

R

«Ei linerle vet at hun er ei linerle»

En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen

Brit J. Eide, Nina Winger, Kristin Danielsen Wolf og Hanne Fehn Dahle

Sammendrag

Blir små barn i tilstrekkelig grad tatt hensyn til i barnehagen? Prosjektet «Blikk for barn» retter søket mot ulike sider ved kvalitet i barnehagen for barn under tre år. I et kvalitativt delprosjekt «Små barns hverdagsliv i barnehager – deltakelse, tilhørighet og verdighet» studerer vi kvaliteter ved dagliglivet for småbarn i seks barnehager med ulike organiseringsmåter. I denne artikkelen drøfter vi noen resultater fra denne studien med særlig vekt på barnas muligheter for tilgang og deltakelse, relasjoner og tilhørighet til barnehagefellesskapet i lys av perspektiver på «well-being».

Abstract

To what extent is small children's «well-being» and quality of life an important issue in day care? In the research-project «Searching for qualities» a research-group has investigated aspects of quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) for children under the age of 3 years in Norway. In a qualitative sub-project we have studied everyday life for the youngest children in traditional small groups and large, flexible groups. In this article we will discuss some results from this study in light of theoretical perspectives on «well-being», with special emphasis on children's possibilities for agency, relational involvement and sense of belonging.

Innledning

Barn har rett til et godt barnehageliv¹ og til å erfare trivsel, tilhørighet og selververd i barnehagen. Som samfunn er vi forpliktet til å utvikle barnehager av høy kvalitet. Men hva som er barnehagekvalitet, er et omdiskutert og verdiladet spørsmål (Rao og Li 2009; Vassenden m.fl. 2011; Bjørnstad m.fl. 2012; Gulbrandsen og Eliassen 2013; Winger, Gulpinar og Hernes 2016). Spørsmålet aktualiseres av at barnehagesektoren i Norge er preget av omfattende endringer: 80 % av alle 1–2 åringer i barnehage², større barnehager og større barnegrupper (Winsvold og Gulbrandsen 2009; Vassenden m.fl.

2011; Bråten m.fl. 2015), nye arkitektoniske utforminger (Buvik 2003; Evenstad og Becher 2015) og nye organiseringsmåter (Kjørholt og Tingstad 2007; Seland 2009, 2011; Kjørholt og Seland 2012). Det stilles større samfunnskrav til barnehagen som pedagogisk institusjon. Barnehagevirksomheten er med andre ord under press (Berge 2015; Østrem 2015; Nordtømme 2016).

I forskningsprosjektet «Blikk for barn»³ har vi studert ulike sider ved kvalitet i barnehagen for barn under tre år gjennom kvantitative og kvalitative delstudier (Hernes og Os m.fl. 2015).

I denne artikkelen presenteres noen utvalgte resultater fra et kvalitativt delprosjekt: «Små barns hverdagsliv i barnehager – deltakelse, tilhørighet og verdighet.» Vi studerer barnehagelivet med *barns beste*⁴ som linse, og søker kunnskap om hvordan de aller yngste barna har det i et utvalg barnehager. Vårt problemfokus er: *Hva karakteriserer hverdagslivet for små barn i et utvalg barnehager og i hvilken grad har barn under tre år muligheter til å erfare livskvalitet i ulike gruppetyper? Blir barna møtt som uerstattelige deltakere i et barnefellesskap?*

Små barns «well-being» i barnehagen

Studien har en bred teoretisk forankring, men i denne sammenhengen avgrenses den til perspektiver på «well-being», som er et sentralt begrep i vår delstudie⁵.

«Well-being»

Begrepet «well-being» er sammensatt, og forstås og anvendes forskjellig i ulike forskningstradisjoner (jf. May og Pattillo-McCoy 2000; Lippman 2006; Ben-Arieh og Frønes 2011; Ben-Arieh m.fl. 2014; Seland, Sandseter og Bratterud 2015). Helsedirektoratet ga i 2015 ut rapporten «Well-being på norsk» hvor forståelsen av begrepet problematiseres⁶, og det hevdes at begrepet «(...) kan ha ulike betydninger avhengig av kontekst og premisser» (s 8–9). Å oversette begrepet til norsk språkdrakt er ifølge denne rapporten problematisk. Vi mener i tråd med Frønes⁷ at begrepet vanskelig lar seg oversette. Frønes mener dessuten at begrepet kan forstås som et samlebegrep med flere betydninger: «En måte å se det på, er å si at det omfatter barns levekår og livsutfoldelse i vid forstand både hvordan barn har det her og nå, og deres utviklingsmuligheter i det samfunnet de lever i.» Hän-

nikäinen (2015: 753) bemerker at begrepet «well-being» gir assosiasjoner til ulike dimensjoner: «(...)sense of agency, autonomy, competence, self-esteem, belonging, connectedness, social responsibility and the feeling of being valued (...)». Hun ser subjektiv «well-being» i relasjon til interaksjonelle og kontekstuelle dimensjoner.

Selv om forskning om «well-being» i stor grad har vært empiriske studier av målbare indikasjoner på fenomenet (jf. Frønes 2009; Ben-Arieh m.fl. 2014), har en de senere årene i større grad sett det som et subjektivt, kontekstavhengig og relasjonelt begrep, som ikke nødvendigvis lar seg operasjonalisere eller måle (Fattore, Mason og Watson 2009; Puroila, Estola og Syrjälä 2012; Estola, Farquhar og Puroila 2014).

Eksempler fra nordiske studier om barns «well-being»

Med en større vektlegging av barns rettigheter og deltakelse de seneste årene, er det en utvikling i retning av mer oppmerksomhet mot barns «well-being» i barnehage og skole (Bratterud, Sandseter og Seland 2012; Puroila m.fl. 2012; Kyrönlampi-Kylmäinen og Määttä 2012; Poikalainen 2013; Hännikäinen 2015; Seland, Sandseter og Bratterud 2015; Kragh-Müller og Ringsmose 2015; Bråten m.fl. 2015; Sandseter og Seland 2016).

Puroila m.fl. (2012) sier at det inntil nylig har vært lite fokus på små barns egne stemmer i forskning på «well-being»: «The younger the children, the less research there is on children's own experiences of well-being» (ibid: 346). De har studert «well-being» blant barn (3–6 år) i finske barnehager. Barnas mest positive erfaringer handlet om inspirerende og tilpassete materielle omgivelser, positive voksne, gode venner og muligheter for meningsfulle aktiviteter. De negative erfaringene ble karak-

terisert som rigturer, barnas se stenging fra sam ikke å bli respek

Når det gjel barnehagen i No land (2016) gje spørreundersøke barnehager. De f erfarte høy grad a ca en tredjepa nærmere en av 930). De konklude på hvor de kan be og hvem de skal stor betydning fr m.fl. (2015) fant uttrykte subjekt fredshet når de v aksjon med andr når de var dypt k ing alene⁸. De fa skaper rom for s er en viktig fak being».

«Having, lov teoretisk refe

Vi er inspiriert a being» utviklet av velferdsforskerer 1998). Allardts te tanke på barns finner likevel teor dier av små barn presiserer hvordan sosiale settinger, individers posisjo for identitet, selv Dahle m.fl. 2016).

Allardt (1977, kers behov for liv: referanseramme,

3) bemerker at begrepet sossiasjoner til ulike di- nse of agency, autonomy, esteem, belonging, con- l responsibility and the lued (...). Hun ser sub- » i relasjon til inter- ækstuelle dimensjoner. ng om «well-being» i stor iriske studier av målbare omenet (jf. Frønes 2009; 014), har en de senere d sett det som et sub- engig og relasjonelt beg- nødvendigvis lar seg ler måle (Fattore, Mason uolia, Estola og Syrjälä har og Puroila 2014).

Diske studier om barns

vektlegging av barns kelse de seneste årene, i retning av mer opp- barns «well-being» i e (Bratterud, Sandseter Puroila m.fl. 2012; nen og Määttä 2012; Hännikäinen 2015; Se- Bratterud 2015; Kragh- ose 2015; Bråten m.fl. Seland 2016).

2) sier at det inntil nylig å små barns egne stem- å «well-being»: «The en, the less research n's own experiences of 346). De har studert barn (3–6 år) i finske mest positive erfaringer erende og tilpassete er, positive voksne, gode er for meningsfulle akti- erfaringene ble karak-

terisert som rigide institusjonelle struk- turer, barnas separasjon fra voksne, ute- stenging fra samvær med jevnaldrende og ikke å bli respektert som subjekt (ibid: 359).

Når det gjelder barns «well-being» i barnehagen i Norge, har Sandseter og Se- land (2016) gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse blant 4–6-åringer i 18 barnehager. De fant at selv om mange barn erfarte høy grad av «well-being», var likevel ca en tredjepart middels fornøyde og nærmere en av ti erfarte lite trivsel (ibid: 930). De konkluderer med at å ha innflytelse på hvor de kan bevege seg, hva de kan gjøre og hvem de skal være sammen med, er av stor betydning for barnas trivsel. Seland m.fl. (2015) fant i en studie at 1–3-åringer uttrykte subjektiv «well-being» og til- fredshet når de var engasjert i sosial inter- aksjon med andre barn og med ansatte, og når de var dypt konsentrert i lek og utforsk- ing alene⁸. De fant også at personale som skaper rom for sensitivitet og responsivitet er en viktig faktor for småbarns «well- being».

