

**MASTEROPPGAVE**  
**Masterstudium i barnehagekunnskap**  
**Juni 2021**

**Kvalitet i aldersblandede barnegrupper**

En kvalitativ undersøkelse med en utvalgt gruppe pedagoger og førskolebarn, om deres opplevelser  
av kvalitet i aldersblandede barnegrupper

Lukaz Kacprzyk



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for Barnehagelærerutdanning**

## **Forord**

Takk til alle som har bidratt i prosessen med å skrive denne masteroppgaven.

Først og fremst takk til mine vokseninformanter og barneinformanter som har lat meg få innsyn i deres opplevelser og tanker rund barnehagehverdagen. Takk til barneinformanters foresatte for samtykke til prosjektet mitt. En spesiell takk til ledelsen i barnehagene hvor jeg gjennomførte mine undersøkelser. Takk for tillit, stort engasjement og viljen til å bidra til mer barnehageforskning.

En stor takk skal også rettes til min veileder Jan Sverre Knudsen, du har inspirert og motivert meg. Tusen takk også til førsteamanuensis Nina Winger for verdifulle kommentarer til denne masteroppgaven og anbefalt faglitteratur.

Den siste takken går til Ylva Bloch-Hoell, Knut Schøning og Lisa B. Greenquist for hjelp med språkredigering av denne oppgaven.

Lukaz Kacprzyk

Oslo

Juni 2021

## Sammendrag

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var å søke ny kunnskap om tema «kvalitet i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn». Aldersblandede barnegrupper i mine undersøkelser var organisert med barn i alder 1-5 år og barn i alder 3-5 år. Besvarelsen baserer seg på intervjuer med seks pedagoger og ti førskolebarn og undersøkelser ble gjennomført i to private og to kommunale barnehager i Oslo. Til intervjuene med barn har jeg brukt egenprodusert billedbok som støttemateriell. Bakgrunn for valg av tema til denne oppgaven var min egen arbeidserfaring fra barnehage og inspirasjon fra tidligere forskning som omhandler kvalitet i barnehagen.

Mitt vitenskapsteoretisk ståsted innebærer en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til min forskning. Med det mener jeg en fenomenologisk bevissthet som tar utgangspunkt i opplevelser, tanker og følelser til mine informanter og tolke disse i ånd av den hermeneutiske fortolkningstradisjonen. Den hermeneutiske tolkningsprosessen har for min del foregått med innsikt i egen forståelse av fenomenet «kvalitet», og tolkningen ble gjort i et dialektisk forhold mellom del og helhet.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått en forståelse av at aldersblandede barnegrupper er positive for kvaliteten i barnehagen for førskolebarn. Vokseninformantene begrunnet det med muligheter for sosial kompetanseheving for de største barna i samhandling med de minste barna. Det vær særlig egenskaper som empati og sympati vokseninformantene mente at førskolebarna får god «trening» på i aldersblandede barnegrupper. Barneinformantene på sin side var mest opptatt av samspill med andre barn og vennskap som jeg tolket som en kvalitetsfaktor i deres barnehagehverdag.

Med bakgrunn i kvalitetsteori er konklusjonen i denne masteroppgaven at det er de strukturelle og prosessuelle faktorer som har mest innvirkning på kvalitet i aldersblandede barnegrupper. De strukturelle faktorer som er skildret i denne oppgaven er organisering av avdelinger og barnehagedagen og det fysiske miljø. De prosessuelle faktorer er sosial kompetanse, personalets kompetanse, vennskap/sosialt samvær mellom barn og kjedsomhet. Ut ifra faglitteratur fremkommer det at alle disse faktorene opererer i samspill med hverandre.

På slutten av oppgaven kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner rundt politiske beslutninger når det gjelder kvalitet i barnehagen. Disse refleksjoner har jeg gjort meg etter intervjuer med mine informanter og gjennomgang av faglitteratur som omhandler kvalitet i barnehagekontekst.

Konklusjonen her er at økonomiske interesser kommer ofte i første rekke fremfor barnas interesser. Dette på bakgrunn av erfaringer med reduserte åpningstider under covid-19 pandemien som viste seg å være veldig gunstig for både barn og ansatte i barnehagene. I tillegg til dette er det også forskning som peker på at mindre arbeidsbelastning for personalet i barnehager er bra for barnas kvalitetsopplevelse i barnehagehverdagen. På tross av dette er det vanskelig å innføre sekstimersåpne barnehager grunnet kostandene det skulle medføre samfunnet.

## Summary

The basis for this master's thesis was to seek new knowledge on the topic «quality in mixed-age groups of children in Early Childhood Education and Care (ECEC)». Mixed-age groups of children, in my studies, were organized based on children aged 1-5 years and children aged 3-5 years. This thesis is based on interviews with six educators and ten preschool children with surveys conducted in two private and two municipal kindergartens in Oslo. For the interviews with children, I have used a self-produced picture book as support material. The background for choosing the topic for this thesis was my own work experience from kindergarten and inspiration from previous research that deals with the quality of kindergartens.

My scientific theoretical point of view implies a phenomenological-hermeneutic approach to my research. By that I mean a phenomenological consciousness based on the experiences, thoughts, and feelings of my informants, interpreting these in the spirit of the hermeneutic tradition of interpretation. The hermeneutic process of interpretation has, for my part, taken place with insight into one's own understanding of the phenomenon of "quality", and the interpretation was made in a dialectical relationship between part and whole.

Through the work on this thesis, I have gained an understanding that age-mixed groups of children are positive for the quality of the kindergartens for preschool aged children. The adult informants justified this increasing quality by describing the opportunities for developing social competency the largest children are given by having to collaborate with the youngest children. The adult informants believed that mixed-age groups especially give the children training in qualities, such as, empathy and sympathy. The child informants, on the other hand, were most concerned with the interaction with other children and friendships, which I interpreted as the primary quality factor in their day-to-day kindergarten.

Based on quality theory, the conclusion of this master's thesis is that it is the structural and procedural factors that have the most impact on quality in age-mixed groups of children. The structural factors described in this thesis are the organization of wards and the daycare center and the physical environment. The procedural factors are social competence, staff competence, friendship / social interaction between children and boredom. Based on the literature, it appears that all these factors operate in interaction with each other.

At the end of the thesis, I come up with some concluding reflections on political decisions regarding quality in ECEC. I have made these reflections after interviews with my informants and a review of professional literature that deals with quality in a kindergarten context. The conclusion here is that the financial interests often come first before the interests of children. This is based on experiences with reduced opening hours during the covid-19 pandemic, which proved to be very beneficial for both children and employees in kindergartens. In addition to this, there is also research that indicates that a lower workload for the staff in kindergartens is good for the children's quality experience in kindergarten everyday life. Despite this, it is difficult to introduce six-hour kindergartens due to the costs it would entail for society.

# Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Summary.....	4
<b>1.0 Innføring i masteroppgavens tematikk.....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Tidligere forskning om kvalitet i barnehagen.....	10
1.3 Problemstilling og begrepsavklaring.....	12
1.4 Oppgavens oppbygging.....	13
1.5 Oppgavens aktualitet.....	14
1.6 Avgrensninger.....	16
<b>2.0 Kvalitetsteori.....</b>	<b>17</b>
2.1 Kvalitet forstått som <i>strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultatkvalitet</i> .....	17
2.2 Pedagogisk kvalitet.....	18
2.3 Kvalitet forstått som tilfredsstillelse av brukernes krav og forventninger.....	19
2.4 Forståelser av begrepet <i>kvalitet</i> i mine undersøkelser.....	20
<b>3.0 Eget vitenskapsteoretisk ståsted.....</b>	<b>23</b>
3.1 Fenomenologi.....	23
3.2 Hermeneutikk.....	24
3.3 Egen fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til forskning.....	25
<b>4.0 Forskningsmetode.....</b>	<b>26</b>
4.1 Forskningsprosjekt «Skal førskolebarn klare seg selv?».....	26
4.2 Begrunnelse for valg av intervju som metode.....	27
4.3 Intervjuprosessen.....	28
4.4. Begrunnelse for valg av barneintervju som metode.....	30
4.5 Barneintervjuprosessen.....	30
4.6 Billedbok «Bernie klarer seg selv».....	33
4.6.1 Begrunnelse for bruk av støttemateriell under barneintervju.....	33
4.6.2 Bokens utforming i lys av faglitteratur om billedbøker.....	34

4.6.3 Barneinformantenes opplevelse av billedboken.....	37
4.6.4 Kvalitetsforståelse i billedboken «Bernie klarer seg selv».....	38
4.7 Transkripsjonen av voksenintervjuer og barneintervjuer.....	40
4.8 Etske refleksjoner rundt intervju og barneintervju som forskningsmetode.....	40
4.9 Refleksjon rundt egen rolle som intervjuer og barneintervjuer.....	41
<b>5.0 Resultater fra voksenintervjuer og barneintervjuer.....</b>	<b>43</b>
5.1 Organisering av data.....	43
5.2 Organisering av avdelinger og av barnehagedagen.....	45
5.3 Sosial kompetanse.....	50
5.4 Det fysiske miljø.....	53
5.5 Kjedsomhet.....	57
5.6 Personalets kompetanse.....	58
5.7 Vennskap/sosialt samvær mellom barn.....	59
<b>6.0 Svar på problemstillingen og diskusjon rundt forskningsresultater.....</b>	<b>62</b>
6.1 Svar på problemstilling.....	62
6.2 Drøfting av forskningsresultater.....	63
6.3 Avsluttende refleksjon.....	66
<b>7.0 Oppsummering og veien videre.....</b>	<b>71</b>
7.1 Oppsummering.....	71
7.2 Veien videre.....	73
Litteraturliste.....	74
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD.....	80
Vedlegg 2: Informert samtykke -vokseninformantene.....	82
Vedlegg 3: Informert samtykke -foresatte.....	84
Vedlegg 4: Intervjuguide – vokseninformantene.....	86
Vedlegg 5: Barneintervjuguide.....	87
Vedlegg 6: Billedbok «Bernie klarer seg selv».....	88

# 1.0 Innføring i masteroppgavens tematikk

I dette kapittelet skal jeg først beskrive bakgrunn for valg av tema til mitt forskningsprosjekt og med det samme tema for denne masteroppgaven. Deretter skal jeg presentere tidligere forskning om tema i denne oppgaven og problemstilling med begrepsavklaring. Videre i kapittel 1.4, skal jeg beskrive oppgavens oppbygging etterfulgt av kapittel om oppgavens aktualitet. Helt til slut skal jeg skissere avgrensninger for denne oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er **kvalitet i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn**.

En av inspirasjonskildene for valg av tema var forskningsprosjektet «Blikk for barn»<sup>1</sup> som jeg ble presentert for under en forelesning i emne *Barnehagen som forskningsarena* på OsloMet. Dette prosjektet var et av Norges største forskningsprosjekter og omhandlet kvalitet i norske barnehager for barn i alder 0-3 år (jf. Gulpinar, Winger, & Hernes, 2016, s. 5). På bakgrunn av denne forelesningen stilte jeg meg spørsmål om det finnes noen ny forskning som omhandler kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Etter noen samtaler med forelesere på OsloMet og litteratursøk kunne jeg konkludere med at det er lite forskning som omhandler dette temaet. GoBaN (Gode Barnehager for Barn i Norge)<sup>2</sup> prosjektet som hadde til hensikt å utdype kunnskap om hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet omhandlet riktignok barn i alle aldre i norske barnehager (jf. Alvestad, Gjems, Myrvang, Storli, Tunglund, Velde & Bjørnstad, 2019), men fokuserte ikke spesifikt på femåringer og deres barnehagehverdag på samme måte som «Blikk for barn» gjorde på de minste barn i barnehage.

Min interesse for tema «førskolebarn i aldersblandede barnegrupper» ble forsterket i og med at jeg selv i mange år har jobbet på avdelinger med barn i alderen 3-5 år og har hatt spesifikt ansvar for det pedagogiske arbeid med førskolebarn. I praksis var noen av de yngste barna under 3 år da de begynte på storbarnsavdeling. Dette grunnet presisering i barnehageloven som bestemmer at «barn skal regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år» (Lov om barnehager, 2019, §18). Jeg opplevde ofte at de yngste barna krevde en del tilrettelegging og ekstra praktiske oppgaver fra personale, som bleieskift, hjelp på do, hjelp under måltid, hjelp under påkledning,

---

<sup>1</sup> «Blikk for barn» prosjektet beskriver jeg nærmere i kap. 1.2 Tidligere forskning om kvalitet i barnehagen.

<sup>2</sup> GoBaN prosjektet beskriver jeg nærmere i kap. 1.2 Tidligere forskning om kvalitet i barnehagen.



pottetrening o.l. I tillegg til dette var det også en del ekstra pedagogisk arbeid som måtte utføres i større grad enn med femåringene. Her mener jeg hjelp med konflikthåndtering, hjelp/støtte i leken, eller hjelp til håndtering av følelser. Disse ferdighetene har femåringene i stor grad tilegnet seg i løpet av de tidligere årene i barnehagen og hjemme. Det var noen dager på jobben hvor femåringene ba meg om å gjøre noe sammen med dem, men jeg måtte utsette det på grunn av overnevnte oppgaver knyttet til de yngste barna på avdelingen, møter, pauser o.l. Vi hadde førskolegrupper hvor femåringene fikk ekstra tid og oppmerksomhet fra en pedagog, men disse varte kun i noen timer i løpet av hele uken.

Mer konkret inspirasjon for tema for mine undersøkelser og for denne oppgaven kom med en hendelse på jobben. I forkant av hendelsen var det flere dager hvor noen førskolebarn ønsket at jeg skulle tegne sammen med dem, men grunnet oppgaver rundt de yngste barna på avdelingen og møter, måtte jeg utsette det over flere dager. Til slutt en dag bestemte jeg meg for at denne dagen skal jeg oppfylle førskolebarnas ønske og tegne med dem. Mens jeg tegnet med førskolebarna kom en av mine kollegaer til meg litt opprørt og fortalte at noen av de yngste barna rotet veldig i en av aktivitetskrokene på avdelingen og forlangte at de hadde tilsyn til en hver tid. Jeg fortalte om bakgrunnen for tegneaktiviteten og som svar fikk jeg: «store barn klarer seg selv». I dette øyeblikket begynte jeg å reflektere over hvilken kvalitet har barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper om de må alltid klare seg selv? Jeg opplevde at både jeg og personalet på avdelingen behandlet alle barna likt og ga like mye tid og oppmerksomhet til hvert enkelt barn på avdelingen. Allikevel i noen hektiske dager i barnehagen var det kanskje litt enkelt å si til femåringene «dette klarer du selv» fordi de virkelig klarte det meste selv. Sandseter og Seland (2016) forteller i en artikkel at barnas opplevelser av at voksne har dårlig tid og er vanskelig å få tak i har negativ sammenheng med barnas trivsel. Dette var en skummel tanke for en barnehagelærer som ville at alle barn skal ha det bra i barnehagen. Jeg begynte å lure på hva som ligger til grunn for at store barn ber om hjelp til oppgaver de egentlig mestrer selv? Er det fordi de på denne måten sikrer seg samvær med en voksen? Eller handler det kanskje om å rett og slett bli sett i hverdagen? Følte de seg glemt i hverdagen og trengte oppmerksomhet? Eller var det kun fordi det er gøy å leke med voksne? Er førskolebarnas hverdag i aldersblandede barnegrupper av god kvalitet? Dette var noen av spørsmålene jeg ville få svar på gjennom barneintervjuer og intervjuer av pedagoger i forkant av denne masteroppgaven.

