter utfører dere på en daglig/ukentlig basis?
- Er det variasjon? Ut ifra temaer? Individuelle/felles/alle/mindre grupper?
- Føler du at dere får gjennomført aktivitetene deres?
  
- Hvordan var det å arbeide i barnehagen før, i begynnelsen?
- Hvordan er det i forhold til nå?
- Har du lagt merke til en forskjell gjennom årene i ditt arbeid? Dersom du ikke har jobbet så lenge, har du opplevd en endring i barnehagen? Hvordan?

#### Utfordringer

- Finnes det noen utfordringer i den daglige virksomheten?
- Opplever du noen utfordringer i arbeidet ditt?
- Hva er de, kan du utdype?
- Hvordan tror du disse kan forbedres, eller hvordan kan utfordringene hindres?

#### Personalmøter

- Har dere personalmøter? Hvor ofte?
- Hva blir tatt opp på disse møtene?
- Planlegger dere aktivitetene? Planlegger dere dagene?
- Løser dere konflikter sammen? (mobbing, atferdsproblemer, funksjonshemminger)
- Synes du det er viktig med personalmøter?
- Føler du at det er for få eller for mye personalmøter?
- Har dere avdelingsmøter? Hvor ofte
- Synes du det er viktig med avdelingsmøter?

#### Medvirkning/samarbeid

- Medvirker barna til sin egen barnehagehverdag?
- Medvirker foreldrene?
- Virker foreldrene fornøyde eller ikke med barnehagen?
- Hva tenker du om medvirkning generelt
- Hvordan er samarbeidet mellom de ansatte? Hvordan opplever du det?
- Hvordan er samarbeidet mellom ansatte og foreldre?
- Hvordan er samarbeidet mellom ansatte og ledelsen?

### Organisering/strukturelle faktorer

- Hvordan opplever du organiseringen og strukturen i barnehagen?
- Hvordan opplever du at strukturen påvirker barna?
- Har du konkrete eksempler der barna trives godt?
- Har du konkrete eksempler der barna trives mindre?
- Hvordan virker barn stort sett? Er de fornøyd eller ikke?

### Barnehagestart

- Hvordan tilvenner dere barna til barnehagen?
- (Hvordan er innkjøringsfasen?)
- Hva gjør dere de første dagene?
- Opplever du utfordringer i starten?

### Skolestart

- Hvordan forbereder dere barna til skolestart?
- Får de komme på besøk, kommer skolebarna på besøk?
- Har dere et samarbeid med skolen?
- Opplever du utfordringer i forhold til skolestart?
  
- Hva bør barnet kunne før det begynner på skolen?
- Mener du at barnet bør for eksempel kunne skrive, lese og regne før det begynner på skolen?
- Hva synes du om dette med tidlig innsats (i forhold til læring)?
- Hva synes du om debatten angående lek og læring?

### Kvalitet

- Hva tenker du om ordet barnehagekvalitet?
- Hva mener du er pedagogisk kvalitet slik du forstår det?
- Hva mener du fremmer/hindrer kvalitet?
- Hva er en god/dårlig barnehage?

### Annet

- Er det noe jeg ikke har tatt opp som du vil snakke om?
- Eller noe du ville sagt noe mer om?