«Having, loving, being» som teoretisk referanseramme⁹

Vi er inspirert av et perspektiv på «well- being» utviklet av den finske sosiologen og velferdsforskeren Erik Allardt (1977, 1989, 1998). Allardts teori er ikke utviklet med tanke på barns posisjon og situasjon. Vi finner likevel teorien relevant også for stu- dier av små barns «well-being», fordi den presiserer hvordan sammenhengen mellom sosiale settinger, relasjonelle kvaliteter og individers posisjoner kan få konsekvenser for identitet, selvverd og velbefinnende¹⁰ (se Dahle m.fl. 2016).

Allardt (1977, 1989, 1998) ser mennes- kers behov for livskvalitet i en kontekstuell referanseramme, og skisserer tre velferds-

dimensjoner: «having», «loving», «being» som et viktig fundament for «well-being». Han sier: «Människan behöver inte bara ac- ceptabla och rimliga materielle och oper- sonliga yttre förhållanden, utan också kärlek, omsorg och möjligheter att etablera och leva ut sina sociala identiteter.» (Allardt 1998: 125) I vår studie handler dette om at barna i barnehagen er i en sosial setting i spesifikke rom, med fysiske rammer og materielle ressurser («having»). Barne- hagen er en fellesskapsarena hvor rela- sjonskvalitet, omsorg og gjensidig respekt for hverandres integritet, ansees som en viktig basis for livskvaliteten («loving»). I dette kollektivet utvikler enkeltbarnet sosial identitet og kan bli sett som uerstattelig deltaker og medborger («being») (jf. Allardt 1998: 128).

Også Puroila m.fl. (2012) anvender Allardts perspektiver som teoretisk refe- ranseramme for studier av barns «well- being» i barnehagen. Estola m.fl. (2014: 938) sier at «well-being» for barn i barnehagen handler om å bli møtt i forhold til in- dividuelle ønsker og behov. De vektlegger også innflytelse i eget miljø, og inkluderer dermed også et handlingsaspekt, «well- doing», som de definerer som «(...) function- ing appropriately in the social context». Barns erfaringer og handlingsmuligheter i barnehagefellesskapet antas dermed å være sentralt for trivsel og velbefinnende.

Metodevalg, forskerposisjon og etikk

Når vi søker kunnskap om barnehage- hverdagen, må vi ha oppmerksomheten rettet mot hele barnehagesettingen, siden strukturelle faktorer, dagsrytme, rutiner og relasjoner barna inngår i, vil ha betydning for barnas dagligliv. Vi har valgt en «mikro- etnografisk» forskningstilnærming (jf. Ham-

mersley 2006, Eide 2007, Wolcott 2008) med feltarbeid som forskningsstrategi. Siden barna i vår studie er under 3 år, har vi i stor grad viet oppmerksomheten mot barnas handlingsrom, deres forhold til andre mennesker, om de ser ut til å uttrykke trivsel, mestring, glede og vitalitet, og om de søker trøst og fellesskap.

Å forske i andre menneskers hverdagsliv krever formell tillatelse¹⁰, forskerkompetanse, etisk bevissthet og grunnleggende respekt for de mennesker som involveres i prosessen. Små barn kan ikke selv gi tilslutning til aktiv deltakelse i forskning, eller forstå hva deltakelse innebærer. I forskningsprosessen må forskeren derfor være ekstra sensitiv for barns eventuelle signaler på at de ikke ønsker forskerens nærvær (jf. Eide m.fl. 2010) og forskeren bør tilstrebe hva Skånfors (2009: 15) kaller etisk radar.

Forskeres tilstedeværelse i barnehagen kan selvsagt også påvirke både barn og voksnes væremåter og relasjonene på måter som kan reise spørsmål om de dagene forskerne er til stede, gir et reelt bilde av hverdagen i barnehagene. I tråd med Wolcott (2008) anser vi det som umulig *ikke* å påvirke. Til tross for forbehold anser vi likevel at etnografisk tilnærming vil kunne gi oss økt kunnskap om sentrale sider ved dagliglivet.

Forskningsprosessen

Vårt prosjekt er *teamforskning* med fire forskere involvert (jf. May og Pattillo-McCoy 2000; Creese m.fl. 2008). Alle deltok i feltarbeidet, to var til stede samtidig. Teamforskning muliggjorde dialog, kritisk refleksjon og utveksling av erfaringer, noe som kan styrke validiteten i et relativt kortvarig feltarbeid.

Alle forskerne er pedagoger og tre er utdannet barnehagelærere. Dette innebærer at vi kunne sies å ha et *innenfra*-perspektiv; dvs. fortrolighet med og gjenkjenning av

barnehagens praksis, rutiner og terminologi, noe som kan medføre en forutinntattethet. Men ingen av oss kjente de spesifikke barnehagene eller deltakerne der. I den forstand var vi i en *utenfra*-posisjon (jf. Dwyer og Buckle 2009).

Vi har gjennomført tilsammen 245 timers feltarbeid i barnehagene. Vi var til stede halve dager, noen ganger fra åpningstid til sove-tid, andre ganger fra midt på dagen til stengetid.

Feltarbeidet besto primært av to ulike observasjons-strategier. Den ene innebar å sitte rolig i barnehagens rom og søke å observere hva som preget hverdagens rutiner, samhandlingsmønstre og aktiviteter i de ulike rommene. Den andre var en *mobilitets* forskningsstrategi, hvor forskeren beveget seg rundt i rommene for på diskret måte å følge barna nær deres aktiviteter (*walking along*) (jf. Kúsenbach 2003; Winger og Eide 2015). Deltakerne var dermed indirekte *veivisere*, som guidet forskerne rundt i barnehagen. Forskernes oppmerksomhet ble ledet mot de hendelser, steder og artefakter barna dvelte ved og relasjoner barna deltok i (jf. Os 2007; Os og Eide 2013, Winger og Eide 2015). Vi tok feltnotater av situasjoner og hendelser vi festet oss ved. Etnografisk forskning innebærer like mye å lytte som å se, og vi søkte så åpent og helhetlig som mulig, å yte rettferdighet til hverdagslivet i barnehagene (jf. Forsey 2010: 569). Vi har også gjennomført *uformelle og planlagte forskningssamtaler* med personalet, både med styrer/enhetsleder og pedagogisk leder, samt *fokussamtaler* med et utvalg foreldre i barnehagene om barnehagen som omsorgsarena for deres barn¹¹.

Utvalg

Utvalget besto av seks barnehager¹². Tre barnehager var organisert i avdelinger, heretter kalt tradisjonell barnehage og tre

definerte seg seg heretter kalt fleksible barnehager og tre definerte seg seg heretter kalt fleksible barnehager

Barnehagetype¹⁴

Liten privat tradis-

Middels stor komr

Middels stor komr

Stor privat fleksibi

Stor kommunal tra

Stor kommunal fle

Utvalget speiler noe

Tendenser i v

Analysen har vært tilbake»-prosess begreper og datanomgang av enkelte detaljerte feltnotatting av materialet representative og/ende eksempler f analysefase søkte i perspektiver på «w hold til Allardts (19 ing, loving, being».

«Having»

I materialet avgre handle om barnas tilgang til ulike rom og ute. Det fokuser for å ha innflytelse og ha tilgjengelig v deres forutsetning

aksis, rutiner og terminologi medføre en forutinntatt- v oss kjente de spesifikke deltakerne der. I den forutenfra-posisjon (jf. Dwyer

ført tilsammen 245 timers ehagene. Vi var til stede i ganger fra åpningstid til inger fra midt på dagen til

sto primært av to ulike ob- gjer. Den ene innebar å ehagens rom og søke å om preget hverdagens ingsmønstre og aktiviteter e. Den andre var en *mobilitet*, hvor forskeren beveget ene for på diskret måte å leres aktiviteter (*walking* och 2003; Winger og Eide var dermed indirekte vei- det forskerne rundt i kernes oppmerksomhet : hendelser, steder og ivelte ved og relasjoner is 2007; Os og Eide 2013, 15). Vi tok feltnotater av delser vi festet oss ved. ng innebærer like mye å g vi søkte så åpent og ig, å yte rettferdighet til ehagene (jf. Forsey 2010: jennomført *uformelle og ssamtaler* med perso- er/enhetsleder og peda- : *fokussamtaler* med et arnehagene om barne- arena for deres barn¹¹.

søks barnehager¹². Tre anisert i avdelinger, he- nell barnehage og tre

definerte seg selv som basebarnehager, heretter kalt fleksibel barnehage. Gruppe- størrelsene varierte både fra gruppe til

gruppe og fra barnehage til barnehage, men også til ulike tider på dagen.¹³

Barnehagetype ¹⁴	Antall barn i kjernegruppa
Liten privat tradisjonell (ca 30 barn)	28 barn (1.1.–6.1 år) 8 barn under 3 år (delvis i mindre grupper)
Middels stor kommunal tradisjonell (ca 75 barn)	14 barn (1.2–2.8 år)
Middels stor kommunal fleksibel (ca 75 barn)	36 barn (1.6–3.0 år) (delvis i 4 kjernegrupper)
Stor privat fleksibel (ca 120 barn)	14 barn (1.1–2.10 år) (delvis i større grupper)
Stor kommunal tradisjonell (ca 120 barn)	9 barn (1.2–3 år)
Stor kommunal fleksibel (< 350 barn)	16 barn (2.3–5 år) 4 barn under 3 år (delvis i større grupper)

Utvalget speiler noe av variasjonen i norsk barnehagesetting.