## 1.2 Tidligere forskning om kvalitet i barnehagen

I dette kapitlet skal jeg presentere et utvalg av forskningsprosjekter som omhandler kvalitet i norske barnehager. Mine kriterier for utvalget er tema «kvalitet i barnehagen», omfang av undersøkelser og min egen interesse og inspirasjon fra disse prosjektene. Under beskriver jeg to av Norges største barnehagerelaterte forskningsprosjekter (jf. Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN), u.å., 1. avsn.; Gulpinar et al., 2016, s. 5); «Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)» og «Blikk for barn» samt en kvalitativ dybdestudie som var en del av GoBaN prosjektet.

Forskningsprosjektet «Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)» ble gjennomført i tidsrommet mellom 2016 og 2019 og ble finansiert av Norges forskningsråd (jf. Alvestad et al., 2019, s. III).<sup>3</sup> Prosjektet var en longitudinell studie som betyr at undersøkelser ble gjennomført over lang tid og hele tiden med de samme barna og barnehagene (jf. Alvestad et al., 2019, s. 10). I starten var studien ledet av Eva Johansson og fra januar 2018 av Marit Alvestad (jf. Alvestad et al., 2019, s. III). Prosjektet undersøkte «hva som karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling» (GoBaN, u.å., 1. avsn.). Undersøkelser ble gjennomført i litt over 90 barnehager med ulik organisering og en rekke ulike sosiale og kulturelle bakgrunner. Videre fokuserer prosjektet på barnehagehverdagen til 1200 barn i alderen fra 0 til 5 år (jf. GoBaN, u.å., 2. avsn.; Alvestad et al., 2019, s. 10). GoBaN prosjektet ville bidra til å forbedre kvalitet på norske barnehager samt gi barnehageansatte selv-evalueringsverktøy for å kvalitetssikre deres eget arbeid med barn (jf. GoBaN, u.å., 3. avsn.). Prosjektet kartla kvalitet i norske barnehager ved bruk av internasjonale, anerkjente kvalitetsmålingsverktøy, bl.a.; Early Childhood Environment Rating Scales - Revised (ECERS-R) og Infant/toddler Environment Rating Scales -Revised (ITERS-R)<sup>4</sup> (jf. Alvestad et al., 2019, s. 10) og andre forskningsmetoder som intervjuer og spørreskjemaer (jf. GoBaN, u.å., 4. avsn.).

---

<sup>3</sup> GoBaNs sluttkonferanse ble avholdt i januar 2019 jf. prosjektets internettside <https://goban.no/barnehage/>, men prosjektet fikk midler til å fortsette studien i skole. GoBaN -skole er i oppstartfasen jf. prosjektets internettside <https://goban.no/skole/>

<sup>4</sup> ECERS-R verktøyet består av 43 *items* fordelt på 7 skalaer; rom og inventar, rutiner for personlig omsorg, språk og tenkning, aktiviteter, samhandling, programstruktur/innhold og foreldre og personale. ECERS-R skårer gjennom en 7 delt skala rangert fra 1 (inadekvat) til 7 (eksellent). Verktøyet er designet for å rangere global kvalitet i barnehage for barn 2,5-5 år. ITERS-R er det samme målingsverktøyet som ECERS-R, men er utarbeidet for barn under 30 måneder i barnehagen. ITERS-R består av 39 *items* fordelt på de samme skalaer som ECERS-R bortsett fra skala «språk og tenkning» som ble byttet ut med «listening and talking» (jf. Bjørnstad, Gulbrandsen, Johansson & Os, u.å., s. 9).

Bakgrunn for hele prosjektet var den storslåtte utbyggingen av barnehager som startet på begynnelsen av 2000 tallet for å oppnå fullbarnehagedekning i Norge. De nye, store barnehagene hadde annerledes organiseringsform enn de tradisjonelle og det fantes lite forskning om kvalitet på barnehagetilbudet i disse, nye barnehageinstitusjonene (jf. Alvestad et al., 2019, s. 9). På bakgrunn av dette etterspurte Kunnskapsdepartementet i 2011 mer forskningsbasert kunnskap om norske barnehager. Denne etterspørselen resulterte i GoBaN prosjektet som var en storskala studie for å belyse kvalitet i norske barnehager og dens betydning for barnas læring og utvikling (jf. Alvestad et al., 2019, s. 9). Det som var særlig viktig i GoBaN prosjektet var å skaffe seg mer kunnskap om forholdet mellom *prosesskvalitet* (for eksempel voksen-barn og barn-barn samspill) og de strukturelle faktorer samt hvordan disse påvirker barnas utvikling og læring (Alvestad et al., 2019, s. 10). *Prosesskvalitet og strukturellkvalitet* forklarer jeg nærmere i kapitlet 2.1 Kvalitet forstått som *strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultatkvalitet*.

I tillegg til systematisk observasjon med bruk av kvalitetsmålingsverktøy som ECERS-R og ITERS-R ble det i GoBaN prosjektet også gjennomført en kvalitativ dybdestudie som skulle belyse nærmere den pedagogiske praksisen og prosessene som forekommer i barnehagehverdagen (jf. Alvestad et al., 2019, s. 11). Alvestad et al. (2019) beskriver denne studien i rapporten «Kvalitet i barnehagen». Til denne studien ble det valgt syv barnehager som skåret middels til god kvalitet målt med ECERS -R måleverktøyet. Studien hadde som mål å finne mer kunnskap om hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet (jf. Alvestad et al., 2019, s. 11). Undersøkelsene i denne studien konsentrerte seg om syv delområder; organisering (som barnehagens størrelse, ansattes kompetanse, sammensetning av barn i de forskjellige barnegrupper, osv.), ledelse (som planlegging, kompetanseutvikling, ledelse på organisasjonsnivå og i barnegruppen, arbeid med rammeplanen, osv.), pedagogiske intensjoner (som målsetninger, saker personale er engasjert i, personalets forståelse av begrepet kvalitet, osv.), pedagogisk innhold (dreier seg om valg og tilrettelegging av det pedagogiske innholdet), pedagogiske prosesser (som for eksempel kommunikasjon og initiativ i hverdags situasjoner), barns perspektiv (handler om barnas muligheter til å aktivt delta og medvirke i sin barnehagehverdag) og atmosfære (det vil si stemningen som karakteriserer personalets arbeid på avdelingen) (jf. Alvestad et al., 2019, s. 11-13). Hele studien bygde på et økologisk rammeverk for pedagogisk kvalitet hvor de økologiske systemene omfattet; mikrosystemet (familie og barnehage), mesosystemet (sammenheng mellom barnehage og hjemmet), eksosystemet (kommunalt eller privat barnehageeierskap), makrosystemet (samfunnets økonomiske og sosiale politikk, kultur) og kronosystemene (tid) (jf. Alvestad et al. 2019, s. 16). Valg av denne tilnærmingen til kvalitet i barnehagekontekst begrunner Alvestad et al. (2019, s. 16) med en *førforståelse* av *kvalitet* som formes og utvikles i samhandling mennesker imellom og mellom mennesker og objekter.

Forskningsprosjektet «Blikk for barn» var en av Norges største barnehagerelaterte prosjekter og omhandlet kvalitet i norske barnehager med fokus på barn i aldersgruppe 0-3 år (jf. Gulpinar, Hernes & Winger, 2016, s. 5). Selv om overnevnte prosjekt dreier seg om de yngste barna i barnehagen, så inneholder den mye interessante funn om barnehagekvalitet som også kan relateres til de største barna i norske barnehager, og på denne måten er relevant og verdifullt for denne oppgaven. I forskningsprosjektet «Blikk for barn» er kompleksiteten i kvalitetsdiskursen en viktig premis for forskningstilnærming. Forskerne i dette prosjektet velger å snakke om flere kvaliteter og ikke bare en kvalitet ved barnehagen og estetikk er en viktig kvalitetsfaktor i dette prosjektet. Studien består av flere delstudier og kombinerer både kvalitative og kvantitative undersøkelser (jf. Winger, Gulpinar & Hernes, 2016, s. 16-17).

### 1.3 Problemstilling og begrepsavklaring

Problemstilling for denne oppgaven er:

Hvilke faktorer påvirker kvalitet i barnehagen i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn?

Med **faktorer som påvirker kvalitet** mener jeg her «betydningsfulle omstendigheter» (Tjernshaugen, 2019) som kan ha innvirkning på kvalitet i barnehagen.

Begrepet **kvalitet** er et sammensatt begrep og det finnes ikke enkle svar på hva kvalitet er (jf. Winger, et al., 2016, s. 13). Det har vært en tradisjon på å bestemme kriterier for kvalitet i barnehagesammenheng i forhold til ulike indikatorer eller faktorer, som *strukturindikatorer* eller *prosessmål*. *Strukturindikatorer* i barnehagekontekst dreier seg om faktorer som kan identifiseres og dokumenteres, for eksempel antall personale og barn, de fysiske rammene eller personalets faglige kvalifikasjoner. *Prosessmål* på sin side handler om prosessuelle og subjektive indikasjoner, som for eksempel trygghetsfaktorer, helseaspekter eller barnas trivsel (jf. Winger et al., 2016, s. 14). På bakgrunn av begrepets kompleksitet velger jeg derfor å forklare og reflektere over begrepet *kvalitet* i neste hovedkapittelet av denne oppgaven; kapittel 2.0 Kvalitetsteori.

**Aldersblandede barnegrupper** i denne oppgaven betyr barnegrupper med barn i alderen ett til fem år som går på samme avdeling, det vil si ikke aldershomogene barnegrupper. Konkrete avdelinger i mine undersøkelser var organisert på to måter: avdelinger med barn fra 1 til 5 år og avdelinger med barn fra 3 til 5 år.

Med **førskolebarn** mener jeg her barn som går i barnehage det siste året før skolestart. Aldersmessig er det barn som fyller fem år innen nyttår det siste året i barnehagen. For å variere språket i denne oppgaven velger jeg også å kalle førskolebarn for «femåringer», «store barn» og «de eldste barna». De to første begrepene har vokseninformantene brukt om førskolebarn under intervjuer mens «de eldste barna» brukes i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33). En annen betegnelse for førskolebarn kan også være «skolestartere» som jeg velger å ikke bruke i denne oppgaven siden jeg opplever at den fokuserer mer på skole enn barnehage. Selv om betegnelsen «førskolebarn» indikerer overgangen av barnehagebarn til skole så syntes jeg at det vesentlige i denne betegnelsen er ordene «før» og «barn» og derfor passer bedre for å beskrive barn som går siste året i barnehagen. Betegnelse «skolestartere» kan etter min mening også misforstås som barn som allerede har startet på skole det første året etter barnehagen.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I tidligere kapitler har jeg presentert bakgrunn for valg av tema til denne oppgaven og problemstillingen med begrepsforklaringer. Deretter har jeg også beskrevet et utvalg av forskningsprosjekter som omhandler kvalitet i barnehagen. Videre i **kapittel 1.5** skal jeg belyse oppgavens aktualitet. Avgrensninger for denne oppgaven skal jeg presentere i **kapittel 1.6**. I **kapittel 2.0** skal jeg redegjøre for begrepet *kvalitet* i barnehagekontekst og forklare min egen og mine vokseninformaters forståelser av begrepet *kvalitet*. Videre i **kapittelet 3.0** og dets underkapitler skal jeg presentere mitt vitenskapelig ståsted med fokus på fenomenologi og hermeneutikk. I **metodekapittelet 4.0** skal jeg beskrive forskningsprosjektet mitt; «Skal førskolebarn klare seg selv?» og fortelle om prosessen knyttet til gjennomføring av barneintervjuer og voksenintervjuer. I dette kapittelet skal jeg også redegjøre for mitt valg av forskningsmetoder. I **underkapittelet 4.6** skal jeg beskrive prosessen med å lage støttemateriell i form av en billedbok som jeg brukte under barneintervjuer. Billedboken ble utformet av meg under masterstudie, som arbeidskrav i et av emnene som inngår i selvvalgt masterstudieretning «barnekultur», og er en viktig del av barneintervjuene. Helt på slutten av metodekapittelet i **kapittel 4.9** skal jeg reflektere over min egen rolle som intervjuer og barneintervjuer.

Videre i **analysekapittel 5.0** skal jeg presentere oppsamlede data fra intervjuer av pedagogiske ledere og barneintervjuer. I underkapitler av analysekapittelet skal jeg beskrive og fortolke i lys av relevant teori et utvalg av kategorier som fremsto som sentrale i voksen- og barne-informanters

utsagn om, og opplevelser av, kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. I **kapittel 6.0** skal jeg svare på denne masteroppgavens problemstilling og drøfte i lys av faglitteratur de analyserte datafunn fra forskningsprosjektet «Skal førskolebarn klare seg selv?». I **underkapittelet 6.3** skal jeg komme med noen avsluttende refleksjoner etter arbeidet med denne masteroppgaven. Helt til slutt skal jeg i **kapittelet 7.0** oppsummere de viktigste funn fra min forskning og skissere noen nye forskningsspørsmål som en mulig forlengelse av min studie.

## 1.5 Oppgavens aktualitet

Oppgavens aktualitet ligger allerede i gevinsten barnehagebarn kan hente når de går i barnehager av «god» kvalitet. Med gevinsten mener jeg her hvordan god kvalitet i barnehagehverdagen påvirker barnas livskvalitet der og da, lek, læring, utvikling og mer. Oppgaven prøver å finne mer kunnskap om hvilke faktorer som kan spille inn for at førskolebarn i aldersblandede barnegrupper skal ha det bra i barnehagen. Oppgaven er aktuell for barnehagefeltet på den måten at den peker på noen kvalitetsindikatorer som kan sikre førskolebarn i aldersblandede barnegrupper en god barnehagehverdag. Det er nødvendig å påpeke at datafunn i denne oppgaven er avgrenset til et lite utvalg av informanter og inneholder informanters subjektive opplevelser av kvalitetsfenomenet. På bakgrunn av dette betyr det at oppgaven ikke nødvendigvis inneholder noen allmenne sannheter om kvalitet i barnehager med aldersblandede barnegrupper med førskolebarn. Allikevel forsøker denne masteroppgaven å støtte dens datafunn med faglitteratur og forskning for å sikre oppgavens validitet.

Rammeplanen sier at barnehagen skal legge til rette for at hvert enkelt barn skal kunne få gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Videre står det at alle barn i barnehagen skal kunne ha innflytelse på det som skjer i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Barnas rett til medvirkning er stadfestet i flere nasjonale og internasjonale lover som barnehageloven, grunnloven og FNs barnekonvensjon (jf. Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). En av metodene som ble brukt til å samle inn data til denne masteroppgaven var barneintervjuer av 10 førskolebarn (barneintervjuer er beskrevet i kap. 4.5 Barneintervjuprosessen). Gjennom barneintervjuer fikk utvalget av førskolebarn gi uttrykk for sitt syn på deres egen barnehagehverdagen. Med tanke på dette er denne oppgavens aktualitet sikret ved at barnas stemmer blir hørt og formidlet i senere kapiteler. Med forutsetning om at datafunn fra barneintervjuer blir implementert i barnehagens daglige drift skal også utvalget av barneinformanter få mulighet til å ha innflytelse på det som skjer i barnehagen.