Tendenser i vår studie

Analysen har vært en omfattende «fram-og-tilbake»-prosess mellom teori, analytiske begreper og datamaterialet: fra felles gjennomgang av enkeltforskerens individuelle detaljerte feltnotater, til felles meningsfortetting av materialet og diskusjoner rundt representative og/eller spesifikt tankevekkende eksempler fra feltnotatene. I senere analysefase søkte vi å se feltnotatene i lys av perspektiver på «well-being» spesifikt i forhold til Allardts (1989, 1998) begreper «having, loving, being».

«Having»

I materialet avgrensers vi «having» til å handle om barnas tilgang eller manglende tilgang til ulike rom/områder og utstyr, inne og ute. Det fokuseres på barnas muligheter for å ha innflytelse, kunne skape sine rom og ha tilgjengelig variert materiell tilpasset deres forutsetninger.

Vår studie viste forskjeller mellom tradisjonelle og fleksible barnehager både med hensyn til hvor barna var og hva de kunne bruke av leker og artefakter. I tråd med Tora Korsvold (2015: 77) forstår vi leker eller artefakter som «(...) produkter som tas i bruk av barna til forskjellige aktiviteter, initiert av barna selv, og uten at de voksne nødvendigvis vil karakterisere produktene som leker.»

I *de tradisjonelle barnehagene* hadde barna relativt åpen tilgang til alle rommene på avdelingen. Rommene var i stor utstrekning innredet i forhold til barnas forutsetninger og utstyret var stort sett synlig i åpne hyller, noen steder også sortert etter leketype og plassert i merkete kasser, slik at barna kunne ta utstyret selv eller be om det. Det var også mulig for barna å ta med leker fra ett rom til et annet. Samlet sett var *utstyr og leker* ganske variert, tilpasset og tilgjengelig for barna i disse barnehagene. Materialene hadde ulike egenskaper og så

ut til å være utfordrende og stimulerende, da barna stadig vendte tilbake til spesielle leker og gjenstander. I enkelte barnehager var imidlertid noe av utstyret slitt, og det var lite utvalg av for eksempel byggeklosser og utkleddingstøy. På utelekeplassene var det sandkasser med tilgjengelig utstyr til sandlek, sklier, husker og lekeapparater som var tilpasset. Småbarna kunne være overalt, men det var tydelig at de fleste oppholdt seg i nærheten av personale de kjente.

- Denne barnehagelæreren så dilemmaet med å låse skap og rom, og på den måten hindre barnas valg.

I de fleksible barnehagene var barnas handlingsmuligheter i større grad begrenset. Det som skilte mest var bruk av spesialrom og fellesområder. I en del av spesialrommene var det lite utstyr tilpasset barn under 3 år. Unntak var en fleksibel barnehage der alle spesialrommene og utstyret var tilpasset småbarna og lå direkte tilknyttet deres fellesområde. Vi observerte at personalet tok barn inn på disse spesialrommene, men vi så også hvordan barn ble hindret i å gå inn der eller i å ta leker fra et rom til et annet. Et eksempel:

«Kroken på døra»

Det er mange barn i fellesrommet. De fleste løper i rommet. En gutt på to år, som er ganske ny i barnehagen, har funnet en tallerken på gulvet. Han rekker den mot meg.

F(forsker): «Å. Har du mat?»

Gutten nikker, og gir tallerkenen til meg.

F: «Er det til meg? Skal jeg smake?»

Gutten smiler og nikker. Jeg later som jeg smaker på maten, og gir tallerkenen tilbake til gutten.

Gutten tar tallerkenen med seg mot rommet med kjøkkenkrok. Jeg tolker det som om han har tenkt å hente mer utstyr for å fortsette leken.

Han tar i dørklinken, men døren er låst med en krok høyt oppe. Han snur seg og ser mot en fra personalet. De får øyekontakt, og hun går mot ham.

P: «Har du funnet en tallerken? Den skal jo ikke være her. Vi får rydde den på plass.»

Hun tar tallerkenen og legger den inn på rommet. Kroken blir satt på døren igjen.

(feltnotat fra fleksibel barnehage)

Dette viser at spesialrom ikke var tilgjengelig for barna til enhver tid og at utstyr ikke skulle tas ut av rommet. I de to andre fleksible barnehagene var de fleste spesialrommene plassert i andre etasjer, i stor avstand fra barnas grupperom, og ble lite brukt av småbarna. Bruk av spesialrom var dessuten i stor grad avhengig av logistikken i barnehagen og krevde nøye planlegging (Eide, Winger, Dahle og Wolf, under arbeid). Logistikken kunne skape utfordringer i barnehagehverdagen med avlåste spesialrom, noe som også annen forskning viser (Seland 2011; Berge 2015; Kragh-Müller og Ringsmose 2015).

Synlighet og tilgjengelighet syntes å være viktig for at leker og utstyr skulle bli brukt. I noen fellesområder sto det en del utstyr og leker framme, mens i andre var det lukkede skap. Vi så sjelden at barn ba om noe fra disse skapene, og sjelden at personalet hentet noe fra dem. En av de pedagogiske lederne uttrykte følgende: «Når man ser en dør, skal man jo kunne vite hva som er bak døra, det er jo ikke så lett å vite om en har lyst til å male hvis en ikke ser maling foran seg. Det føles jo brutalt å låse.» Denne barnehagelæreren så dilemmaet med å låse skap og rom, og på den måten hindre barnas

valg. Den kvantitative sjekket «Blikk for lite tilgjengelig le i en god del barr akene kan være spesialrom og ikke er (jf. intervju med Purolija m.fl. (2 barnehagen i stor elig av personalet deles og derfor ikke enkelte barnet øner tankevekkende i så liten grad artefakter og utst spesialrom eller t *Tilgangen og t inne* varierte. No med mulighet for og aktivitetsområde hage besto fellea forholdsvis lite u hyppig aktivitet.

Det er tidlig me fylt atmosfære rommet. Travl barna sine, r ganske rolig p: Barna som kor eller de finner springe rundt o et rom som a rundt»-springir (feltn

I dette rommet var utstyr til aktivite sentrasjon. Hele r else, selv om pers i ro. Å løpe «runc være et kjent feno annen forskning (med andre ord ins

tallerkenen med seg mot ød kjøkkenkrok. Jeg tolker det n har tenkt å hente mer utstyr tte leken.

ørklinken, men døren er låst k høyt oppe. Han snur seg og fra personalet. De får øyekon- r går mot ham.
funnet en tallerken? Den skal re her. Vi får rydde den på

erkenen og legger den inn på øken blir satt på døren igjen. feltnotat fra fleksibel barnehage)

spesialrom ikke var tilgjeng- til enhver tid og at utstyr ikke av rommet. I de to andre hage var de fleste spesial- sert i andre etasjer, i stor av- nas grupperom, og ble lite arna. Bruk av spesialrom var grad avhengig av logistikken og krevde nøye planlegging Dahle og Wolf, under arbeid]. unne skape utfordringer i -dagen med avlåste spesial- også annen forskning viser Berge 2015; Kragh-Müller og 5).

tilgjengelighet syntes å være er og utstyr skulle bli brukt. I åder sto det en del utstyr og mens i andre var det lukkede lden at barn ba om noe fra , og sjelden. at personalet dem. En av de pedagogiske e følgende: «Når man ser en o kunne vite hva som er bak kke så lett å vite om en har vis en ikke ser maling foran jo brutalt å låse.» Denne en så dilemmaet med å låse på den måten hindre barnas

valg. Den kvantitative forskningen i pro- sjektet «*Blikk for barn*», viste også at det var lite tilgjengelig lekemateriell for småbarna i en god del barnehager, og at en av års- akene kan være at lekene er plassert på spesialrom og ikke der småbarna vanligvis er (jf. intervju med Hernes og Os 2016). Også Puroolia m.fl. (2012) fant at tingene i barnehagen i stor grad var gjort utilgjeng- elig av personalet, at de til tider var ment å deles og derfor ikke var tilgjengelige når det enkelte barnet ønsket å leke med dem. Det er tankevekkende at barna også i vår studie i så liten grad hadde tilgang til leker, artefakter og utstyr fordi disse enten var på spesialrom eller bak «kroken» på døra.

Tilgangen og bruken av fellesområdene inne varierte. Noen hadde felles kjøkken med mulighet for å spise, andre felles leke- og aktivitetsområder. I en fleksibel barne- hage besto fellesarealet av et stort rom med forholdsvis lite utstyr, hvor løping var en hyppig aktivitet.