Denne masteroppgaven er aktuell også med tanke på forskning som skal utfylle hverandre. Som et eksempel på hvordan min forskning kan utfylle en allerede eksisterende forskning skal jeg kort beskrive et verktøy som jeg selv har brukt med barn i norske barnehager. Sandseter og Seland (2016) har utviklet en metode for å samle inn kvantitative data fra et større antall barn om deres opplevelse av å gå i barnehagen. Disse forskerne forteller at denne metoden ga svært gode data om barnas trivsel og medvirkning og ble brukt videre til å utvikle et verktøy for barnesamtaler rettet mot barn i alderen 4-6 år (Sandseter & Seland, 2016). Dette verktøyet heter «barnehagens trivselsmonitor»<sup>5</sup> og er gratis for alle barnehager i Norge. Verktøyet består av 50 spørsmål om hvordan barna opplever hverdagslivet i barnehagen og fokuserer på generell trivsel, lek og vennskap, relasjoner til de ansatte, opplevelse av det fysiske miljøet, aktiviteter, medvirkning og barnas opplevelse av å bli sett og hørt av de ansatte (jf. Sandseter & Seland, 2016). Sandseter og Seland (2016) sier at selv om «barnehagens trivselsmonitor» er et omfattende verktøy så kan den ikke favne alle deler av barnas opplevelse av deres egen barnehagehverdag. De mener videre at det heller ikke er mulig å gå i dybden og finne ut hva barn faktisk opplever og erfarer. Med utgangspunkt i dette er det viktig å se denne type strukturert intervjuguide i sammenheng med andre metoder og registrere tematikker man vil snakke mer med barn om (jf. Sandseter & Seland, 2016). Selv om denne masteroppgaven ikke har noen direkte forbindelse med arbeidet til Sandseter og Seland (2016) mener jeg at barneintervju (beskrevet i metodekapittelet 4.0) brukt til å samle inn data til denne oppgaven kan sees som en av de «andre metoder» og belyse noen temaer som «barnehagens trivselsmonitor» kanskje ikke belyser.

Et annen aspekt som legitimerer oppgavens tema, er fremtidsrettet nytte av god kvalitet på førskolebarnas barnehagehverdag. Sommersel et al. (2013, s. 4) påpeker i sin rapport at internasjonal forskning viser at barn som har gått i barnehager med høy kvalitet klarer seg bedre på skolen og at barnehagen har positiv effekt på livskvalitet i voksen alder. Kvalitetsforståelse hos Sommersel et al. (2013, s. 8-11) bygger på de fire kvalitetstypene som opererer i samspill med hverandre og betegnes som *strukturell kvalitet*, *prosesskvalitet*, *innholdskvalitet* og *resultatkvalitet* (Sommersel et al., 2013).<sup>6</sup> Sommersel et al. (2013, s. 4) påpeker videre at tidligere forskning viser at barnehager med høy kvalitet har positiv påvirkning på barnas kognitive og sosiale utvikling og er med på å øke barnas «intelligens, motivasjon, skoleparathet og det langsiktige utbytte av undervisningen i skolen» (Sommersel et al., 2013, s. 4). Ut ifra dette er denne masteroppgaven aktuell for barnehagefeltet

---

<sup>5</sup> Verktøyet er tilgjengelig via lenke [www.barnehagetrivsel.no](http://www.barnehagetrivsel.no)

<sup>6</sup> Se også kap. 2.1 Kvalitet forstått som *strukturell kvalitet*, *prosesskvalitet*, *innholdskvalitet* og *resultatkvalitet*.

med tanke på å skape bevissthet om hvor viktig god kvalitet på barnehagehverdagen er for førskolebarn og deres fremtidige, helhetlige utvikling.

## 1.6 Avgrensninger

Når en forsøker å finne mer kunnskap om kvalitet i barnehagesammenheng er det nødvendig med noen avgrensninger. Dette med tanke på temaets kompleksitet som jeg skal skrive om i kapittelet 2.0 Kvalitetsteori. Noen avgrensninger i denne oppgaven har allerede blitt presentert i kapitlet som omhandlet problemstilling og tema for denne oppgaven (kap. 1.3 Problemstilling og begrepsavklaring). Avgrensninger i forhold til problemstillingen er at oppgaven handler om opplevelser av kvalitet i barnehagen kun i en liten gruppe førskolebarn som går på avdelinger sammensatt med barn i forskjellig aldre, altså ikke homogene aldersgrupper. Det er opplevelser til et utvalg av både barn og pedagogiske ledere som er beskrevet i denne oppgaven.

En annen avgrensning er min forståelse av begrepet *kvalitet*, det vil si hvilken kvalitetsteori jeg velger til fortolkning og analyse av innsamlede data. Dette blir redegjort for i en av de senere kapitler av denne oppgaven (kap. 2.4 Forståelser av begrepet *kvalitet* i mine undersøkelser). Den siste avgrensningen er knyttet til kodingsprosessen (se kap. 5.1 Organisering av data), hvor det var nødvendig å plukke ut temaer fra intervjuer og barneintervjuer som etter min mening best svarte på problemstillingen. Som konsekvens av dette måtte noen temaer utelates fra denne oppgaven selv om de virket interessante for meg som barnehagelærer.

Noen av temaene som ikke ble beskrevet i denne oppgaven er for eksempel barnas oppfatning av alder. Under et barneintervju kom det frem at treåringer på en aldersblandet avdeling ikke ble oppfattet som «små barn» av førskolebarna. Barneinformanter hadde pekt på alle avdelinger i barnehagen og beskrevet barn som går på disse som «små barn» (avdeling med barn i alder 0-2 år), «mellomstore barn» (avdelinger med barn i alder 2-3 år) og «store barn» (avdelinger med barn i alder 3-5 år). De mente videre at betegnelser små, mellomstore eller store gjelder alle barn som går på de respektive avdelinger uavhengig alder. Det virket som disse betegnelse var knyttet til avdelinger og ikke konkret til barn. Dette siden barneinformanter mente at treåringer på deres avdeling (3-5 år) er «store barn» men treåringer på en avdeling med barn i alder 2-3 år var «mellomstore barn».



## 2.0 Kvalitetsteori

I barnehagesammenheng snakkes det ofte ikke kun om en kvalitet, men mange ulike kvaliteter, eller kvalitetsdiskurser (jf. Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013, s. 8; Winger et al., 2016, s. 13). Hvordan vi definerer begrepet *kvalitet* kommer med andre ord an på hvilke verdier, standarder og referanserammer vi legger til grunn for vår forståelse av begrepet (jf. Winger et al., 2016, s. 13). Ved bruk av begrepet *kvalitet* i utdanningssammenheng inngår det ofte forestillinger som forventninger, ønsker og verdier knyttet til et fenomen. Det vil si at et fenomen har kvalitet når det lever opp til våre spesifikke forventninger og verdier. Og ut fra dette betyr det at vi kan gradere kvaliteten av et fenomen som «høy» eller «lav» (jf. Sommersel et al., 2013, s. 8). Forestillinger om den «gode» barnehagen er et eksempel på hvordan vi som individer knytter våre forventninger til begrepet kvalitet og hva vi mener at en barnehage av «god kvalitet» er (jf. Sommersel et al., 2013, s. 8; Winger et al., 2016, s. 13). Som empirisk fenomen handler kvalitet om beskaffenhet av et fenomen, det vil si at et fenomen kan beskrives ved sine kvaliteter (jf. Sommersel et al., 2013, s. 8). Begrepet *kvalitet* i barnehagekontekst diskuteres blant internasjonale forskere innen barnehagefeltet og konsensus er at «kvalitet i barnehagen» kan ikke forstås som et absolutt og allment begrep (jf. Sommersel et al., 2013, s. 8). Forskerne konkluderer med at nasjonale kontekster som rammeplaner, kulturelle betingelser og verdier spiller en stor rolle i definisjon av dette begrepet. Dette er med på at begrepet *kvalitet* i barnehagesammenheng oppfattes som subjektivt og verdiladet (jf. Sommersel et al., 2013, s. 8). På tross av subjektive forståelser av dette begrepet finnes det likevel noen overordnede kategorier av kvalitet på tvers av landegrensene som for eksempel *strukturell kvalitet* og *resultatkvalitet* (jf. Sommersel et al., 2013, s. 8; Winger et al., 2016, s. 14). I dette kapitlet skal jeg presentere et utvalg av teorier som handler om kvalitet i barnehagekontekst.

### 2.1 Kvalitet forstått som *strukturell kvalitet*, *prosesskvalitet*, *innholdskvalitet* og *resultatkvalitet*

Sommersel et al. (2013, s. 8) beskriver i sin rapport fire kategorier av kvalitet som var utgangspunkt for studiene beskrevet i rapporten. Disse er *strukturell kvalitet*, *prosesskvalitet*, *innholdskvalitet* og *resultatkvalitet*. I rapporten påpekes det likevel at alle disse forskjellige kategoriene opererer i samspill med hverandre og det at vi skiller mellom forskjellige kategorier er resultatet av at rammene for barn i barnehagen utgjøres av flere nivåer og hovedsakelig struktur og prosess (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9). Med *strukturell kvalitet* menes det her de komponenter som i høy grad er styrt av ting utenfor barnehagen som økonomi, politiske beslutninger og tilrettelegging av utdanning. Denne

kategori av kvalitet i barnehage kan inneholde tilstrekkelig bemanning, barnehagepersonalets utdanning, barnehagens fasiliteter som uteareal, lokaler og arbeidsrutiner. *Prosesskvalitet* derimot handler mer om interaksjon mellom barn og voksen, barn imellom og mellom foreldre og barnehagen (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen, & Eliassen, 2013, s. 14-15). Denne kategori av kvalitet omhandler også barnehageledelse, pedagogisk praksis, karakteren av aktiviteter og læringsmuligheter for enkelt barn. Tidligere forskning viser at *prosesskvalitet* har mer direkte innvirkning på barnas barnehagehverdag mens *strukturell kvalitet* har mer indirekte påvirkning på barnet gjennom *prosesskvalitet*. Det skjer gjennom at *strukturell kvalitet* fremmer *prosesskvalitet* (jf. Sommersel et al., 2013, s. 10). Slik jeg ser det kan dette forstås som at når barnehagelokaler er godt tilrettelagt med tilstrekkelig areal og utstyr vil det fremme personalets engasjement i å planlegge gode pedagogiske aktiviteter som videre vil fremme barnas læring og gi gode lekemuligheter. *Innholdskvalitet* omhandler kvalitet på barnehagens virke som blant annet hvordan leves det opp til rammene i rammeplanen med tanke på at i norske barnehager bestemmer rammeplanen om hvilket innhold barnehagene skal ha. *Resultatkvalitet* dreier seg på den annen side om virkninger av barnehagen som faglig og sosialt utbytte for hvert enkelt barn. Samtidig kan det også dreie seg om samfunnsmessig og samfunnsøkonomisk utbytte av det å ha barn i barnehagen slik at foreldrene kan delta i arbeidslivet (jf. Sommersel et al., 2013, s. 10; Gulbrandsen, & Eliassen, 2013, s. 15).

## 2.2 Pedagogisk kvalitet

En annen forståelse av kvalitet i barnehagekontekst er *pedagogisk kvalitet* (Kragh-Müller og Ringsmose, 2015, s. 21). Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 21) forklarer i sin rapport at *pedagogisk kvalitet* handler om å gi barn de beste betingelser for trivsel, læring og utvikling. Dette for at barn skal kunne fungere best mulig i samfunnet de vokser opp i og for at de skal utvikle ferdigheter og kompetanser som de vil ha bruk for som velfungerende voksne mennesker i samfunnet. Samtidig handler det også like mye om at barn skal ha en god barndom her og nå. Det finnes flere faktorer som spiller en stor rolle for hvor god den *pedagogiske kvaliteten* i barnehage er. Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 22) peker i sin rapport på tre faktorer som er avgjørende for barnas gode utvikling og for god *pedagogisk kvalitet*. Det er relasjoner, kvalitet på de fysiske omgivelser og kvalitet på lek og aktiviteter i barnehagen (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Som jeg ser det er disse faktorene like de indikatorer jeg nevnte tidligere i dette kapitlet, nemlig *strukturell kvalitet* og *prosesskvalitet* (Sommersel et al., 2013).

Forskning viser at relasjoner mellom barn og personale i barnehagen har stor betydning for barnets personlige, kognitive og sosiale utvikling (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). En av de viktigste faktorer for god kvalitet i barn-voksenrelasjon er den voksnes sensitivitet overfor barnets uttrykk og den voksnes respons på disse uttrykkene. Samtidig er også voksnes personlighet, velbefinnende og engasjement i barnet en viktig faktor for god voksen-barnrelasjon og med det samme god utvikling hos barnet (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015).

De fysiske rammene kan også påvirke *pedagogisk kvalitet* med tanke på at miljø rundt barnet kan være med på å skape læringsmuligheter og frembringe utvikling hos barnet. Læring og utvikling finner sted gjennom barnets samspill med andre mennesker og omverden (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 24). Det fysiske miljøet inkluderer her utforming av rom og materiell som kan brukes av barn i lek og andre aktiviteter. For å oppnå høy *pedagogisk kvalitet* er det derfor viktig å ta høyde for barnas interesser i utforming og innredning av det fysiske rommet samt barnas alder (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 24). Oppnåelse av god *pedagogisk kvalitet* i barnehagehverdagen med tanke på de tre overnevnte faktorer henger sammen med noen overordnede strukturelle og samfunnsmessige forhold som for eksempel organisering av barnehagen, barnehagens ledelse, politiske føringer, personalets kompetanse, foreldresamarbeid o.l. Alle disse forholdene er i dialog med hverandre og bidrar til barnas læring og utvikling i barnehagehverdagen (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 25).

## **2.3 Kvalitet forstått som tilfredsstillende av brukernes krav og forventninger**

Selv om begrepet *kvalitet* i barnehagekontekst ofte forstås som et subjektivt begrep (jf. Sommersel et al., 2013, s. 8) sier Fenech (2011, s. 109) at i kvantitativ forskningstradisjon kan kvalitet i barnehage presenteres som objektiv og målbar. Hun presiserer at forskerne bruker måleinstrumenter som ECERS/ECERS-R som står for «Early Childhood Environment Rating Scale–Revised» (Fenech, 2011, s. 103) og ITERS/ITERS-R –«Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised» (Fenech, 2011, s. 103) for å sette «high» eller «low score» på kvalitet i barnehagen (jf. Fenech, 2011, s. 109). Videre problematiserer Fenech (2011, s. 109) den type kartlegging og sier at gjennom disse verktøyene kan kvalitetsnivå kun måles for en kort periode over to til fire timer og gir ikke et langsiktig og helhetlig bilde av kvalitet i barnehagen. Disse verktøyene går heller ikke i dybden når det gjelder interaksjoner mellom personale og barn (jf. Fenech, 2011; Os & Bjørnstad, 2016, s. 71).

I en artikkel som omhandler bruk av språkkartleggings verktøy TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling – i daglig samspill)<sup>7</sup> i norske barnehager skriver Kvåle (2018) at utdanningssektoren er stadig mer inspirert av New Public Management (NPM) styring. Hansen (2018) forklarer i Store norske leksikon at NPM inneholder prinsipper og metoder for organisering og styring av offentlig sektor. Videre sier han at NPM «bygger på en antakelse om at en offentlig virksomhet som likner mer på markedet vil kunne bidra til bedre kvalitet og større effektivitet i den offentlige tjenesteytingen» (Hansen, 2018). Kvåle (2018) sier at noe av kritikken av denne styringsformen i utdanningssektoren er at den svekker profesjonen og at stadig mer arbeid brukes på å vurdere og rapportere.