Det er tidlig morgen og en motsetnings- fylt atmosfære av «stress» og «ro» i rommet. Travle foreldre kommer med barna sine, mens personalet sitter ganske rolig på ulike poster i rommet. Barna som kommer finner enten et fang eller de finner en vogn og begynner å springe rundt og rundt. Fellesrommet er et rom som appellerer til «rundt og rundt»-springing.

(feltnotat fra fleksibel barnehage)

I dette rommet var det få muligheter og lite utstyr til aktiviteter som krevde ro og konsentrasjon. Hele rommet innbød til beveg- else, selv om personalet i dette tilfellet satt i ro. Å løpe «rundt-og-rundt» ser ut til å være et kjent fenomen, som også belyses i annen forskning (jf. Berge 2015). Rom kan med andre ord inspirere til visse typer ak-

tiviteter, slik som store åpne rom inspirerer til løping. Men det kan også ha med disse barnas måter å leke på. Småbarns lek er ofte preget av mye bevegelse hit og dit og kan komme til uttrykk gjennom tumlelek der kropp og bevegelse spiller en stor rolle (Løkken 2004; Røthle 2005; Kleppe 2017).

Barnas tilgang til felles uteområder i to av de fleksible barnehagene var varierende, og det så ofte ut som logistikk eller «ad- hoc-løsninger» var det avgjørende for hvor barna kunne oppholde seg. Utearealene var delt i ulike områder som hadde svært ulik kvalitet både når det gjaldt underlag, tilgang til sol og skygge, faste leke- apparater og annet lekeutstyr. Noen av disse områdene så ut til å gi små utford- ringer og hadde lite leker og artefakter til- gjengelig. Barna ble dermed gående rundt uten at noe syntes å inspirere dem. For at logistikken skulle gå opp, hendte det at flere kjernegrupper ble plassert sammen på et lite område. Det skjedde noen ettermiddager da det var få personale og mange barn til stede. Vi fant at logistikk, samt utilgjengelig eller manglende utstyr, ga barna få muligheter til å velge hvor de ville være, hvem de ville være sammen med, eller hva de skulle gjøre i barnehagen.

«Loving»

I vårt materiale avgrensner vi dette til rela- sjonskvalitet; dvs. nærvær, gjensidighet og interaksjon mellom barna og mellom barna og personalet.

Her så vi mindre forskjeller mellom tra- disjonelle og fleksible barnehager. Vi så kontakt, samspill og lek, mellom barn i alle kjernegruppene, hvor barna både verbalt og kroppslig kommuniserte og deltok i hver- andres leke-verdener. Dette er i tråd med annen forskning, som framhever barns lek- ende samspill (Bae 2004; Greve 2009; Wolf 2015, 2017). Vi så imidlertid noe variasjon i

relasjonskvalitet avhengig av gruppestørrelse og stabilitet i gruppene. Vi så mer samspill mellom barn i mindre og stabile barnegrupper der barna kjente hverandre, enn i store grupper. I noen grupper var barnas interaksjon med hverandre preget av korte tilfeldige møter, spesielt i periodene barna kunne leke fritt i forholdsvis store rom med mange barn og lite lekemateriell. Greve og Winje (2012: 49) har studert småbarns vennskap og fant at 1-åringer hadde kortvarige og gjerne intense møter hvor de var: «[...] very much focused on each other with their bodies, gaze and voices», mens de i neste øyeblikk gikk hver til sitt. Vi undrer oss over om dette kan være et typisk trekk ved denne aldersgruppen, at de kanskje ikke har kommet så langt i sin erfaringsverden at de har det Hansen (2015) betegner som opplevelse av vennskap. Eller kan slike korte møter, som vi så i vår studie, ha mer med rom, utstyr og gruppestørrelse å gjøre? Nilsen (2015: 70) skriver at for å etablere og praktisere vi-felleskap kreves det at man hele tiden forholder seg aktivt til tid og sted og skaper luker i barnehagens dagsrytme, rutiner og steder, noe som syntes å være delvis fraværende i noen av barnehagene i vårt materiale.

- En av barnehagene hadde et vinkevindu som hadde en viktig markørfunksjon; både barna og barnehagelærerne kommenterte hvem som kom forbi vinduet.

Vi så også eksempler på *vandrere*; dvs. barn som hadde relativt begrenset kontakt med andre barn og personale. Iblant var barna aktivt utforskende på egen hånd, og iblant mer passivt observerende. Vi så flere vandrere i de store barnegruppene enn i grupper med 9 barn. Flere barn i gruppene kan føre

til at hvert barn får mindre tid og oppmerksomhet av personalet og lett kan bli usynlige i gruppa (jf. Seland 2011; Alvestad m.fl. 2014; Williams, Sheridan og Pramling Samuelsson 2016). Ifølge Myrstad og Sverdrup (2016)¹⁵ kan barns ulike vandringer forstås som uttrykk for hvordan de opplever barnehagehverdagen. Omgivelsene kan være støttende for barns eksplorerende vandring. Men sosiale og fysiske omgivelser kan også begrense mulighetene for lek og utforskning og føre til vandring som ikke er like meningsfull (ibid: 115). Andre forskere har også stilt spørsmål om hvordan en kan forstå slike vandringer fra det ene til det andre. Engdahl (2007) og Eide m.fl. (2010) så eksempler på vandringer det enkelte barnet så ut til å velge selv, og som kanskje ga ny inspirasjon til barnas aktivitet. Men vandring kan også være uttrykk for kjedsomhet, lite engasjement (Raspa, McWilliam og Ridley 2001) eller ensomhet. Raspa m.fl. (2001) knytter blant annet barns vandring til hvordan barnehagelærere samspilte med barna og refererer til at responsive og engasjerte barnehagelærere hadde færre vandrere i sine grupper. Vårt materiale kan ikke bekrefte eller avkrefte dette. Vi ble imidlertid mer observante på at gruppestørrelsen kunne ha en innvirkning.

Gruppestørrelse så ut til å påvirke personalets samspill med barna. I store grupper¹⁶ så vi i liten grad at personalet tok tydelig ledelse av hele barnegruppa. Tendensen var heller at personalet inntok en overvåkende rolle, var mer avventende og grep inn dersom det oppsto spesielle situasjoner eller når barn trengte trøst. I de store barnehagene så vi også eksempler på at barna ikke kjente navnene på alle barna eller alle voksne. En av pedagogene som på grunn av spesifikk kompetanse ledet en samlingsstund, startet f.eks. samlingsstunden med: «Vet dere hvem jeg er?» I

slike tilfeller kan om det er personalt om dette i noen t diskontinuitet i ba studie i store bar viste at det ikke va dagogene å kjenn og ha personlig dem (Krag-Müller Det synes også å stilling i de største slik som en av st eldre, så vet ikke j

I alle barnegrupper at *personalet vist over for barna, se*

Når barna våk som står ute m og setter det på inne på basen. samme fang. / stille og avslap (feltn

Å sitte på fanget barnehagehverdag äinen (2015: 752) I site of emotional w children in day-car og til var det å s barna, og andre ga ganger var det rit eksemplet, og and vi så også situasjor der personalets op var ujevnt fordelt e av få tilsatte og m at enkelte barn fil fra personalet enn også ulike måter å nærværende, eng sjoner til barna, en lig til syne i lekend

n får mindre tid og opp-
 personalet og lett kan bli
 a (jf. Seland 2011; Alvestad
 rms, Sheridan og Pramling
 2016). Ifølge Myrstad og
 2015 kan barns ulike vand-
 om uttrykk for hvordan de
 ehagehverdagen. Omgiv-
 e støttende for barns eks-
 ring. Men sosiale og fysiske
 også begrense mulighetene
 ing og føre til vandring som
 ningsfull (ibid: 115). Andre
 å stilt spørsmål om hvordan
 ke vandringer fra det ene til
 Dahl (2007) og Eide m.fl.
 mpler på vandringer det
 å ut til å velge selv, og som
 pirasjon til barnas aktivitet.
 an også være uttrykk for
 e engasjement (Raspa,
 dley 2001) eller ensomhet.
) knytter blant annet barns
 lan barnehagelærere sam-
 na og refererer til at re-
 jasjeerte barnehagelærere
 idrere i sine grupper. Vårt
 ke bekrefte eller avkrefte
 ertid mer observante på at
 r kunne ha en innvirkning.
 se så ut til å påvirke
 spill med barna. I store
 iten grad at personalet tok
 v hele barnegruppa. Ten-
 er at personalet inntok en
 e, var mer avventende og
 m det oppsto spesielle
 når barn trengte trøst. I de
 re så vi også eksempler på
 nte navnene på alle barna
 En av pedagogene som på
 kk kompetanse ledet en
 startet f.eks. samlings-
 «vet dere hvem jeg er?» I

slike tilfeller kan det stilles spørsmål ved
 om det er personalet som blir vandrerne, og
 om dette i noen tilfeller kan skape uro og
 diskontinuitet i barnas hverdagsliv. En dansk
 studie i store barnehager (over 100 barn),
 viste at det ikke var mulig for lederne og pe-
 dagogene å kjenne alle barna og foreldrene
 og ha personlig kontakt og nærvær med
 dem (Krag-Müller og Ringsmose 2015: 11).
 Det synes også å være en aktuell problem-
 stilling i de største barnehagene i vår studie,
 slik som en av styrerne sa: «Med 250 for-
 eldre, så vet ikke jeg hvem alle er (...)»