En faglig kritikk av NPM i offentlig sektor bygger på et argument om at oppgavene i det offentlige ikke har de samme kjennetegn som varer og tjenester i markedet og at mange av oppgavene må tilpasses den enkelte bruker, offentlig sektor styres av en helt annen logikk enn markedet (jf. Hansen, 2018). Dahle (2020, s. 214 og 216) sier at betegnelsen «barnehagetilbud» isteden for kun «barnehage» er et eksempel på markedslogikk innen barnehagefeltet. Hun utdyper at denne betegnelsen henspiller på markedets tilbud og etterspørsel og ut ifra dette forventes det at barnehagelærere orienterer seg mot konsumentene av barnehagetjenesten som i dette tilfelle er foreldre. Med tanke på dette kan definisjon av kvalitet også forstås som «evnen til å tilfredsstille brukernes krav og forventninger» (Gundersen & Halbo, 2018). Dahle (2020, s. 219 og 225) påpeker at i barnehagesammenheng kan implementering av denne forståelsen av kvalitet føre til noen etiske dilemmaer med tanke på at det kan skape interessekonflikt mellom økonomiske interesser og barnas interesser.

## 2.4 Forståelser av begrepet *kvalitet* i mine undersøkelser

Sommersel et al. (2013, s. 11) sier i sin rapport at «når man arbeider med kvalitetsbegrepet i en utdanningskontekst, som barnehagen, krever dette både en presisering av mål og en konstatering av hvordan fenomenet utfolder seg». Videre sier de at når en forsker på kvalitet i barnehagen er det nødvendig enten å gi en konkret definisjon eller redegjøre for en særlig forståelse av begrepet kvalitet (Sommersel et al. 2013, s. 11). I mine kvalitative undersøkelser var jeg mest opptatt av *prosesskvalitet* i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Grunnen til dette var min undring over at førskolebarn ba om hjelp til oppgaver som de egentlig mestret selv.

---

<sup>7</sup> Sentralt i TRAS-verktøyet er et skjema der barnehageansatte skal skravere sektorer i et sirkeldiagram (TRAS-sirkelen) for å markere barnets mestring av ulike språkferdigheter (jf. Kvåle, 2018).

Min førforståelse av dette fenomenet var at førskolebarn hadde behov for interaksjon med en voksen og derfor ba om hjelp når de egentlig ikke trengte det; *prosesskvalitet* handler bl.a. om barn-voksen interaksjon (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14-15). Min særlig forståelse av begrepet kvalitet er derfor likt den som ble beskrevet i rapporten til Sommersel et al. (2013). Det vil si definisjon av kvalitet som *strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultatkvalitet*.<sup>8</sup>

Denne overnevnte forståelsen finner jeg veldig lik den *pedagogiske kvaliteten* beskrevet i rapporten til Kragh-Müller og Ringsmose (2015)<sup>9</sup> og derfor kan jeg si at jeg forstår *kvalitet* også som *pedagogisk kvalitet*. Dette med tanke på at det fremstår for meg som at kategorier beskrevet hos Sommersel et al. (2013) kan anvendes som kvalitetsindikatorer for *pedagogisk kvalitet*. Dette på den måten at de tre faktorer som er avgjørende for god *pedagogisk kvalitet* er relasjoner, kvalitet på de fysiske omgivelser og kvalitet på lek og aktiviteter i barnehagen (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 22). Slik jeg ser det inngår relasjoner og kvalitet på lek i *prosesskvalitet*, kvalitet på de fysiske omgivelser er en komponent av *strukturell kvalitet* og kvalitet på aktiviteter i barnehagen kan forbindes med *innholdskvalitet*. Når *resultatkvalitet* dreier seg om bl.a. faglig og sosialt utbytte for hvert enkelt barn (jf. Sommersel et al., 2013, s. 10) handler *pedagogisk kvalitet* på samme måte om å gi barn de beste betingelser for å kunne fungere best mulig i samfunnet de vokser i og for å lære ferdigheter de skal trenge i voksenlivet (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 21). Videre i dette kapittelet skal jeg beskrive mine vokseninformanters subjektive forståelse av begrepet kvalitet. Beskrivelser skal jeg støtte med sitater fra voksenintervjuer og referanser til de tidligere omtalte kvalitetsteorier.

En av informantene forteller at «dårlig bemanning, mye fravær, dårlig fysiskmiljø og fattig miljø» kan påvirke kvaliteten for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Informanten forklarer videre at med dårlig fysisk miljø mener den organisering av rom og dårlig ute- og inneareal målt i kvadratmeter per enkelt barn. Mens fattig miljø var mangel på utstyr som for eksempel leker og formingsutstyr. Disse komponentene finner vi i den *strukturelle kvalitetsindikator* (Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14-15).

---

<sup>8</sup> Se kap. 2.1 Kvalitet forstått som *strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultatkvalitet*.

<sup>9</sup> Se kap. 2.2 Pedagogisk kvalitet.

En annen informant reflekterer over tema *kvalitet i barnehagen* på denne måten:

*God kvalitet er voksne som ser barna. Og siden rutiner og organisering av hverdagen tar mye plass i hverdagen så er det desto viktigere at når du er med barna så gir du 100% og byr på deg selv. Fokuset skal være på barna og av og til må man blåse i praktiske ting.*

Det denne informanten beskriver her er de *prosessuelle kvalitetsindikatorer* som omhandler bl.a. interaksjon mellom barn og voksen (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14-15). Samtidig nevner også informanten de *strukturelle indikatorer* som påvirker barnet indirekte med tanke på at organisering og de praktiske ting i løpet av hverdagen «stjeler» tid sammen med voksne fra barnet.

En av informantene beskriver også hvordan *strukturell kvalitet* kan fremme *prosesskvalitet* (Sommersel et al. 2013, s. 10) på denne måten:

*Vi gjør så godt vi kan med de ressursene vi har. Men jeg tenker at de [førskolebarna] absolutt kunne ha enda mer oppfølging og voksenkontakt i hverdagen. Noen dager føler jeg at det er veldig god kvalitet mens andre ikke. Og de barna har gått på avdelingen lenge og gledet seg til å være førskolebarn så i høst var jeg litt bekymret når jeg ikke kunne finne noen avdeling å samarbeide med. Vi kunne lage en førskolegruppe med bare de tre, men de gleder seg til å møte andre barn og lære av hverandre.*

Denne informanten uttrykker her at den organisatoriske delen av barnehagehverdagen var veldig viktig for å tilrettelegge for samvær barn imellom og mellom voksen og barn. Den *strukturelle* indikatoren fremmer den *prosessuelle* på den måten at den gjør det mulig for førskolebarn å møte andre førskolebarn og det gleder de seg til, som informanten påpeker i sitatet over. Som vi kan se ut fra informantenes fortellinger støttet med faglitteratur er at pedagogenes forståelse av begrepet *kvalitet* i mine undersøkelser sammenfaller med min forståelse. Informantene beskriver flere kvalitetsindikatorer som vi finner hos Sommersel et al. (2013) og Kragh-Müller og Ringsmose (2015).

## 3.0 Eget vitenskapsteoretisk ståsted

Naturvitenskapelige oppdagelser i 1600-talets Europa ga oss et noe mekanisk verdensbilde og kunnskapssyn (jf. Dahlberg, 2019, s. 30). Utvikling ble beskrevet som revolusjon og naturen skulle ikke bare bli forstått, men også kontrollert, mestret og beseiret. Menneskesynet ble preget av dualisme som betyr blant annet et radikalt skille mellom kropp og sjel (jf. Dahlberg, 2019, s. 30). Overnevnte idealer fra naturvitenskapen la grunnlaget for en positivistisk tenkning som ble støttet av teknologiske og økonomiske bevegelser. Ifølge positivismen er virkeligheten allerede der ute, klar for forskeren til å lese (jf. Dahlberg, 2019, s. 30). Som motbevegelse til positivismens idealer oppsto fenomenologi og hermeneutikk. Disse filosofier betegner menneske som meningssøkende. Menneske er ikke lenger bare et naturlig vesen drevet av naturlover, men er i stand til å skape en meningsfull tilværelse. I denne ideologien hentes ikke kunnskap gjennom studier av verden og menneske hver for seg, men gjennom studier av forholdet mennesker imellom og mellom menneske og verden (jf. Dahlberg, 2019, s. 30). Jeg finner meg selv i denne fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapstradisjonen og i påfølgende underkapitler skal jeg beskrive og forklare disse vitenskapsteorier nærmere, samt anvende dem i min egen forskningspraksis.

### 3.1 Fenomenologi

Ordet fenomenologi kommer fra gresk *phai`nomenon* og *logos* og kan forklares som *læren om det som viser seg*. «Fænomenologi er en strukturert, men fordomsfri undersøgelse af det værende, som det viser sig i oplevelsen og erfaringen» (Mårtensson & Puggaard, 2016, 197). Det vil si at fenomenologien undersøker de fenomener som vi opplever med vår bevissthet (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, 198). Edmund Husserl (1859-1938) sees på som den moderne fenomenologiens grunnlegger. Gjennom hans virke tilføyde fenomenologien en ny dimensjon til de klassiske vitenskaper ved å stille klassiske vitenskapelige spørsmål på en ny måte (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, 197; Dahlberg, 2019, s. 31). Isteden for å følge den dualistiske ideologien og skille kroppen fra sjelen ville Husserl gjennom fenomenologien undersøke hvordan de to hører sammen (jf. Dahlberg, 2019, s. 31). I denne forbindelse lanserte Husserl begrepet *livsverden*, som handler om relasjonen mellom våre liv og vår verden (jf. Dahlberg, 2019, s. 32). Ifølge han må man hvis man vil undersøke verden, stille spørsmål ved diskurser som de andre vitenskapene fører og utelate mange av dem (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 198). Vitenskapen bør ikke basere seg på tro eller antagelser som ikke kan bekreftes, men undersøke det som foregår i bevisstheten. For eksempel der tradisjonell vitenskap kun vil anta at en gjenstand eksisterer, vil fenomenologien konsentrere seg på subjektets

opplevelse av denne gjenstanden. Oppmerksomheten her rettes mot selve bevisstheten og evnen til å forholde seg til sine egne opplevelser (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 199). «Hver gang et menneske oplever noget i den fysiske verden, omstruktureres bevidstheden, og nye erkendelser kan følge» (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 199) som betyr at hver gang vi opplever et fenomen tillegger vi det en betydning og kontekst i vår bevissthet. Fenomenologien interesserer seg ikke for hvordan fenomener eksisterer utenfor vår bevissthet, men konsentrerer seg om selve den subjektive opplevelsen av fenomenet. Det sentrale her er hvilke tanker har vi om et fenomen, hvordan de spiller sammen og hvorfor de oppstår som de gjør (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 199).

## 3.2 Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk kommer fra navnet til den greske guden Hermes som fungerte som budbringer mellom gudene og mennesker. Opprinnelig var hermeneutikk en disiplin som konsentrerte seg om å tolke teologiske og juridiske tekster, men siden 1800 -tallet brukes hermeneutikken til tolkning av alle mulige slags tekster (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 207). Den tyske filosofen Hans -Georg Gadamer (1900-2002) betraktes som en av de største tenkere innen moderne hermeneutikk. Ifølge han er hermeneutikken en teori om fortolkning av det å være i verden ut ifra språklig tradisjon. Alt språk inneholder menneskelige ytringer og meninger og derfor rommer det også noen sannheter om vår eksistens (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 213). Gadamer mener videre at vi alltid møter andre mennesker med våre fordommer og aldri som blanke ark. Disse fordommer om konkrete fenomener og temaer har vi gjort oss gjennom vårt liv og de betyr ikke noe negativt, de er vår forforståelse av et fenomen. Fordommer kan alltid endres etter at vi møter andre mennesker og finner nye sannheter om det konkrete fenomenet (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 210).

Slik jeg ser det er dette likt den fenomenologiske filosofien som jeg har beskrevet tidligere med tanke på nye opplevelser av verden som kan skape nye annerkjennelser i vår bevissthet (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 199). Den hermeneutiske tradisjon bruker noen fortolkningsprinsipper til analyse av tekster. En av dem er den *hermeneutiske sirkel* som betyr en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. For å forstå en tekst må man forstå delene av teksten ut fra helheten og helheten ut fra delene av en tekst. Med utgangspunkt i en intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes delene av teksten og settes opp mot helheten på nytt for å komme til stadig dypere forståelse av meningen i teksten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 236-237; Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 208-209).



### 3.3 Egen fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til forskning

Fenomenologisk bevissthet betyr en bevissthet som tar utgangspunkt i opplevelser, tanker, følelser og stemninger. En beskuer (forsker) kan aldri oppleve den opplevelsen som den beskuede (informant) har (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 203-204). Denne fenomenologiske bevisstheten betydde for meg at jeg måtte gå ut i feltet og intervju barn og pedagogiske ledere for å kunne skaffe meg mer kunnskap om fenomenet «kvalitet i barnehagen i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn». Videre ville jeg ha innsyn i informanters subjektive opplevelser av kvalitet i barnehagen siden «det er for fænomenologen ikke viktig hvordan noget, der ikke direkte kan oppleves, forholder sig, idet det netop er selve oplevelsen, der er det interessante» (Mårtensson og Puggaard, 2016, s. 199).

I nyere pedagogisk fenomenologi spør vi «hva skjer her?» istedenfor å spørre «skjer det vi forventer at skal skje?» basert på vår kunnskap om læreplaner og forventninger til eleven. Generelt i en fenomenologisk inspirert undersøkelse av pedagogiske miljøer vil vi mest fokusere på elevens subjektive opplevelse av «hva som skjer her?». I en fenomenologisk undersøkelse trenger man å være åpen for muligheten av å få andre svar på forskningsspørsmålet enn de man forventer å få, en må holde døren åpen for at mye overaskende kan skje (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 205). Denne filosofien undersøker *det som er* gjennom opplevelser og erfaringer og i en fenomenologisk tilnærming må et subjekt som undersøker alltid være klar over at det kan hende at resultater av forskning ikke blir sånn som han forventer (jf. Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 205). Jeg har selv opplevd en meningsforandring gjennom studien min i forkant av denne masteroppgaven. Min for forståelse av aldersblandede barnegrupper og hvorvidt det er positivt eller negativt for førskolebarn ble utfordret av informanters erfaringer og jeg fant det veldig spennende og givende å møte opplevelser av fenomenet som var helt motsatte av mine egne opplevelser.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017, s. 78) sier at *fenomenologi* er både filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming. Fenomenologisk tilnærming til et prosjekt og *forskningsdesign* (det vil si planlegging av forskning fra start til slutt (jf. Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017, s. 69)) dreier seg om å utforske og beskrive menneskets erfaringer og forståelse av et fenomen. «Et menneske kan ikke studeres på samme måte som en ting, men må studeres som et handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017, s. 78). Jeg opplevde at gjennom fysiske møter med mine informanter, både barn og voksne, kunne jeg i

større grad få kjenne det «følede, menende, opplevende og forstående» individet enn om jeg skulle foreta intervjuer på telefon eller skulle sendt skjemaer med spørsmål til utfylling.

De transkriberte intervjuene<sup>10</sup> ble fortolket av meg med tanke på den *hermeneutiske sirkel* prinsippet som innebærer kontinuerlig frem- og tilbakeprosess under tekstfortolkning (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237). Dette prinsippet var nyttig for meg under kodingsprosessen<sup>11</sup> hvor jeg hele tiden måtte se på teksten i sin helhet for å bedre forstå kategorier<sup>12</sup> som dukket opp i min fortolkningsprosess.