I alle barnegruppene så vi eksempler på
 at *personalet viste omsorg og engasjement*
over for barna, særlig ved stell og soving.

Når barna våkner, bærer den voksne,
 som står ute med barna, et og et barn inn
 og setter det på fanget til en av de voksne
 inne på basen. Det kan sitte to barn på
 samme fang. Alle får plass. Det virker
 stille og avslappet i rommet.

(feltnotat fra fleksibel barnehage)

Å sitte på fanget ser ut til å være del av
 barnehagehverdagen for småbarn. Hännik-
 äinen (2015: 752) forbinder det med: «(...) a
 site of emotional well-being for the younger
 children in day-care groups». Hun fant at av
 og til var det å sitte på fanget initiert av
 barna, og andre ganger av personalet. Noen
 ganger var det ritualisert slik som i dette
 eksemplet, og andre ganger spontant. Men
 vi så også situasjoner i barnehagehverdagen
 der personalets oppmerksomhet og omsorg
 var ujevnt fordelt eller begrenset, på grunn
 av få tilsatte og mange barn. Vi observerte
 at enkelte barn fikk mer oppmerksomhet
 fra personalet enn andre. Personalet hadde
 også ulike måter å være på, noen virket mer
 nærværende, engasjert i gjensidige rela-
 sjoner til barna, enn andre. Dette kom sær-
 lig til syne i lekende samspill med barna (jf.

Engdahl 2015, Wolf 2015, Pálmadóttir og
 Einarsdóttir 2015), der de deltok på barnas
 premisser og var aktive med å koble flere
 barn med i leken. Andre viste mindre opp-
 merksomhet mot barnas lek og bidro lite til
 samlek, vennskap og etablering av vi-felles-
 skap (jf. Nilsen 2015).

«Being»

I vårt materiale avgrenser vi «being» til å
 gjelde hvorvidt barna synes å få bekreftelse
 på at de hører til i fellesskapet og er betyd-
 ningsfulle, uerstattelige deltakere i barne-
 hagesettingen. Barnas opplevelser av dette
 kan vi selvsagt ikke studere med våre
 metoder, men vi setter søkelyset på om de
 blir sett når de er til stede og savnet når de
 ikke er til stede (jf. Allardt 1998: 128).

Barnas deltakelse i fellesskapet varierte. I
 alle barnehagene observerte vi noen barn
 som tydelig ga uttrykk for glede og til-
 fredshet. Dette så vi ved måten de kom til
 barnehagen og møtte de andre på, og
 hvordan de forholdt seg til andre barn og
 personalet i løpet av dagen.

I en barnehage var barna delt inn i under-
 grupper etter alder. Småbarna ble kalt
 «linerler», og det var ingen tvil om hvem
 som tilhørte den gruppa. Som styreren sa:
 «Ei linerle vet at hun er ei linerle.» Vi møtte
 også noe av det samme i en barnehage, hvor
 barna var delt inn i kjernegrupper med dyre-
 navn. I none ble det markert i gruppa når
 barna kom om morgenen gjennom utsagn
 som: «Der kommer Philip sammen med
 pappaen sin» eller: «Så fint du kommer i
 dag, Lars, når vi skal gå på tur.» Det ble også
 kommentert når noen av barna var borte. En
 av barnehagene hadde et vinkevindu som
 hadde en viktig markør-funksjon; både
 barna og barnehagelærerne kommenterte
 hvem som kom forbi vinduet. Slike praksiser
 er i tråd med en tidligere studie der det ble
 tydelig markert hvem som kom og gikk, og

hvor dette av personalet ble sett på som viktig basis for fellesskapsfølelse og vi-identitet (Winger 2008). Vi observerte også at noen barn spurte etter barn som ikke var til stede, noe som kan tyde på at de var opptatt av hverandre og gruppetilhørighet.

I de store barnegruppene som gjerne besto av flere kjernegrupper, syntes det i mindre grad å være markering av *det kollektive*. Vi så få situasjoner hvor det ble spesifikt bygd opp om gruppas betydning for enkeltbarnet. Om barna hadde en opplevelse av tilhørighet i en slik stor gruppe, er vanskelig å si. Om noen opplevde situasjonen stressende, vet vi heller ikke. Det var få barn som gråt, men vi observerte som sagt flere vandrere i de store gruppene. Det så ut som personalet forholdt seg mer til enkeltbarn, enn til hele gruppa, og ikke støttet spesifikt opp om gruppefellesskapet. I de små stabile gruppene observerte vi markering av fellesskap for eksempel ved at personalet og barna så på bilder sammen, og snakket om felles opplevelser og venner.

- Vi spør likevel om de yngste barnas rett til deltakelse og medvirkning i tilstrekkelig grad vektlegges.

I alle barnehagene ble det gjennomført *felles måltider* i kjernegruppa midt på dagen selv om det iblant var flere grupper i samme rommet. I de faste gruppene var til tider måltidet preget av «stille spising» hvor samtalene mest omhandlet «hva vil du ha på brødskena di?» osv. Måltid i andre grupper var preget av samtaler om f.eks. felles opplevelser, hva de hadde gjort og hva de skulle gjøre, humor og latter der alle barna deltok og ble sett. Her så vi ikke noe mønster i forhold til tradisjonelle eller fleksible barnehager. Det så ut til å være mer avhengig av

stabile grupper og hvem fra personalet som var til stede.

I noen barnehager ble det gjennomført *felles aktiviteter* slik som samlingsstund, «språkgrupper», gruppeleker (ledet av personalet) og rydding. Det var situasjoner hvor alle var til stede og kunne delta i kjernegruppa. Noen av disse samlingene var tydelig preget av felles fokus og vi-fellesskap, andre var mindre tilpasset barnas forutsetninger og barna hadde færre muligheter til medvirkning. I andre barnehager så vi ingen planlagte felles aktiviteter i den perioden vi gjennomførte feltarbeid. Dette er tankevekkende med tanke på at Eide, Os og Pramling Samuelsson (2012) fant at samlingsstund i småbarns-grupper var en viktig arena for felles opplevelse og fellesskap.

Drøfting

Slik vi ser det er barns «well-being» en basal indikasjon på barnehagekvalitet. I egentlig forstand er det primært barna selv som kan svare på om de har det bra i barnehagen, men siden vår studie omfatter barn under 3 år har vi søkt å forske på vegne av barn. Vi har dermed søkt å bidra til å styrke forskningsbasert kunnskap om små barns muligheter for livskvalitet og «well-being» gjennom et avgrenset fokus på barnas muligheter for tilgang («having»), gjensidig tilstedeværelse («loving») og deltakelse i fellesskapet («being»).

Vi har stilt spørsmål ved om barn har *handlingsrom i egen barnehagehverdag*. Med referanse til Allardts (1998) begrep «having» relaterer vi «well-being» til barnas handlingsmuligheter. Det er forskjell på å ha materiell, leker og utstyr og reell mulighet for handling, dvs. tilgang til å *bruke* det fysiske og materielle (jf. Fattore m.fl. 2009¹⁷, Estola m.fl. 2014). Vårt materiale viser at det er stor variasjon med hensyn til hvor til-

gjengelig leker Allardt (1998) ut å kunne velge i basis for «well-being» tro at også for sive initiativ, utl viktig aspekt ved barnas handling heter står i kont deltakende barn barn selvsagt ha ning og aktivite yngste barnas ret ning i tilstrekkelig det gjøre med «well-becoming» en erfaringskont grad selv kan me vil være og hva de

Vi har videre fo *fellesskap som ba* materiale så vi ek personalet og ba nærhet, varme og trykte i samtaler barna var et viktig vi imidlertid at d hinder for vedvare logistikk kunne f møter, og med ma kunne situasjoner uoversiktlig. Be endringene som né vokser det fram s som signaliserer mellom personale (ibid: 197). Forutsig lige relasjoner er (2015: 754), viktig being». Kvalitativt g som fundament i re ikke minst for småb lanian 2016). Dette krevende logistikk c

r og hvem fra personalet som
 ehager ble det gjennomført
 er slik som samlingsstund,
 r», gruppeleker (ledet av per-
 ding. Det var situasjoner hvor
 de og kunne delta i kjerne-
 r av disse samlingene var
 av felles fokus og vi-felles-
 ar mindre tilpasset barnas
 og barna hadde færre mulig-
 rkning. I andre barnehager så
 gte felles aktiviteter i den pe-
 nomførte feltarbeid. Dette er
 med tanke på at Eide, Os og
 uelsson (2012) fant at sam-
 åbarns-grupper var en viktig
 s opplevelse og fellesskap.

gjengelig leker og rom er for småbarna. Allardt (1998) understreker betydningen av å kunne velge egne aktiviteter som viktig basis for «well-being», og det er grunn til å tro at også for små barn er muligheter for å vise initiativ, utforskertrang og vitalitet et viktig aspekt ved «well-being». Å redusere barnas handlingsrom og handlingsmuligheter står i kontrast til ideen om det aktive deltakende barnet. Det er viktig å påpeke at barn selvsagt har ulike behov for utforskning og aktivitet. Vi spør likevel om de yngste barnas rett til deltakelse og medvirkning i tilstrekkelig grad vektlegges. Hva kan det gjøre med barnas «well-being» og «well-becoming» å tilbringe lange dager i en erfaringskontekst hvor de i begrenset grad selv kan medvirke til å avgjøre hvor de vil være og hva de kan gjøre?

Vi har videre fokusert på *gjensidighet og fellesskap som basis for «well-being»*. I vårt materiale så vi eksempler på møter mellom personalet og barna som var preget av nærhet, varme og kontakt. Personalet uttrykte i samtaler med oss at omsorg for barna var et viktig anliggende. Periodevis så vi imidlertid at de ytre rammene var til hinder for vedvarende samspill. Krevende logistikk kunne føre til raske, tilfeldige møter, og med mange mennesker til stede kunne situasjonen være preget av uro og uoversiktighet. Berge (2015: 187) sier at i endringene som nå skjer i barnehagen «(...) vokser det fram standardiserte praksiser som signaliserer distanserte relasjoner mellom personalet, foreldrene og barna» (ibid: 197). Forutsigbarhet, stabile og kjærlige relasjoner er, ifølge Hänninikänen (2015: 754), viktig for små barns «well-being». Kvalitativt god omsorg og kjærlighet som fundament i relasjoner er avgjørende ikke minst for småbarn i barnehagen (jf. Aslanian 2016). Dette kan utfordres dersom krevende logistikk og strukturelle faktorer

hindrer personalet i å være der for barna. Vårt inntrykk er at rammer til tider hindrer kontinuitet, gjensidighet og mulighet for å utvikle stabile og nære relasjoner.

Barnehagen er en kollektiv arena, og å finne sin plass i dette fellesskapet er en utfordring for mange barn. Allardt understreker betydningen av gruppefellesskap og uerstattelighet og sier «(...) förhållningssätt till den för individen relevanta gemenskapsgruppen, spelar stor roll för välbefinnande.» (Allardt 1998: 126). Særlig tankevekkende er det at vi så noen småbarn som periodevis vandret alene over lengre perioder, og vi spør oss hvilken *medlæring* dette kan gi barna. Føler de seg betydningsfulle, ivaretatt, sett, får de inspirasjon og læringsopplevelser og følelse av å være deltakere i fellesskapet? I hvilken grad barn erfarer tilhørighet og fellesskap, vil kunne få konsekvenser både for identitetsutvikling, «well-being» og «well-becoming» (jf. Ben-Arieh og Frønes 2011). Barn som kjenner på utenforskap («out of context») kan erfare selvdevaluering og ensomhet, med de konsekvenser det har både for livskvalitet i øyeblikket og for utvikling av selvfølelse og identitet (Rosenberg 1979). Dette tenker vi utfordrer barnehagene til både å styrke fokus på sammenhengen mellom barns individualitet og subjektstatus og de kollektive gjensidighetsprosessene (jf. Os og Eide 2013; Kjørholt og Winger 2013).

Konklusjon

Livet i barnehagen kan ikke forstås i et vakuum. Hammersley (2006) sier at etnografiske forskere ofte analyserer sitt forskningsmateriale med et blikk på mikroprosesser og det «lokale» i den enkelte setting. Dermed kan en komme til å glemme at det som skjer i en gitt setting, speiler prosesser i mer «globale» referan-

serammer, dvs. forhold i samfunn og kultur som skaper forutsetning for eller får konsekvenser for dagliglivet i lokal-konteksten. I vår sammenheng synes det interessant å se at de samfunnspolitiske strømninger og politiske vedtak vedrørende barnehage naturlig nok får konsekvenser for dagliglivet til små barn.

Barnehagens tidligere sosialpedagogiske tenkning er utfordret (Berge 2015; Einarsdóttir m.fl. 2015), ikke minst i de store nye barnehagene. De strukturelle og fysiske rammene og utfordrende logistikken som preger hverdagslivet hindrer til tider de gode møtene mellom personalet og barna og vanskeliggjør gode lekeprosesser mellom barn (jf. Nordtømme 2016). Dette synes særlig tydelig i de fleksible barnehagene og vi spør om logistikk i for stor grad reduserer barnas muligheter til handlingsrom, til å utvikle vedvarende gjensidige relasjoner og fellesskap.

Avslutningsvis stiller vi det litt utfordrende spørsmålet om små barns dagligliv i barnehager kan sies å være et kvalitativt godt hverdagsliv. På bakgrunn av vår kvalitative studie skal vi være forsiktig med å konkludere for sterkt. Hvorvidt de barna vi har møtt, erfarer livskvalitet eller «well-being» i barnehagen er også avhengig av andre forhold i barnas liv. Men vi mener likevel å ha fått indikasjoner på nødvendigheten av at deltakere på ulike ståsteder i det barnehagepedagogiske kunnskapsfeltet, personalet, utdanningsinstitusjoner, forskere og politikere stiller seg spørsmålet: Er dette en bra barnehage for barn? Blir hensynet til «barns beste» i tilstrekkelig grad et tungtveiende kvalitetskriterium? Skaper vi barnehager som gir basis for et verdig barnehageliv? Vi utfordrer oss alle til å spørre som en enhetsleder i en av barnehagene: «Hvem planlegger vi egentlig for?»

Noter

- ¹ Jf. FN's barnekonvensjon (1989) og Lov om barnehager (2011).
- ² <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehage/aar-endelige/2016-04-20>.
- ³ «Blikk for barn» er et tverrfaglig og tverrinstitusjonelt NFR-finansiert prosjekt.
- ⁴ Jf. FN's barnekonvensjon (1989) artikkel 3.
- ⁵ For utdyping, se Dahle, Eide, Winger og Wolf (2016).
- ⁶ <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/971>.
- ⁷ <http://www.sv.uio.no/iss/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2015/storverk-om-de-sma.html>
- ⁸ Deres forskning var i hovedsak observasjoner av barna inne i barnehagen og i situasjoner som ikke var direkte ledet av personalet.
- ⁹ Siden vi har valgt å beholde den engelske termen «well-being» finner vi det også naturlig å beholde de engelske formuleringene «having», «loving», «being».
- ¹⁰ Vårt prosjekt er delprosjekt innen «Blikk for barn» og er godkjent av NSD og Personvernombudet for forskning og personalet og barnas foreldre har gitt samtykke til deltakelse.
- ¹¹ Resultater fra intervju/samtaler vil foreligge i Eide m.fl. (under arbeid).
- ¹² Utvalget av barnehager er fra et deltakerutvalg innen forskningsprosjektene: «Blikk for barn» og «Gode barnehager i Norge» med godkjenning fra NSD, personale og foreldre i de aktuelle barnehagene.
- ¹³ Vi definerer 14 barn eller mer som stor gruppe. Kjernegruppe er der barna oppholder seg mest.
- ¹⁴ Tradisjonelle barnehager har avdelingsstruktur, faste rom, stabilt personale og stabile barnegrupper. Fleksible barnehager har gjerne åpne fysiske løsninger, fellesarealer og fleksible grupper.

¹⁵ Delprosjekt i «Blikk for barn».

¹⁶ Med store grupper.

¹⁷ Barna i Fattores st.

Referanser

- Allardt, E. 1977. *Att...*
- Allardt, E. 1989. *An...*
- Allardt, E. 1998. *Det...*
ning 3: 123–133.
- Alvestad, T., Bergern
Winger, N. 2014.
Nordic countries.
688.
- Aslanian, T. 2016. D
Gulpinar, T., Herr
Bae, B. 2004. *Dialo...*
versitetet i Oslo. I
Ben-Arieh, A., Cans
Arieh, A. m.fl., red
Ben-Arieh, A. og Frø
of the well-being
Berge, A. 2015. *Bar...*
barnehagen. Stava
Bjørnstad, E. og Pr
En forskningsover
Bratterud, Å., Sands
eldre og ansattes p
21.
- Bråten, B., Hovden
barnehager? Oslo:
Buvik, K., red. 2003.
Creese, A., Bhatt, A.,
templementary sc
Dahle, H.F., Eide, B.,
T., Hernes, L. og V
Dwyer, S. og Buckle,
International Journ
Eide, B.J. 2007. *Etno...*
barna har minorige
i barnehagen. Noer
Eide, B.J., Hognestac
fleksjoner om etik
Eide, B., Os, E. og Pr
barnehageforskning

eller vi det litt utfordrende små barns dagligliv i sies å være et kvalitativt v. På bakgrunn av vår skal vi være forsiktig med sterkt. Hvorvidt de barna vi r livskvalitet eller «well-agen er også avhengig av barnas liv. Men vi mener indikasjoner på nødvendtakere på ulike ståsteder i pedagogiske kunnskaps-; utdanningsinstitusjoner, «ere stiller seg spørsmålet: barnehage for barn? Bli rns beste» i tilstrekkelig iende kvalitetskriterium? rager som gir basis for et :liv? Vi utfordrer oss alle til en enhetsleder i en av vem planlegger vi egentlig

6-04-20.
rosjekt.

k-om-de-sma.html
gen og i situasjoner som ikke

ri det også naturlig å beholde

ID og Personvernombudet for
se.

jektene: «Blikk for barn» og
ire i de aktuelle barnehagene.
arna oppholder seg mest.
nale og stabile barnegrupper.
fleksible grupper.