## 4.0 Forskningsmetode

I forkant av denne masteroppgaven har jeg gjennomført et forskningsprosjekt hvor jeg brukte voksenintervju og barneintervju som metode for innsamling av data. Prosjektet mitt het «Skal førskolebarn klare seg selv?» og data ble samlet inn i både private og kommunale barnehager i Oslo. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for valg av forskningsmetoder, beskrive prosessen rundt forskningsprosjektet mitt og reflektere over valgene mine og selve datainnsamlingsprosessen. Når jeg skriver om intervjuer i dette kapitlet så mener jeg intervjuer med pedagogiske ledere mens intervjuer med barn kaller jeg for barneintervjuer. Senere i denne masteroppgaven kaller jeg intervjuer med pedagogiske ledere også for voksenintervjuer. Dette for språkvariasjons sin skyld.

### 4.1 Forskningsprosjekt «Skal førskolebarn klare seg selv?»

Forskningsprosjektet «Skal førskolebarn klare seg selv?» har jeg gjennomført i to private barnehager og to kommunale barnehager i Oslo. Kriteriene for utvalget var organisering av avdelinger med tanke på barnas alder. Det vil si at jeg søkte etter barnehager som hadde avdelinger organisert i aldersblandede barnegrupper hvor en del av barna var 5 år gamle. I praksis var det avdelinger med barn i alder 1 til 5 år og avdelinger med barn i alder 3 til 5 år. Dette med tanke på forskningsspørsmålet i prosjektet mitt som handlet om kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper.<sup>13</sup> Noen av disse barnehagene kjente jeg fra før mens

---

<sup>10</sup> Transkripsjonsprosessen beskriver jeg i kap. 4.7 Transkripsjonen av voksenintervjuer og barneintervjuer.

<sup>11</sup> Se også kap. 5.1 Organisering av data.

<sup>12</sup> Kategorier analyseres i kap. 5.2 til 5.7.

<sup>13</sup> Formulering av forskningsspørsmålet til prosjektet «Skal førskolebarn klare seg selv?» kan leses i informerte samtykker til pedagogiske ledere og foresatte; vedleggene 2 og 3.

andre ble valgt ut på bakgrunn av informasjon om barnehagens organisering. Denne informasjonen innhentet jeg fra barnehagenes hjemmesider på nettet. I alle barnehagene har jeg intervjuet pedagogiske ledere som jobbet med førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Fordi disse informantene kjente førskolebarna de jobbet med godt var det også de som gjorde utvalget til barneintervjuene. Dette utvalget ble gjort basert på kriterier som bl.a. barnas språkstyrke, sjenanse, snakkevilje og foresattes vilje til å samtykke til prosjektet. Prosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og jeg startet rekruttering rett etter godkjenning av prosjektet.<sup>14</sup>

Den første kontakten med barnehager av interesse for forskningsprosjektet mitt var telefonsamtaler med styrelser. De som valgte å delta i prosjektet fikk oversendt på mail prosjektbeskrivelse med samtykkeskjemaer for både pedagogiske ledere og barnas foresatte. Styrelser informerte videre de pedagogiske lederne om prosjektet med forespørsel om interesse for å delta i studien. De pedagogiske lederne som samtykket til deltagelse i prosjektet overleverte videre prosjektbeskrivelse og samtykkeskjemaer til de foresatte til barna som ble valgt ut til barneintervjuer.

Til slutt var det 6 pedagogiske ledere og 10 førskolebarn som deltok i intervjuer og barneintervjuer. Intervjuer av pedagogiske ledere har jeg gjennomført i en til en økter mens barneintervjuene var i grupper. Begrunnelse for gruppeintervju med barn skal jeg gjøre rede for i kapittelet 4.5 Barneintervjuprosessen. Til sammen har jeg gjennomført fem barnegruppeintervjuer; tre med to deltagere i hver, et med tre deltagere og et intervju med en deltager da den ene barneinformanten falt ut grunnet sykdom. Tre av de pedagogiske lederne jobbet på avdelinger med barn fra 1 til 5 år og tre jobbet med barn i alder fra 3 til 5 år.

## **4.2. Begrunnelse for valg av intervju som metode**

Jeg valgte intervju av pedagogiske ledere som forskningsmetode fordi jeg gjennom intervju kunne «fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen, 2013, s. 13). Konkret ville jeg se på hvordan kvalitet i barnehagen oppleves av deltakere i barnehagehverdagen som er i ulike posisjoner, både personalets og barnas opplevelser. Jeg mente at pedagogiske ledere kunne fortelle noe om dette tema fordi de selv var med på å påvirke barnas barnehagehverdag. Dette med tanke på barnehagelærernes ansvar for barnas helhetlige utvikling og trivsel i barnehagen.

---

<sup>14</sup> Godkjenning fra NSD er vedlagt til denne masteroppgaven som vedlegg 1.

Intervjuformen som jeg benyttet meg av bygget på en kvalitativ forskningstradisjon; «det kvalitative intervjuet» (Dalen, 2013, s. 15). Den type intervju «er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2013, s. 13). Det var den subjektive oppfatningen av kvaliteten i førskolebarnas barnehagehverdag i aldersblandede barnegrupper jeg ville få mer kunnskap om. Informanters egne erfaringer, tanker og følelser er viktig i denne sammenheng siden forståelse av begrepet kvalitet varierer og avhenger av våre egne verdier, standarder og referanserammer (jf. Winger et al., s. 13).

### 4.3 Intervjuprosessen

«Det kvalitative intervju bygger på allmenne prinsipper for gjennomføring av en empirisk undersøkelse» (Dalen, 2013, s. 23). I praksis betyr det at forskeren må utarbeide en prosjektplan som skal beskrives på en slik måte at det er mulig for andre å følge prosessen og stille kritiske spørsmål. For min del begynte denne prosessen ganske tidlig i masterstudieforløpet med undring over førskolebarnas barnehagehverdag i aldersblandede barnegrupper. Denne undringen resulterte i samtaler med forskere på utdanningsinstitusjonen min og søk etter litteratur som handlet om tema. Utarbeiding av forskningsspørsmålet og tema for mine undersøkelser virket enkelt for meg, men førte med seg noen utfordringer når jeg begynte å ringe til styrere for å skaffe informanter.

Mange takket nei til forskningsprosjektet mitt og jeg stilte meg spørsmål om det kunne være begrepet «kvalitet» i forskningsspørsmålet mitt som virket skremmende på barnehager? Det er med tanke på at for eksempel resultater av GoBan prosjektet<sup>15</sup> peker bl.a. på manglende stabilitet i personalgruppen som en av faktorene som har dårlig påvirkning på både det pedagogiske arbeidet og barnas trivsel (jf. Alvestad et al, 2019, s. 58). I tillegg viser statistikker at barnehageansatte er en av de yrkesgruppene med mest sykefravær i Norge (jf. Storvik, 2019). I lys av denne statistikken stilte jeg meg spørsmål om det kan være tilfelle at for eksempel barnehager med høyt sykefravær og derfor ustabilitet i personalgruppen ikke er så villige til å ta imot forskere som vil forske på kvalitet i deres barnehager? Denne mulige problemstillingen syntes jeg kunne vært veldig spennende å finne mer kunnskap om, men det angår ikke denne masteroppgaven. Slututvalget ble tre barnehager som jeg kjente fra før og en barnehage som jeg ikke hadde kjennskap til. Dette utvalget ble gjort på bakgrunn av de tidligere beskrevet i denne oppgaven inklusjonskriterier, men også fordi noen av barnehagene takket nei til deltagelse i prosjektet mitt.

---

<sup>15</sup> Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) prosjektet er beskrevet i kap. 1.2 Tidligere forskning om kvalitet i barnehagen.

Intervjuguide rettet mot pedagogiske lederne som jeg har utarbeidet inneholdt spørsmål som omhandlet begrepet kvalitet og pedagogens arbeid med førskolebarn i aldersblandede barnegrupper.<sup>16</sup> Jeg har benyttet meg av en «semistrukturert intervjuguide» (Dalen, 2013, s. 28) med noen spørsmål om temaer som kvalitet, barnas selvstendighet og førskolebarnas barnehagehverdag. Det semistrukturerte intervju preges av åpenhet for endringer av spørsmål underveis i intervjuprosessen så en kan følge de spesifikke svarene som gis av informantene (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156-157).

Når det gjelder kvalitetsbegrepet var det informantens egen forståelse av dette begrepet som var viktig for meg.<sup>17</sup> Dette med tanke på begrepets mangfoldighet som kunne skape en følelse av manglende kunnskap hos informanter. Spørsmålene om kvaliteten skulle ikke kreve en spesifikk faglig kunnskap fra informantens sin side og gi rom for egne oppfatninger (Dalen, 2013, s. 27). Under prøveintervjuene (Dalen, 2013, s. 30-31) og de første intervjuene dukket det også opp flere interessante spørsmål om adekvate temaer som jeg har inkludert i intervjuguiden min. Noen av spørsmålene var inspirert av resultater fra GoBan og «Blikk for barn»<sup>18</sup> prosjekter og de fleste pedagogene hadde kjennskap til i hvert fall GoBan prosjektet og dets resultater. Intervjuene ble, etter samtykke fra informantene, tatt opp på lydopptaker som ble lånt fra min utdanningsinstitusjon. Alle opptakene ble slettet umiddelbart etter anonymisert transkribering. Som nevnt tidligere ble prosjektet godkjent av NSD og jeg har informert om dette i informertsamtykkeskjema<sup>19</sup> som jeg sendte til informantene.

Selve intervjuet fant sted i barnehagen der pedagogisk leder jobbet, og de fikk bruke arbeidstiden sin til å gjennomføre disse. Denne løsningen var mest praktisk også med tanke på å gjennomføre barneintervjuer på samme dag som intervjuer av pedagogiske ledere. Meningen var å gjøre minst mulig inngripen i barnehagehverdagen og unngå forstyrrelser over lengre tid. Ulempen med å gjennomføre intervjuer i arbeidstiden i barnehager kunne være at pedagogiske ledere kunne «forte» seg gjennom intervjuer for å gå tilbake til sine avdelinger og oppgaver. Løsningen på denne problemstillingen ble en god organisering av intervjudagen. Det gjelder spesielt de barnehagene hvor jeg har gjennomført flere intervjuer i løpet av en dag. Det var også et ønske fra flere av styrerne om at det skal helst brukes en hel dag på flere intervjuer og barneintervjuer enn litt og litt over flere

---

<sup>16</sup> Se vedlegg 4 Intervjuguide -vokseninformantene.

<sup>17</sup> Se også kap. 2.4 Forståelser av begrepet kvalitet i mine undersøkelser.

<sup>18</sup> Begge prosjektene er beskrevet i kap. 1.2 Tidligere forskning om kvalitet i barnehagen.

<sup>19</sup> Se vedlegg 2 og 3.

dager. Intervjudagene ble godt planlagt og organisert og det ble satt av god tid til gjennomføring av hvert enkelt intervju. Hele personalgruppa ble også informert om dette og barnehagehverdagen planlagt i forhold til behovene på de avdelinger som var involvert i forskningsprosjektet mitt. Intervjuene ble gjennomført på et adskilt møterom i hver av barnehagene og det var bare en informant og meg som intervjuer til stede.

#### **4.4. Begrunnelse for valg av barneintervju som metode**

I likhet med valg av intervju som forskningsmetode for prosjektet mitt var også valg av barneintervju diktert av forskningsspørsmålet mitt som omhandler barnas hverdag. «Barn kan bidra med nyttige synspunkter, ikke minst i spørsmål som angår deres egen hverdags- og læringssituasjon» (Eide & Winger, 2003, s. 17). Ut ifra dette var det naturlig for meg å velge barneintervju som metode for å belyse forskningsspørsmålet som omhandlet opplevelser av kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper.

Gjennom intervjuer med barn ville jeg gi dem mulighet til å gi uttrykk for deres egne opplevelser og verdensoppfatning (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 174). Barn har ofte en annen oppfatning av verden rundt dem og andre erfaringer av sin egen barnehagehverdag enn vi voksne (jf. Eide & Winger, 2003, s. 17). Eide og Winger (2013) mener at barnas beskrivelser og oppfatninger av sin egen hverdag er viktige, kanskje spesielt når en skal forske på kvalitet i barnehager. Dette med tanke på at barn kan komme med nye synspunkter og andre måter å oppfatte verden på enn det de voksne informantene gjør. I kvalitetsdebatten i barnehagesammenheng er det i tillegg også viktig at barnas stemme blir hørt. Dette med tanke på at det er barna selv som er de primære brukerne av barnehager og denne debatten omhandler deres barnehagehverdag (jf. Eide & Winger, 2003, s. 17-20).

#### **4.5 Barneintervjuprosessen**

Som jeg nevnte tidligere var utvalget av barneinformanter gjort i tett samarbeid med pedagogiske ledere som kjente førskolebarna godt. Denne måten å gå frem på var hensiktsmessig for meg på grunn av praktiske årsaker som tid og kapasitet hos de intervjuede (Eide & Winger, 2003, s. 67). Ut ifra forskningsspørsmålet som omhandlet førskolebarn i aldersblandede barnegrupper var det kun barn i femårsalder som var en del av aldersblandet avdeling som ble valgt som informanter. Siden målet med prosjektet var å få innsyn i barnas tanker og erfaringer om deres barnehagehverdag var det viktig at barneinformantene hadde tilfredsstillende verbalt språk (Eide & Winger, 2003, s. 67).

Dette med tanke på at de kunne uttrykke seg på en forståelig måte uten at det skulle oppstå noen misforståelser under barneintervjuene. Jeg er klar over at disse kriteriene for utvalget skaper noen etiske dilemmaer og disse skal jeg reflektere over i kapitlet som omhandler de etiske refleksjoner over barneintervju og voksenintervju som forskningsmetode (kap. 4.8 Etiske refleksjoner rundt intervju og barneintervju som forskningsmetode).

Tre barneintervjuer ble gjennomført i grupper på to barn, et intervju med tre barn tilstede og et intervju med kun et barn. Jeg valgte å intervju barn i grupper av flere grunner, blant annet for å skape trygghet hos de barna som ikke kjente meg så godt og for å skape et rom for dialog mellom barna. Det å ha med seg en «bestevenn» under intervju med en fremmed forsker kan skape trygghet hos barn, men det kan også veie opp for det ulike maktforholdet som ligger i en voksen-barn relasjon (jf. Eide & Winger, 2003, s. 70). Dialog mellom barn kan på sin side bidra med interessante refleksjoner som kan belyse intervjuets tema og være til hjelp når intervjuet stopper opp. På annen side er jeg også klar over at i et gruppeintervju kan det oppstå flere forstyrrelser og problemstillinger som kan svekke både intervjuprosessen og validiteten av innsamlede data. Noen barneinformanter i barnehagealder kan for eksempel ha vanskeligheter med å skille mellom sine egne og andres erfaringer som gjør at innsamlede data ikke stemmer med den konkrete informantens virkelige opplevelser (jf. Eide & Winger, 2003, s. 68-70). Under intervjuer av barn som kjente meg godt har jeg også opplevd en del «chaining», det vil si når barna hekter seg på en ting det forrige barnet har sagt tidligere og samtalen sklir utover andre temaer enn det det egentlig handler om. For å unngå overnevnte forstyrrelser er det derfor viktig å vurdere hvilke barn man setter sammen. Man må passe på at en ikke setter sammen grupper der noen kommer til å dominere samtalen mens den andre ikke får mulighet til å komme til orde. For å klare dette må en kjenne barna godt (jf. Eide & Winger, 2003, s. 69). I mitt tilfelle var det derfor viktig at barneinformantutvalget var gjort av de pedagogiske ledere som kjente barna de jobbet med mye bedre enn meg.