¹⁵ Delprosjekt i «Blikk for barn».

¹⁶ Med store grupper mener vi her over 14 barn.

¹⁷ Barna i Fattores studie var 8-15 år.

Referanser

- Allardt, E. 1977. *Att ha Att Älska Att Vara. Om välfärd i Norden*. Lund: Argos Förlag.
- Allardt, E. 1989. *An Updated Indicator System: Having, Loving, Being*. Helsinki: University of Helsinki.
- Allardt, E. 1998. Det goda samhället: Välfärd, livsstil och medborgardygder. *Tidsskrift för välfärdsforskning* 3: 123–133.
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Pramling Samuelsson, I. og Winger, N. 2014. Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care* 184(5): 671–688.
- Aslanian, T. 2016. Du er også mamman min. Perspektiver på omsorg i barnehage-pedagogikken. I: Gulpinar, T., Hernes, L. og Winger, N., red. *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* Oslo: Universitetet i Oslo. Utdanningsvitenskapelig fakultetet. Institutt for spesialpedagogikk.
- Ben-Arieh, A., Cansas, F., Frønes, I. og Korbin, J. 2014. Multifaceted concept of child well-being. I: Ben-Arieh, A. m.fl., red. *Handbook of Child Well-Being*. Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Ben-Arieh, A. og Frønes, I. 2011. Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analyses of the well-being of children. *Childhood* 18(4): 460–476.
- Berge, A. 2015. *Barnehagen i en brytningstid. Tradisjoner i spill og praksis under press i den store barnehagen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Det Humanistiske Fakultet. PhD-avhandling.
- Bjørnstad, E. og Pramling Samuelsson, I. m.fl. 2012. *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B. og Seland, M. 2012. *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: Skriftserien til Barnevernets utviklingscenter Midt-Norge 21.
- Bråten, B., Hovdenak, I.M., Haakestad, H. og Sønsterudbråten, S. 2015. *Har barn det bra i store barnehager?* Oslo: Fafo-rapport, 48.
- Buvik, K., red. 2003. *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektivet*. Trondheim: NTNU.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. og Martin, R. 2008. Fieldnotes in team ethnography: researching complementary schools. *Qualitative Research* 8(2): 197–215.
- Dahle, H.F., Eide, B., Winger, N. og Wolf, K.D. 2016. Livskvalitet for små barn i barnehagen. I: Gulpinar, T., Hernes, L. og Winger, N., red. *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dwyer, S. og Buckle, J. 2009. The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 8(1): 54–63.
- Eide, B.J. 2007. Etnografi som forskningsmetodologisk tilnærming i en småbarnsgruppe hvor en del av barna har minoritetsbakgrunn – en problematisering. I: Winger, N., red. *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: HiO-rapport: 22–34.
- Eide, B.J., Hognestad, K., Svenning, K. og Winger, N. 2010. Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn* 3: 1–46.
- Eide, B., Os, E. og Pramling Samuelsson, I. 2012. Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning* 5(4): 1–2.

- Eide, B.J., Winger, N., Dahle, H.F. og Wolf, K.D. (under arbeid). Om utfordrende hverdagslogistikk i barnehager. Oslo: HiOA (upublisert manus).
- Einarsdóttir, J., Puroila, A-M., Johansson, E., Brostrøm, S. og Emilson A. 2015. Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education* 23(1): 97-114.
- Engdahl, I. 2007. *Med barnens røst. Ettåringar «berättar» om sin förskola*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Licentatavhandling i barn- og ungdomsvetenskap. Individ, omvård och lärande/Forskning nr 40.
- Engdahl, E. 2015. At stödja barns vänskapsbyggande. I: Øksnes, M. og Greve, A., red. *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Estola, E., Farquhar, S. og Puroila, A-M. 2014. Well-being narratives and young children. *Educational Philosophy and Theory* 46(8): 929-941.
- Evenstad, R. og Becher, A.A. 2015. Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? – om betydningen av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 10(1): 1-13.
- Fattore T, Mason J. og Watson E. 2009. When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research* 2(1): 57-77. FN's barnekonvensjon.
- Forsey, G. 2010. Ethnography as participant listening. *Ethnography* 11(4): 558-572.
- Frønes, I. 2009. Theorizing indicators. On indicators, signs and trends. I: Michalos, A., red. *Indicators of Children's Well-Being*. New York: Springer.
- Greve, A. 2009. Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 2(2): 91-98.
- Greve, A. og Winje, A.K. 2012: Friendships between one-years-olds in Norwegian child care institution (Barnehage). I: *Problemy wczesnej edukacji. Issues in Early Education* 4(19): 42-56.
- Gulbrandsen, L. og Eliassen, E. 2013. *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: NOVA rapport 1.
- Hammersley, M. 2006. Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education* 1(1): 3-14.
- Hansen, O.H. 2015. Følelsen af vennskap. I: Øksnes, M. og Greve, A., red. *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes, L., Os, E., Bergem, H., Eide, B.J., Gulbrandsen, L., Gulpinar, T., Kjørholt, A.T., Myrstad, A., Sverdrup, T., Vist, T. og Winger, N. 2015. «Blikk for barn.» *Kvalitet i barnehagen for barn under 3 år. Lek-læring-estetikk- relasjoner*. Oslo: HiOA (prosjektnotat).
- Hännikäinen, M. 2015. The teacher's lap – a site of emotional well-being for younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care* 185(5): 752-765.
- Kjørholt, A.T. og Seland, M. 2012. Kindergarten as a bazaar. I: Kjørholt, A.T og Qvortrup, J., red. *The modern Child and the Flexible Labour Market. Exploring Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.
- Kjørholt, A. T. og Tingstad, V. 2007. Flexible places for flexible children? Discourse on new kindergarten architecture. I: Zeiher, H., Devine, D., Kjørholt, A.T. og Strandell, H., red. *Flexible Childhood. Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Kjørholt, A.T. og Winger, N. 2013. Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd. I: Greve, A., Mørreaunet, S. og Winger, N., red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleppe, R. 2017. Char... education and car...
Korsvold, T. 2015. Ba...
Kragh-Müller, G. og f...
... om barns trivsel, la...
Pædagogik Aarhus...
Kusenbach, M. 2003...
4: 455-485.
Kyrönlampi-Kylmänen...
– the 5-7-year-old...
Lippman, L.H. 2006. In...
Research 83: 39-53...
Løkken, G. 2004. *Todd...*
May, R. og Pattillo-Mc...
itative Inquiry 6(1):...
Myrstad, A. og Sverdrup...
med omgivelsene i...
Bergen: Fagbokforl...
Nilsen, R.D. 2015. Vi-fe...
sosiale rom. I: Øksn...
Nordtømme, S. 2016. E...
Os, E. 2007. Om noen v...
hverdagsliv i barneh...
i Oslo.
Os, E. og Eide, B. 2013...
reaunet, S. og Wing...
Bergen: Fagbokforl...
Pálmadóttir, H. og Ein...
Early Child Developm...
Poikolainen, J. 2013. Pr...
siderations. *Barn* 4:...
Puroila, A-M., Estola, E...
in Finnish day care c...
Rao, N. og Li, H. 2009. C...
velopment and Care 1...
Raspa, M.J., McWilliam...
Education & Developr...
Rosenberg, M. 1979. *Co...*
Röthle, M. 2005. Møtet r...
pedagogikk. Fenomen...
Sandseter, E.B.H. og Se...
subjective well-being...
Research 9: 913-932.