Alle intervjuer ble gjennomført i de respektive barnehager som barna hørte til. Dette er med tanke på både det praktiske aspektet av dette, men også fordi det er viktig å møte barn i for dem trygge omgivelser for å få best mulig innsyn i deres verden og for å bryte barrierene mellom barnet og intervjueren (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175; Dalen, 2013, s. 37). I barneintervjuene startet vi med høytlesning av billedboken «Bernie klarer seg selv» og denne boken var tilgjengelig for barna gjennom hele intervjuet. Tanken bak dette var å gjennomføre intervjuet med barn samtidig som at de var engasjerte i andre aktiviteter som i dette tilfelle var billedboklesing (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Jeg hadde forberedt noen korte og åpne spørsmål i forkant av intervjuet. Spørsmålene omhandlet bokens innhold, barnehagehverdag og opplevelse av glede i barnehagen. Denne lille

barneintervjuguide trengte jeg i tilfelle samtalen rundt billedboka stoppet opp og for å få svar på det jeg lurte på. Det viktigste her var at barna snakket med sine egne ord uten å bli påvirket av meg som voksen intervjuer. Meningen med dette var å unngå at barn ble ledet av mine spørsmål som kunne resultere i upålitelig eller direkte misvisende informasjon (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Ut ifra dette var derfor høytlesning av billedboken «Bernie klarer seg selv» i et gruppeintervju et godt utgangspunkt for å starte en diskusjon mellom meg og barn og barn imellom som kunne gi meg innsyn i deres opplevelse av kvalitet på førskolebarnas barnehagehverdag. En gjennomgang av billedboken «Bernie klarer seg selv» kommer i kapitlet; 4.6 Billedbok «Bernie klarer seg selv», selve billedboken er inkludert i denne oppgaven som vedlegg 6.

Gjennom hele barneintervjuet var det viktig for meg å vise barneinformanter ekte engasjement i deres fortellinger for å skape tillit til meg. Dette kalles for *anerkjennende kommunikasjon* som handler om en aksepterende holdning hos intervjueren (jf. Dalen, 2013, s. 37). Det å skape en atmosfære der barnet føler at en er «til stedet» og engasjert i det barnet forteller. Denne atmosfæren kan skape tillit til intervjueren og resultere i at barnet vil snakke om temaene intervjuet handler om (jf. Dalen, 2013, s. 37). I to av barnehagene ble det stilt krav til at en fast ansatt skulle være tilstede under barneintervjuene sammen med meg og barna. Dette gjaldt de barnehagene som ikke kjente meg fra før og hensikten var å verne både barna og meg mot misforståelser som kunne kanskje oppstå i ettertid. Til slutt ble tre av fem barneintervjuer gjennomført med pedagogisk leder tilstede, det var de samme pedagogiske lederne som jeg har intervjuet i forbindelse av denne oppgaven. Dette kunne medvirke både positivt og negativt på gjennomføring av barneintervjuer. Positivt med tanke på at det kunne gi barneinformanter, som ikke kjente meg fra før en trygghet og gi dem mot til å snakke med meg. Og negativt på den måte at det kunne hemme barn i å fortelle om deres virkelige opplevelser av barnehagehverdagen for å ikke gjøre den pedagogiske lederen opprørt.

Alle de pedagogiske lederne holdt seg på avstand under barneintervjuene og blandet seg ikke inn. Jeg opplevde pedagogenes tilstedeværelse under barneintervjuene som nyttig og ikke hemmende for barna og meg. Det var nyttig på den måten at pedagogiske ledere kunne komme med noe bakgrunnsinformasjon til det barna fortalte og som var uklart for meg. Dette gjorde at jeg bedre kunne forstå meningen i barnas fortellinger og utsagn. Det handlet om bakgrunn som for eksempel utforming av barnehagelokaler eller hendelser som de var vitne til og som barneinformanter snakket om uten at jeg forsto meningen i disse. Under intervjuer av barn jeg kjente fra før og i barnehager jeg kjente godt var det derimot unødvendig med så mange avklaringer. Barneintervjuer ble tatt opp på lydopptaker innhentet fra min utdanningsinstitusjon og slettet umiddelbart etter anonymisert



transkripsjon. Foresatte ga skriftlig informert samtykke for å ta opp barneintervjuer (en del av teksten i informert samtykke til å delta i prosjektet «skal førskolebarn klare seg selv?» handlet om samtykke til lydopptak).<sup>20</sup>

## **4.6 Billedbok «Bernie klarer seg selv»**

Under barneintervjuer har jeg brukt støttemateriell i form av en billedbok som jeg selv har utarbeidet i løpet av masterstudie. Digital produksjon i form av en billedbok var et av arbeidskravene i emnet «barn, kunst og kultur». Den selvproduserte billedboken heter «Bernie klarer seg selv» og handler om en førskolegutt og hans barnehagehverdag på en aldersblandet barnehageavdeling (se vedlegg 6). I dette kapitlet skal jeg begrunne bruk av støttemateriell under barneintervjuer og forklare bokens innhold og utforming i lys av billedbokteori. Videre skal jeg beskrive barneinformanters opplevelser av billedboken og knytte bokens innhold til den tidligere omtalte kvalitetsteori. I dette kapitlet skal jeg bruke noen sitater fra barneintervjuer for å illustrere barnas forståelse av bokens handling og hvordan barna tolker bokens utforming.

### **4.6.1 Begrunnelse for bruk av støttemateriell under barneintervju**

Med støttemateriell menes det her bevisst bruk av dukker, leker, bilder eller fortellinger under barneintervju (Eide & Winger, 2003, s. 81). Billedboken «Bernie klarer seg selv» har jeg brukt som utgangspunkt til samtale med førskolebarn om deres barnehagehverdag. Jeg er klar over at det å fortelle om Bernies opplevelse av hans barnehagehverdag gjennom en billedbok kunne virke styrende på informantens svar under barneintervjuer (jf. Eide & Winger, 2003, s. 83). Allikevel valgte jeg å benytte meg av den type støttemateriell for å bryte avstanden mellom meg og barneinformantene. Det gjaldt spesielt de barna som ikke kjente meg så godt. Tanken min var å møte barn i en godt kjent og trygg aktivitet for dem og høytlesning virket som et godt valg. «Leseaktiviteter gir opplevelser og skaper umiddelbar glede. I tillegg ligger det stor verdi i den språklige samhandling som lesingen fører med seg» (Hoel & Helgevold, 2007, s. 4).

Den språklige samhandling som høytlesing fører med seg er samtalen som oppstår spontant mellom voksen og barn eller mellom barn imellom under boklesing (jf. Hoel & Helgevold, 2007, s. 18). Denne samtalen handler ofte om bokens innhold og barnas egne opplevelser. Denne samtalen som oppsto

---

<sup>20</sup> Se vedlegg 3.

mellom meg og barna under billedboklesing var av stor verdi både for innhenting av data til prosjektet mitt og med tanke på å gjøre barna trygge på meg. Ved bruk av åpne spørsmål prøvde jeg å vise barna at jeg var interessert i deres egne refleksjoner om både bokens innhold og deres egen barnehagehverdag (Hoel & Helgevold, 2007, s. 18-19). Under gruppeintervju var felles leseopplevelse et samlende og konkret utgangspunkt for samtale om et felles tema. En felles leseopplevelse «vekker barnas engasjement og barna koplek teksten opp mot egen hverdag» (Hoel & Helgevold, 2007, s. 20). Ut ifra dette var jeg sikker på at bruk av støttemateriell i form av en billedbok kunne gi meg et verdifullt innsyn i barnas egne opplevelser.

#### **4.6.2 Bokens utforming i lys av faglitteratur om billedbøker**

En bildebok kan defineres som en bok med et eller flere bilder på hvert oppslag hvor hvert oppslag utgjør en tematisk og dramaturgisk heilskap. Mange barnebøker er illustrert uten å være billedbøker. Inndelingen i oppslag eller dobbeltsider, sidevending og forventninger knyttet til det å bla om er viktige dimensjoner ved en billedbok (jf. Mjør, Birkeland & Risa, 2007, s. 115). De fleste billedbøker har et tett samspill mellom verbaltekst og bilde og kombinerer den verbale og visuelle fortellemåte. De to fortellermåter utgjør en heilskap og forteller sammen den samme historie (jf. Mjør et al., 2007, s. 116).

Billedbøker er viktige for barn og representerer det første og viktigste møte med bilde og skrivekunst. Repeterende lesing av en billedbok er viktig for utvikling av tekstkompetanse som barnet trenger for å være en aktiv deltaker i den moderne skrift- og mediekultur. Ved å lese billedbøker lærer barn hvordan bilde og tekst fungerer sammen. Billedbok er en multimodal tekstform, det vil si en sammensatt tekstform som kommuniserer gjennom flere tegnsystemer. Tegnsystemer betyr her de semiotiske ressurser som vi bruker i ulike former til meningsproduksjon. De semiotiske ressurser derimot kan være skrift, tale, bilde, lyd, musikk, design og mer (jf. Mjør et al., 2007, s. 115).

Bilder i en billedbok kommuniserer veldig effektivt det som verbalspråk kan bruke lengre tid på å kommunisere til leseren, mens verbalteksten kommuniserer det som bilder ikke får frem. I tillegg har bilder ofte direkte emosjonell påvirkning på leseren som kan oppnås ved bruk av bestemte farger, former og komposisjon (jf. Mjør et al., 2007, s. 117). Paratekstene er de verbale og visuelle variasjoner som forbereder leseren på bokens innhold. Eksempler på paratekstene er tittel, bilde på forsiden og teksten på baksiden. Paratekster i en billedbok kan sammenlignes med tekstene vi blir

presentert for før filmen starter. Logoen til et kjent filmselskap, navn på skuespillere og filmens tittel gjør at våre forventninger stiger (jf. Mjør et al., 2007, s. 118).

Forsidebildet (vedlegg 6, forside) i billedboken «Bernie klarer seg selv» er tatt fra midterste oppslaget i boken (vedlegg 6, oppslag 5). Jeg valgte det bilde siden det er et slags kulminasjon i historien og skaper nysgjerrighet hos leseren. Det bildet skal skape en forventning hos leseren om at boken gir svar på hvorfor hovedpersonen er så dystert. Baksiden av boken (vedlegg 6, bakside) forteller kort om bokens innhold. Baksideteksten er viktig ved første møte med en bok og informerer oss om hva vi kan forvente av den. Etter at vi er blitt kjent med bokens innhold er ikke baksideteksten lengre interessant for oss (jf. Mjør et al., 2007, s. 118).

En bok fra den vestlige verden leses fra venstre til høyre. I billedbokdramaturgien representerer bla retningen en reise (jf. Mjør et al., 2007, s. 119). I billedboken «Bernie klarer seg selv» beveger hovedpersonen seg fra venstre til høyre (vedlegg 6, oppslag 1-8), Bernie er på en slags reise gjennom barnehagehverdagen. På de første fire oppslagene (vedlegg 6, oppslag 1-4) er Bernie lei seg og avbildet nærmest den venstre siden av boken. Oppslag nummer fem er en kulminasjon av Bernies korte reise og han sitter i et tre i midten av oppslaget (vedlegg 6, oppslag 5). Hele reisen avsluttes med en gledelig boklesing med voksen Hans. Bernie er avbildet på Hans sitt fang nærmest høyre side av boken (vedlegg 6, oppslag 8).

Farger og valører i billedbøker har en viktig stemningsskapende funksjon (jf. Aukland, 2017, s. 27). I billedboka «Bernie klarer seg selv» strever hovedpersonen med å få oppmerksomhet fra voksne avbildet i kalde, mørke farger (vedlegg 6, oppslag 1-5). «Babyene» som får oppmerksomhet fra Hans er i lyse, varme farger gjennom hele boken (vedlegg 6, oppslag 1-4,6,8). På de to siste oppslagene (vedlegg 6, oppslag 7-8) ble også Bernie fremstilt i varmefarger. Han får oppmerksomhet fra Hans som inviterer Bernie til boklesing om ugler og stemningen i boka forandres fra trist til glad. Farger har på denne måten blitt en ressurs i kommunikasjon av stemningen til leseren (jf. Aukland, 2017, s. 27).

Bernie er fremstilt med trist ansiktsuttrykk gjennom flere oppslag (vedlegg 6, oppslag 1-5) i billedboken. Denne utformingen av bilder i «Bernie klarer seg selv» er ment for å forsterke de psykologiske undertekster i boken (Mjør et al., 2007, s. 127). Det å klare seg selv og å være stor gutt er ikke negativt i seg selv, helst positiv, men kan oppleves som negativ for førskolebarn i barnehagen da de fortsatt trenger voksenkontakt og omsorg.

Verbalteksten i «Bernie klarer seg selv» er naivistisk og enkel å forstå for barn, det er bildene som er i fokus. Bilder formidler mye informasjon på en gang og kan formidle samme mengden av informasjon som i en tekst krever mange ord og kan skape forsinkelser av handlingen i billedboken (jf. Aukland, 2017, s. 28). Det forekommer ofte i billedbøker at teksten er kortfattet og beskriver mest fysiske handlinger enn indre, menneskelige prosesser (jf. Aukland, 2017, s. 27).

Siden verbaltekst har sine begrensninger er det ofte bildene som står for endringer i historien og avlaster på denne måten teksten (jf. Aukland, 2017, s. 28). I «Bernie klarer seg selv» endres de romlige omstendigheter ved bruk av forskjellig bakgrunn uten at denne endringen blir fortalt i teksten. Bernie beveger seg fra avdelingen (vedlegg 6, oppslag 1) gjennom spisesalen og garderoben (vedlegg 6, oppslag 2 og 3), til barnehagens uteområde (vedlegg 6, oppslag 4,5,7,8). Blikket til Bernie er vendt mot leseren. Direkte blikkontakt mellom deltakeren i boken og leseren skaper en form for kommunikasjon. Det er deltakeren i boken som krever denne kommunikasjonen fra leseren (jf. Aukland, 2017, s. 31).

Forholdet mellom tekst og bilder i «Bernie klarer seg selv» er symmetrisk. Dette kalles for *det symmetriske ikonotekstprinsippet* og handler om at teksten i en billedbok beskriver det man ser på bildene (jf. Mjør et al., 2007, s. 122). Disse beskrivelser kan dreie seg om navn på karakterer i boken, hvilket forhold karakterene har til hverandre eller hva de sier og tenker (jf. Mjør et al., 2007, s. 122). Som eksempel kan vi ut fra dette prinsippet analysere det første oppslaget i «Bernie klarer seg selv» (vedlegg 6, oppslag 1). Bilde på dette oppslaget viser et rom med to voksne mennesker, en stor gutt på første plan, noen leker og en gruppe med småbarn. Teksten presenterer den store gutten: «Dette er Bernie. 5 år og førskolebarn. Stor gutt. Han klarer seg selv». Videre forteller teksten om bakgrunnen i bildet: «Og dette er avdelingen til Bernie. 20 barn av dem 5 babyer. De klarer seg ikke selv». Denne verbale presiseringen av navn, alder, miljø rundt og egenskaper til hovedkarakteren er nødvendig for leseren da dette ikke kan tydes ut fra bare bildet. Vi kan si at teksten på forhånd svarer på spørsmål som leseren kunne stille til bildet (jf. Mjør et al., 2007, s. 122).

*Det symmetriske ikonotekstprinsippet* i billedbøker preges ofte av et pedagogisk formål, det vi kan kalle «realistiske hverdagsfortellinger». Dette er fortellinger barneleseren lett kan kjenne seg igjen i og koble til egne erfaringer (jf. Mjør et al., 2007, s. 123). «Bernie klarer seg selv» er rettet mot barnehagebarn i førskolealder og handler om Bernies barnehagehverdag. Et førskolebarn kan kjenne seg igjen i hverdagsrutiner og overganger fra sin egen barnehagehverdag. Måltid (vedlegg 6, oppslag 2), påkledning i garderoben (vedlegg 6, oppslag 3) og utetid (vedlegg 6, oppslag 4,5,7,8) er noen av disse hverdagsrutiner og overganger som er beskrevet i boken. Sovetid for småbarn på aldersblandet

avdeling kan også være kjent for førskolebarn selv om den ikke direkte handler om dem (vedlegg 6, oppslag 6 og 8). I tillegg er det også skildret hverdagsituasjoner i barnehagen som et førskolebarn selv kunne ha opplevd. Det er situasjoner som; å få trøst (vedlegg 6, oppslag 4), klatre i trær (vedlegg 6, oppslag 5), leke fantasilek (vedlegg 6, oppslag 7) eller lese bok med en voksen (vedlegg 6, oppslag 8). På et mer følelsesmessig plan kan en leser i førskolealder kanskje kjenne seg igjen i følelsen av å klare seg selv (vedlegg 6, oppslag 1-5), være lei seg (vedlegg 6, oppslag 4), eller glad (vedlegg 6, oppslag 7 og 8).

På de første oppslagene i «Bernie klarer seg selv» er voksne i barnehagen avbildet så høye at de forsvinner fra oppslaget (vedlegg 6, oppslag 1-4 og 6). Dette kaler vi får *verdiperspektivering* (Mjør et al., 2007, s. 129). Det symboliserer makt, samtidig som at det insinuerer at de voksne er uoppnåelige for Bernie, deres ansikter syntes ikke. Først når Bernie får oppmerksomhet fra Hans kan vi se den voksne i sin helhet (vedlegg 6, oppslag 7 og 8). Dette virkemiddelet er mye brukt i bildekunst og også barn bruker den type perspektivering når de tegner seg selv og foreldre. En fireåring vil gjerne fremstille seg selv som den største på familietegningen for å markere sin verdi (jf. Mjør et al., 2007, s. 129).

«Bernie klarer seg selv» starter med et *totalbilde* som zoomer inn på hovedpersonen (Vedlegg 6, oppslag 1). *Totalbildet* eller *bildeutsnittet* viser en eller flere aktører i et begrenset miljø (jf. Mjør et al., 2007, s. 132). I vårt tilfelle er det Bernie, voksne i barnehagen og barnegruppen plassert på barnehagens avdeling. *Heltotalbildet* på det første oppslaget skaper oversikt over miljøet og er ofte brukt i etableringsbildet. Neste bilde derimot henter en detalj fra etableringsbildet som hovedmotiv (Mjør et al., 2007, s. 247, note 14). På det andre oppslaget (vedlegg 6, oppslag 2) i «Bernie klarer seg selv» er denne detaljen ansiktet til Bernie som er avbildet nærmest identisk som på etableringsbildet (vedlegg 6, oppslag 1). Nærbilder av Bernie (vedlegg 6, oppslag 1,3 og 4) som retter oppmerksomhet mot hovedkarakterens ansikt er ment for å få frem følelser, stemningen og reaksjoner hos leseren (Mjør et al., 2007, s. 247-248, note 14).

#### **4.6.3 Barneinformantenes opplevelse av billedboken**

Barneinformantenes opplevelse av billedboken «Bernie klarer seg selv», deres tolkning og forståelse av bilder og tekst i boken kom til syne gjennom flere utsagn under høytlesning. Flere barn reagerte allerede på forsidebilde (vedlegg 6, forside) og spurte om hvorfor Bernie var lei seg? Et av barna koblet tittelen til bildet på forsiden og spurte: «Men hvorfor er han lei seg når han klarer seg selv?».

Svaret på dette spørsmålet var: «La oss bla om så kanskje finner vi ut av det». Jeg tolker denne situasjonen som at forsidebilde skapte nysgjerrighet hos barneinformanten og forventning om at boken skal gi svar på hvorfor hovedpersonen er dystert og lei seg.

Det virket også som at fargebruken i billedboken «Bernie klarer seg selv» hadde en virkning på barneinformantene. Følgende dialog tatt fra transkripsjon av mine barneintervjuer beskriver fargenes betydning for stemningsskapning i en billedbok og barnas forståelse av dette:

*Barn: «Hvorfor er de sidene hvor Bernie er lei seg mørke og de hvor han er glad lyse?»*

*Intervjuer: «Kanskje fordi vi tenker på været. Når det er regn og grått ute så tenker vi at det er trist og når det er sol og lyst så ble vi glade.»*

*Barn: «Jeg ble nok kald når det regner, men ikke lei meg da».*

Ut ifra denne dialogen kan vi se at barnet har merket det at fargene ikke er tilfeldig valgt, men har et budskap. Bildene skaper en undring hos barnet og har direkte emosjonell påvirkning på leseren (jf. Mjør et al., 2007, s. 117). Svaret på spørsmålet sitt har barnet koblet direkte til sine egne opplevelser av det å være ute i regnet. Barnets utsagn om at det ble kaldt når det regner, men ikke lei seg tolker jeg som direkte kobling av barnets egne opplevelser til opplevelser til hovedkarakteren i boken.

En annen barneinformant relaterte bokens innhold til egne opplevelser ved å si: «Man har ikke så mye tid når man passer på babyer. Jeg hadde en barnevakt som sluttet fordi hun fikk en baby». Det barneinformanten uttrykte her var en hendelse som ikke var direkte knyttet til barnehagehverdagen, men barnets refleksjon over hendelsen ble utløst av bokens innhold. En annen barneinformant har relatert seg selv til hovedkarakteren Bernie, ved å utrope: «Jeg er fem år! Og jeg er førskolebarn!» Dette skjedde da vi leste første oppslag i boken (vedlegg 6, oppslag 1).

#### **4.6.4 Kvalitetsforståelse i billedboken «Bernie klarer seg selv»**

Når det gjelder begrepet *kvalitet* i sammenheng med bokens innhold er det de *strukturelle* og *prosessuelle* kategorier av kvalitet som kommer mest til syne i «Bernie klarer seg selv». *Strukturell kvalitet* som handler om bl.a. organisering av avdelingen, bemanning, barnehagens lokaler, uteareal osv. (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14-15) kommer til syne både gjennom tekst og bilder. I første oppslag (vedlegg 6, oppslag 1) kan vi eksempelvis lese om organisering av avdelingen til Bernie som en aldersblandet avdeling med 20 barn hvor 5 av dem er

små; beskrevet som «babyer». Bildet forteller oss videre at det kun er to voksne til stede på avdelingen denne dagen og gjennom hele boken er det tydelig at voksen Hans ikke har så mye tid til Bernie. Dette kan videre tyde på at det ikke er tilstrekkelig bemanning på avdelingen til Bernie.

Ut fra de tre første oppslagene kan vi se at det er minst 3 rom på avdelingen til Bernie (vedlegg 6, oppslag 1-3); et lekerom (vedlegg 6, oppslag 1), en spisesal (vedlegg 6, oppslag 2) og en garderobe (vedlegg 6, oppslag 3). Rommene virker små, men kan være tilstrekkelig nok arealmessig for alle barn på avdelingen. Oppslagene fire til åtte viser oss utearealene i barnehagen som virker store nok og luftige siden det er flere steder ute som er avbildet. Det er et sted med en benk (vedlegg 6, oppslag 4), et med stort tre (vedlegg 6, oppslag 5), stor veranda hvor de små barna sover (vedlegg 6, oppslag 6) og et annet sted med et lite tre og en stor stein (vedlegg 6, oppslag 7). Alle disse strukturelle faktorer kan ha indirekte påvirkning på hovedkarakteren i boka siden de er med på å forme læringsmiljøet i barnehagen (Sommersel et al. 2013, s. 9) og med det samme påvirke Bernies opplevelse av kvaliteten på hans egen barnehagehverdag i god eller dårlig retning.

En annen faktor som kan påvirke Bernies opplevelse av kvalitet på hans barnehagehverdag og som kan skildres ut fra bokens innhold er *prosesskvalitet* som bl.a. handler om interaksjon barn imellom og mellom barn og voksne i barnehagen (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14-15). Ut fra illustrasjoner i «Bernie klarer seg selv» (vedlegg 6, oppslag 1-6) fremstår det som at hovedkarakteren er alene gjennom store deler av dagen; han «klarer seg selv» og interaksjon med andre barn er helt fraværende. På det første oppslaget (vedlegg 6, oppslag 1) er hovedkarakteren fremstilt sammen med andre barn på avdelingen, men står alene utenfor barnegruppen.

Ansiktsuttrykket til Bernie tyder på at han ikke har det bra og ut fra teksten på oppslagene 2 til 4 kan vi forstå at voksne i barnehagen er opptatt med å hjelpe og trøste de små barna; «babyene», og ikke har tid til interaksjon med Bernie (vedlegg 6, oppslag 2-4). Det virker som de prosessuelle faktorene og da særlig manglende voksen-barn interaksjon påvirker Bernies opplevelse av egen barnehagehverdag i dårlig retning gjennom de første fem oppslagene (vedlegg 6, oppslag 1-5). Det er først når hovedkarakteren kommer i en leseaktivitet med voksen Hans (vedlegg 6, oppslag 7-8) at ansiktet til Bernie lysner opp og vi kan forstå at hovedkarakteren hele tiden har ønsket interaksjon med en voksen. Denne interaksjonen med voksen i form av høytlesning har direkte virkning på Bernies opplevelse av kvalitet på egen barnehagehverdag og ut ifra hovedkarakterens ansiktsuttrykk kan vi tyde ut at denne kvaliteten er god fordi Bernie smiler. De prosessuelle kvalitetsindikatorer i

motsetning til de strukturelle har mer direkte innvirkning på opplevelse av kvalitet (jf. Sommersel et al., 2013, s 9-10) for hovedpersonen i «Bernie klarer seg selv».

## **4.7 Transkripsjonen av voksenintervjuer og barneintervjuer**

Alle intervjuene med pedagogiske ledere og barneintervjuene ble transkribert av meg samme dag de ble tatt opp. Å transkribere intervjuene på egen hånd var nyttig for å kunne gjøre seg tanker til senere analyse av datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207) og utforming av denne masteroppgaven. Når det gjelder barneintervjuer var det også noen ganger nødvendig med notater om følelsesmessig stemning rundt barnas utsagn for å tolke tekstene senere. Også når det gjelder diskusjon rundt billedboken «Bernie klarer seg selv» var det nødvendig å notere i transkripsjonsteksten hvilket bokoppslag diskusjonen og de konkrete utsagnene handlet om. Både barneintervjuer og intervjuer av pedagogiske ledere ble transkribert fra muntlig til skriftlig språk nesten ordrett. Det var nødvendig å justere noen språklige uklarheter særlig i barneintervjuer for å helt forstå meningen i disse og for at det skriftlige språket skal være sammenhengende og lettleselig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213-214). Utsagn som ikke handlet om temaer i intervjuene, ble utelatt fra transkripsjonene. Transkripsjonsprosessen resulterte til slutt i til sammen 17 sider tekst med intervjuer med pedagogiske ledere og 10 sider tekst ut fra lydopptakene av barneintervjuer.

## **4.8 Etske refleksjoner rundt intervju og barneintervju som forskningsmetode**

Etske problemstillinger preger hele intervjuprosessen. Allerede i den første fasen når vi velger temaer som våre undersøkelser skal handle om, kan vi møte på mulige etske problemer. Dette kommer ut fra intervjuets formål, som er å få innsyn i andre menneskers liv, for så å publisere fortolkede datafunn og gjøre dem offentlig kjent (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97). I dette kapitlet skal jeg beskrive noen etske refleksjoner rundt intervju av pedagogiske ledere og barn.

Mine forventninger knyttet til forskningsprosjektet mitt og valget av tema «kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper» var ikke bare med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen om dette tema, men også for å kunne forbedre førskolebarnas barnehagehverdag. Det er spesielt med tanke på at jeg skulle involvere barn i mine undersøkelser at det var viktig at det de forteller meg skal kunne brukes til noe nyttig for dem.



Gjennom mine undersøkelser ville jeg få mer kunnskap om hvilke faktorer som oppleves som viktig for å oppnå god kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Denne kunnskapen ønsker jeg å formidle videre gjennom denne masteroppgaven. Håpet mitt her er å kunne bidra til utviklings og forbedringsarbeid i barnehagen og dermed forbedre kvaliteten på barnehagehverdagen for førskolebarn.

Selve utvelgelsesprosessen av informanter til intervjuer byr på en rekke etiske dilemmaer, særlig når det er barn vi skal intervjuer. For meg var det viktig at barneinformantene hadde tilfredsstillende verbalt språk og var villige til å fortelle om sine opplevelser av egen barnehagehverdag. Eide og Winger (2003, s. 67) påpeker at utvalget av bare «snakkesalige» barn til intervjuer kan være problematisk. Dette med tanke på at det kanskje kan oppleves som en forskjellsbehandling å velge noen framfor andre. Allikevel sier de videre at om målet med intervjuer er å gi barna muligheten til å fortelle om sine tanker og erfaringer fra barnehagelivet, så bør barneinformantene ha tilfredsstillende verbalt språk.

I kap. 4.1 Forskningsprosjekt «Skal førskolebarn klare seg selv?», fortalte jeg om at det var pedagogiske ledere som valgte ut barneinformantene til barneintervjuer. Jeg mente at dette var en riktig vei å gå med tanke på at pedagogene kjente barna godt. På den andre siden er jeg klar over at når det gjelder forskningsspørsmålet som omhandler begrepet «kvalitet» kunne denne utvelgelsesprosessen også påvirke resultatet negativt. Med tanke på forståelse av begrepet «kvalitet» som noe «bra», eller «dårlig» (Winger, et.al., 2016, s. 13) kunne det hende at barnehagen valgte kun de barneinformantene som de opplevde som «fornøyde» med sin barnehagehverdag. Om dette skulle være et tilfelle så kunne det gi et feilaktig svar på forskningsspørsmålet mitt. På den annen side når forskningsspørsmålet handler om de konkrete informanters subjektive opplevelser av et fenomen så finnes det ingen feilaktige svar. Dette er selvfølgelig så lenge informantene beskriver sine ekte opplevelser. Denne problemstillingen gjelder også rekruttering av vokseninformantene som i mitt tilfelle ble gjort av styrerne i barnehagene.

## **4.9 Refleksjon rundt egen rolle som intervjuer og barneintervjuer**

I kapitelet om bakgrunn for valg av tema beskriver jeg min egen praksiserfaring som en av inspirasjonskildene til forskningsprosjektet mitt.<sup>21</sup> I kvalitativ tilnærming til intervju kunne denne

---

<sup>21</sup> Se kap. 1.1 Bakgrunn for valg av tema.

erfaringen være til hjelp for å få bedre forståelse av det fenomenet jeg ville studere (jf. Dalen, 2013, s. 15). For å få innsikt i hvordan pedagogiske ledere opplevde førskolebarns barnehagehverdag måtte jeg ha kjennskap til hvilke områder det var viktig å fokusere på under intervjuene. På den andre siden var jeg også klar over at en slik tilknytning til det studerte området kunne medføre en for sterk personlig involvering. Denne involveringen kunne påvirke mine tolkninger og opplevelser av det som ble sagt (Dalen, 2013, s. 15-16).