- fordrende hverdagslogistikk i
- . 2015. Democracy, caring and ntries. *International Journal of*
- . Stockholm: Lärarhögskolan i ivid, omvärd och lärande/For-
- Greve, A., red. *Vennskap*. Oslo:
- nd young children. *Educational*
- ler motspill? – om betydningen agebygg. *Tidsskrift for Nordisk*
- it their well-being: Towards a N's barnekonvensjon. : 558–572.
- Michalos, A., red. *Indicators of*
- Barnehageforskning 2(2): 91–
- orwegian child care institution i(19): 42–56.
- en undersøkelse av strukturell
- hy and Education 1(1): 3–14.
- ed. *Vennskap*. Oslo: Cappelen
- T., Kjørholt, A.T, Myrstad, A., arnehagen for barn under 3 år.
- g for younger children in day-
- , A.T og Qvortrup, J., red. *The d Education and Care*. London:
- discourse on new kindergarten d. *Flexible Childhood. Exploring thern Denmark*.
- ndividualisering, verdighet og ger om likeverd, demokrati og
- Kleppe, R. 2017. Characteristics of staff–child interaction in 1–3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2016.1273909
- Korsvold, T. 2015. *Barn som moderne forbrukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kragh-Müller, G. og Ringsmose, C. 2015. *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om barns trivsel, læring og utvikling i store og små daginstitutioner*. Århus: Institutt for Utdannelse og Pædagogik Aarhus Universitet.
- Kusenbach, M. 2003. Street phenonenology: The go-along as ethnographic research tool. *Etnography* 4: 455–485.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. og Määttä, K. 2012. What do the children really think about a day-care centre – the 5–7-year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and care* 5: 505–520.
- Lippman, L.H. 2006. Indicators and indices of child well-being: A brief American history. *Social Indicators Research* 83: 39–53.
- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur. Om ett og toåringers omgang i barnehager*. Oslo: Cappelen akademisk.
- May, R. og Pattillo-McCoy, G. 2000. Do you see what I see? Examining a collaborative ethnography. *Qualitative Inquiry* 6(1): 65–87.
- Myrstad, A. og Sverdrup, T. 2016. Første-fots-erfaringer gjennom vandring. De yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I: Gulpinar, T., Hernes, L. og Winger, N., red. *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, R.D. 2015. Vi-fellesskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom. I: Øksnes, M. og Greve, A., red. *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordtømme, S. 2016. Barnehagen i endring. Lekens plass og betydning. *Barn* 4: 27–37.
- Os, E. 2007. Om noen valg når forskningen omfatter de minste. I: Winger, N., red. *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Os, E. og Eide, B. 2013. Små barn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. I: Greve, A., Mørreaunet, S. og Winger, N., red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pálmadóttir, H. og Einarsdóttir, J. 2015. Young children's views of the role of the preschool educators. *Early Child Development and Care* 185(9): 1480–1494.
- Poikolainen, J. 2013. Promoting children's positive well-being at home and school. Methodological considerations. *Barn* 4: 61–76.
- Puroila, A.-M., Estola, E. og Syrjälä, L. 2012. Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care* 182(3–4): 345–362.
- Rao, N. og Li, H. 2009. Quality matters: Early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care* 179(3): 233–245.
- Raspa, M.J., McWilliam, R.A. og Ridley, S.M. 2001. Child care quality and children's engagement. *Early Education & Development* 12(2): 209–224.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Røthle, M. 2005. Møtet med de lekende barna. I: Haugen, S., Løkken, G. og Røthle, M., red. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandseter, E.B.H. og Seland, M. 2016. Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research* 9: 913–932.

- Seland, M. 2009. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. PhD-avhandling. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Seland M. 2011. *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M., Sandsæter, E.B., Bratterud, Å. 2015. One-to three-year-old children's experiences of subjective well-being in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(1): 70–83.
- Skånfors, L. 2009. Ethics in child research; Children's agency and research: Children's agency and researcher "ethical radar" *Childhoods today* 3(1): 1–21.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer S.B., Alvestad M. og Abrahamsen, G. 2011. *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Stavanger: Rapport IRIS 29.
- Williams, P., Sheridan, S. og Pramling-Samuelsson, I. 2016. *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Winger, N. 2008. «Vi jobber på gulvet.» Omsorg for de yngste barna i barnehagen – sett fra personalets synsvinkel. I: B. J. Eide og N. Winger, red. *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen 2. delrapport*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Winger, N. og Eide, B. J. 2015. «Nytråkk» i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 9: 1–23.
- Winger, N., Gulpinar, T. og Hernes, L. 2016. Med forskerblikk på kvalitet(er) i barnehagen. I: Gulpinar, T., Hernes, L. og Winger, N., red. *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. 2009. *Kvalitet og kvantitet Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA. Rapport nr 2 ISBN 978-82-7894-297-0
- Wolcott, H. 2008. *Ethnography: Ways of Seeing*. Lanham: Rowman & Littlefiels Publ Ltd.
- Wolf, K.D. 2015. Oppfordringer til små barns lek og samspill i barnehagen. Personalets medvirkning og omgivelsenes muligheter. *Barn* 1: 25–39.
- Wolf, K.D. 2017. *Medvirkning til barns spontane lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. 2015. Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I: Hennem, B.A., Pettersvold, M. og Østrem, S., red. *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Intervju m Leif Hernes og Ellen Os www.forskningsradet.no/prognost-fernt-nyheter/
<http://barnehage.no/forskning/2016/10/satser-internasjonalt-for-a-lare-mer-om-smabarns-trivsel>
<http://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/971/Well-beingpaorsk/2015-2344.pdf>
<http://www.sv.uio.no/iss/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2015/storverk-om-de-sma.html>

Brit J. Eide er førstelektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er deltaker i forskningsprosjektet «Blikk for barn», og har publisert fagartikler i tidsskrifter og antologier/lærebøker, og er særlig opptatt av barns perspektiver og barnehagens hverdagsliv, samt forskningsmetodiske spørsmål relatert til å små barns stemmer i forskning.

Brit J. Eide, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4, St Olavs Plass, NO-0130 Oslo, Norge. E-mail: brit.eide@hioa.no

Nina Winger er førstelektor i barnehagelærerutdanningen ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er deltaker i forskningsprosjektet «Blikk for barn», og har publisert fagartikler i antologier/lærebøker, og er særlig opptatt av barns perspektiver og barnehagens hverdagsliv, samt forskningsmetodiske spørsmål relatert til å små barns stemmer i forskning.

Nina Winger, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4, St Olavs Plass, NO-0130 Oslo, Norge. E-mail: nina.winger@hioa.no

Kristin Danielsen Winger er førstelektor i barnehagelærerutdanningen ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er deltaker i forskningsprosjektet «Blikk for barn», og har publisert fagartikler i antologier/lærebøker, og er særlig opptatt av barns perspektiver og barnehagens hverdagsliv, samt forskningsmetodiske spørsmål relatert til å små barns stemmer i forskning.

Kristin Danielsen Winger, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4, St Olavs Plass, NO-0130 Oslo, Norge. E-mail: kristin.danielsen@hioa.no

Hanne Fehn Dahle er førstelektor i barnehagelærerutdanningen ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er deltaker i forskningsprosjektet «Blikk for barn», og har publisert fagartikler i antologier/lærebøker, og er særlig opptatt av barns perspektiver og barnehagens hverdagsliv, samt forskningsmetodiske spørsmål relatert til å små barns stemmer i forskning.

Hanne Fehn Dahle, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4, St Olavs Plass, NO-0130 Oslo, Norge. E-mail: hanne.fehn.dahle@hioa.no

afisk studie av barnehagens
og. Trondheim: Norsk senter

children's experiences of su-
6(1): 70-83.

Children's agency and re-

1. Barnehagens organisering
19.

ns storlek i förskolan. Kon-

shagen – sett fra

shverdagsliv i barnehagen 2.

sk på hverdagslivet i en små-

er] i barnehagen. I: Gulpinar,
forlaget.

ernehagesektor i sterk vekst.

els Publ Ltd.

n. Personalets medvirkning

jet.

attersvold, M. og Østrem, S.,

/Nyheter/

ner-om-smabarns-trivsel

ingpånorsk/2015-2344.pdf.

om-de-sma.html

nningen ved Institutt for
forskningsprosjektet «Blikk
ker, og er særlig opptatt av
e spørsmål relatert til å små

0-0130 Oslo, Norge. E-mail:

Nina Winger er førsteamanuensis i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun deltar i det NFR-finansierte forskningsprosjektet «Blikk for barn». Hun har publisert fagartikler i tidsskrifter og vært redaktør i flere antologier/lærebøker. Forskningsinteresser er barns posisjoner og rettigheter, institusjonalisering av barndommen og kvalitet/omsorg, og forskningsmetode og forskningsetikk.

Nina Winger, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4, St Olavs Plass, NO-0130 Oslo, Norge. E-mail: nina.winger@hioa.no

Kristin Danielsen Wolf er PhD-stipendiat/høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun var assosiert deltaker i delprosjektet «Livskvalitet og verdighet for de yngste barna i barnehagen», et delprosjekt i «Blikk for barn» fram til august 2016. Hennes forskningsinteresser er i stor grad rettet mot små barns lek og hverdagsliv i barnehagen og hun har publisert flere fagartikler og skrevet lærebok.

Kristin Danielsen Wolf, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4, St Olavs Plass, NO-0130 Oslo, Norge. E-mail: Kristin-Danielsen.Wolf@hioa.no

Hanne Fehn Dahle er for tiden PhD-stipendiat ved Høgskolen i Innlandet. Hun har stilling som høgskolelektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus og var assosiert deltaker i delprosjektet «Livskvalitet og verdighet for de yngste barna i barnehagen» fram til januar 2016. Hun er spesielt opptatt av barnehagepolitikk og samspill mellom voksne og barn i barnehagen og har publisert flere fagartikler.

Hanne Fehn Dahle, Høgskolen i Innlandet, Postboks 952, NO-2604 Lillehammer, Norge. E-mail: Dahlene.fehn.dahle@hil.no