Det krever god kjennskap til barneintervjumetode for å bruke det som redskap i forskning. Man trenger kjennskap til hvordan man skal samtale med barn og hvordan man absolutt ikke skal gjøre det. Hvilke spørsmål man kan stille og hvilke man absolutt ikke skal stille (jf. Eide & Winger, 2003, s. 17-18). Som barnehagelærer med mange års erfaring fra barnehage har jeg en god kunnskap om og erfaring med, samtaler med barn. Allikevel, selv om jeg har lest meg godt opp på barneintervju som metode har jeg lagt merke til at en trenger lang erfaring med bruk av denne metoden for å gjennomføre det på en best mulig måte. Selv om en har god erfaring med å samtale med barn som barnehagelærer så er det helt annen type kontekst når en skal intervju barn. «Det er spesielt viktig i intervjuer med barn at voksne opptre som formelle intervjuere» (Dalen, 2013, s. 36). Dette kan være med på å skape avstand til sin egen oppfatning av barn og bidra til at barneinformanter tar deg på alvor.

Samtaler med barn fra et pedagogisk ståsted som barnehagelærer, skiller seg fra barneintervju ved at det preges av veiledning og korreksjon for å oppnå utviklings- og læringsmuligheter (jf. Dalen, 2013, s. 36). Utfordringen med å bytte roller fra barnehagelærer til forsker var nettopp det å legge fra seg det pedagogiske og opptre som en nøytral intervjuer uten å se læringsmuligheter for barn i det de forteller og måter de opptre på under intervjuer. Samtidig er kunnskap om hvordan man kommuniserer med barn under barneintervju verdifull med tanke på å unngå usikkerheten hos både intervjueren og informantene. I tillegg er det viktig at intervjueren er i stand til å vise barna en genuin interesse og anerkjennelse for det de sier under intervjuet (jf. Dalen, 2013, s. 37-38).

Denne anerkjennende væremåten under intervjuer er viktig også når det gjelder intervju av voksne informanter. Når det gjelder min bakgrunn som barnehagelærer under intervjuer av pedagogiske ledere så kunne den være både til hjelp og ulempe. Det å være barnehagelærer med erfaring fra jobb med barn var til stor nytte for å kunne forstå problemstillinger og praksisfortellinger de voksne informantene kom med under intervjuene. På den annen side kunne denne yrkestilknytningen til pedagogiske ledere skape nære interpersonlige samspill som kunne resultere i tilbøyelighet til å la meg påvirke av informantene. Det er fare for at i slike situasjoner kan forskerne identifisere seg så

sterk med informantene at de ikke klarer å opprettholde en profesjonell avstand og rapporterer og fortolker alt ut ifra sine deltakeres perspektiver (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). I mitt tilfelle følte jeg at min bakgrunn som barnehagelærer var en fordel under intervjuer av pedagogiske ledere. Det fremsto som at de voksne informantene var mer åpne og ærlige i sine svar når de visste at intervjueren hadde samme bakgrunn som dem. Med tanke på den asymmetriske maktrelasjonen mellom intervjuer og informanten hvor forskeren er som regel den sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 110) kunne felles bakgrunn i dette tilfelle være med på å skape mer tillit hos informantene til meg som intervjuer.

Når det gjelder mitt metodevalg så har jeg reflektert over at det kunne være nyttig å kombinere intervjuer og barneintervjuer med observasjoner på avdelinger. Dette med tanke på muligheten for å supplere datafunn fra intervjuer og barneintervjuer med observasjon av det fysiske miljøet, organisering av avdelinger, samspill barn imellom og mellom voksne og barn. Jeg tenker også at det kunne være nyttig for denne oppgaven å følge en hel dag på avdelingen med tanke på organisering av barnehagehverdagen. En annen idé kunne være å observere møter med tanke på det vokseninformantene forteller om at møter med dårlig innhold stjeler tid fra barn.<sup>22</sup>

## 5.0 Resultater fra voksenintervjuer og barneintervjuer

I dette kapittelet skal jeg beskrive kodingsprosessen av datamaterialet fra barneintervjuer og voksenintervjuer og analysere mine datafunn i lys av relevant teori.

### 5.1 Organisering av data

Under den grove eller åpne (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226; Dalen, 2013, s. 63) kodingsprosessen av barneintervjuer og intervjuer av pedagogiske ledere har jeg delt datafunn i ulike kategorier. Disse kategoriene er temaer som gjentar seg i flere av intervjuene, det vil si felles temaer som alle eller de fleste informantene snakker om under intervjuene. Noen av disse kategoriene er felles for alle informantene grunnet spørsmål i den åpne intervjuguiden. Andre kategorier eller temaer dukket opp i løpet av intervjusamtalene og gjentar seg i flere av intervjuene. Disse temaene snakker flere av informantene om uten å kjenne til innholdet i hverandres intervjuer. Jeg kom frem til de ulike

---

<sup>22</sup> Se kap. 5.2 Organisering av avdelinger og av barnehagedagen.

kategoriene da jeg opplevde at disse var relevante for å svare på problemstillingen i denne masteroppgaven. I tillegg til dette var også noen av kategorier omtalt i tidligere forskning og faglitteraturen om kvalitet i barnehagen. Som eksempel kan jeg referere til Alvestad et.al. (2019, s. 61-62) hvor bl.a. *organisering* og *personalets kompetanse* fremkommer som indikatorer på god kvalitet i barnehagen. Disse to kategorier bruker jeg også i denne masteroppgaven. De tidligere omtalte i kap. 2.0 kvalitetsteorier var også til inspirasjon når jeg skulle velge ut kategorier. Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 24), for eksempel snakker om *det fysiske miljø* som en faktor som kan påvirke *pedagogisk kvalitet*.<sup>23</sup> *Det fysiske miljø* er en av kategorier jeg skriver om i kap. 5.4 av denne masteroppgaven.

Kategorier for vokseninformantene i den grove kodingsprosessen var: ansvarsfordeling mellom barnehagestyrere og pedagogiske ledere, organisering av avdelingen og barnehagehverdagen, det fysiske miljøet, skoleforberedende arbeid med førskolebarn, kjedsomhet hos barn, personalets kompetanse, informantens subjektive forståelse av begrepet kvalitet, den viktigste læring det siste året i barnehagen, selvstendighet og voksnes tid med førskolebarn.

Når det gjelder barneinformantene ble kategoriene utvalgt som følger: barnas forståelse av billedboken «Bernie klarer seg selv», førskolebarnas forhold til de yngste barn på avdelingen, førskoleaktiviteter, behov for hjelp, kjedsomhet, trivsel, behov for trøst og vennskap. Videre har jeg redusert disse kategoriene til noen sentrale kategorier som omhandlet det fenomenet jeg ville undersøke (Dalen, 2013, s. 66).

Etter nøye gjennomgang av temaer/kategorier fra den grove kodingsprosessen i lys av faglitteratur og med tanke på tema *kvalitet i barnehagen* konkluderte jeg med at noen av kategoriene kunne samles under en felles kategori. Disse kategorier som ble samlet under en kategori handlet egentlig om det samme tema og det var unødvendig å drøfte disse hver for seg. I tillegg til dette, ut ifra min tolkning av datamateriale og i lys av kvalitetsteori fremsto disse endelige kategorier som mulige indikatorer på kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Kategorier i denne slutfasen av kodingsprosessen ble ut ifra de voksnes intervjuer: det fysiske miljø, sosial kompetanse, kjedsomhet, personalets kompetanse, organisering og kvalitetsforståelse. Den siste kategorien, «kvalitetsforståelse» regnes ikke som en mulig indikator på kvalitet i barnehagehverdagen, men jeg mener at det er en viktig kategori for denne oppgaven med tanke på kvalitetsbegrepets kompleksitet (Sommersel et al., 2013, s.8; Winger et al., 2016, s. 13). I denne

---

<sup>23</sup> Se også kap. 2.2 Pedagogisk kvalitet.

kategorien kommer til synet informanters subjektive opplevelser og forståelse av begrepet *kvalitet* som videre kan være til hjelp for min forståelse og tolkning av de resterende kategorier som mulige indikatorer på kvalitet i barnehage.

Ut ifra barneintervjuer ble kategorier fordelt på: vennskap og hjelp. Disse to kategoriene fremstår etter min tolkning som de mest sentrale i deres beskrivelser av egen trivsel i barnehagen. At disse kategorier fremstår som mest sentrale for meg kommer ut ifra at mange barneinformanter snakker om de to temaene og viser stort engasjement for disse. Kategorien hjelp omhandler både barnets behov for hjelp fra voksne samt barneinformanters lyst til å hjelpe de minste barn på avdelingen. I denne kategorien inngår også underkategori, selvstendighet. Jeg velger å ikke analysere data fra kategorien «hjelp» i eget kapittel av denne oppgaven. Istedenfor skal jeg bruke barnas utsagn som handler om hjelp og selvstendighet til analyse av de andre kategoriene. Til slutt vil jeg påpeke at disse kategoriene eller temaene som jeg valgte ut ifra innsamlede data er relevante for min forskning, men ikke nødvendigvis for annen forskning som omhandler kvalitet i barnehagesammenheng. Det er altså ikke universelle sannheter jeg skal beskrive i dette analysekapitlet, men min tolkning av informanters subjektive opplevelser av kvalitet i barnehagen.

## **5.2 Organisering av avdelinger og av barnehagedagen**

Organisering av avdelinger og barnehagehverdagen var et av temaene som flere informanter nevnte når det gjelder kvalitet diskurs i barnehagen. Alle informantene trivdes godt med å jobbe med aldersblandede barnegrupper og de mente at denne organiseringen er med på å forbedre kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarna. Dette begrunnet de med stort læringsutbytte og heving av sosial kompetanse hos førskolebarn i samvær med små barn, spesielt med tanke på utvikling av empati og sympati hos førskolebarna. En av informantene pekte på et upraktisk aspekt av å ha de minste barn som krabbet på samme avdeling som førskolebarn. Denne informanten fortalte at noen ganger må de sende førskolebarn ut eller til andre rom grunnet deres bråkete, fysiske aktivitet. Dette for å unngå at krabbende barn ble «trøkket ned» av store barn som er i en fysisk aktivitet.

Her må jeg bemerke at under høytlesing av billedboken «Bernie klarer seg selv» har en av barneinformantene svart på spørsmål om hvorfor hovedperson i boka er lei seg med: «kanskje fordi han sklei på babyen». Ut ifra det pedagogen fortalte om små barn som kan bli «trøkket ned» av store barn på avdelingen kan jeg med litt humor tolke barneinformantens øvre utsagn som mulig erfaringsbasert og med det samme likt vokseninformantens opplevelser og erfaringer. Etter min

mening kan førskolebarnas fysiske aktivitet på avdelingen tyde på noe vi i en fenomenologisk forståelse kaller *beboelse* av rommet. Det betyr at kroppen til et menneske fyller rommet, «beveger seg fram og tilbake, på kryss og tvers, og på den måten tar det i bruk» (Nordtømme, 2015, s. 3). Nordtømme (2015, s. 3) trekker fram barns løping i gymsal som et eksempel på *beboelse* av rommet. Hun forklarer at på denne måten blir barna kjent med rommet med hele sin kropp, det handler om bevegelse, plassering og det å utfordre rommet.

Noen av informantene hadde tidligere erfaring fra jobb i aldershomogene førskolegrupper og de har observert at hverdagen for førskolebarn ble veldig konkurransepreget. En av informantene reflekterte over dette:

*Jeg tenker at når det er rene aldersgrupper så kan det bli mye konkurranse. Alle stilles likt, alle skal kunne det samme. Med aldersblandede grupper blir det litt mer variasjon. Det tenker jeg er veldig viktig for livet fordi du skal aldri møte noen som er helt likt deg selv. Du må ha evne til å tilpasse deg.*

Videre utdyper denne informanten at ikke alle femåringer stiller likt kunnskapsmessig og følelsesmessig siden vi alle er forskjellige. Noen av førskolebarn kan ha følelse av å henge etter sine jevnaldrende og det kan påvirke deres hverdag på negativ måte. Det samme kan gjelde det å finne lekekamerater med like interesser blant sine jevnaldrende.

Selv om informantene er veldig positive til aldersblandede barnegrupper så nevner Engdahl (2015, s. 148) en problemstilling som kan oppstå i slike barnegrupper. Hun skriver om kamp om posisjonen i barnegruppen som foregår konstant i leken. Videre utdyper hun at den som er eldst ofte vinner denne kampen og får siste ordet i leken. Med tanke på dette er det derfor viktig at barnehagen eller leken organiseres på en måte som utelukker muligheten for diskriminering på grunn av alder (jf. Engdahl, 2015, s. 148).

Et annet aspekt når det gjelder organisering som kvalitetsindikator og noe som ble nevnt av de voksne informantene var antall barn per avdeling. Alle pedagogene mente at antall barn på avdelingen var viktigere for god kvalitet på barnehagehverdagen enn barnas alder. De mente videre at forskriftene burde endres og hevder at per i dag er det alt for store barnegrupper i norske barnehager, noe som går utover kvaliteten på barnas barnehagehverdag. En pedagogisk leder forteller om viktigheten av å ha nok plass for alle barn:

*Det skjedde i fjor at det kom noen små barn inn i et rom hvor førskolebarn hadde lekt og den gode leken ble ødelagt. Vi øvde på det at alle får lov å være med på leken, men det er synd at leken til store barn ikke ble vernet. Jeg skulle ønske at det fantes et rom hvor de store barn kunne leke litt i fred siden de kan leke litt mer avansert lek enn de små. Og samtidig får de ikke den roen de vil ha i tillegg at de kan sortere leker og irriterer seg over at de små ikke gjør det. Eller at vi må rydde bort noen små leker så ikke de minste barna spiser dem. Det skaper begrensninger for førskolebarn.*

Også andre undersøkelser viser at nok plass til alle barn har stor betydning for kvalitet i barnehagehverdagen (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 26). Schleicher (2019, s. 24) sier at mindre barnegrupper og tilstrekkelig personale er med på å forbedre *prosesskvaliteten* i barnehagen.

Under intervjuer av pedagogiske ledere kom det også frem at barnas ulike personlighet og ulike sosial kompetanse<sup>24</sup> i forhold til sammensetning av barnegruppen kan ha betydning for barnas opplevelser av kvalitet på barnehagehverdagen. En av informantene forteller: «Utfordringene er litt der uansett om det er aldersblandet eller homogen barnegruppe. Det går mer ut på personlighet til barna enn alder». I forhold til Kennair (2018) er personlighet «definert som de relativt stabile individuelle forskjellene i hvordan ulike mennesker tenker, handler og føler på tvers av forskjellige situasjoner». Noen av fagpersoner og forskere skiller mellom personlighet og temperament mens andre mener at temperament bør ses som underordnet del av personlighet (Kroken, 2015, s. 3).

Med temperament menes det her individuelle «reaksjoner på og tilpasninger til sine omgivelser, og som danner grunnsteinen i personlighetsutvikling» (Kroken, 2015, s. 1). Når det gjelder temperament hos barn sier Kroken (2015, s. 1) at allerede kort tid etter fødselen viser barn tydelige forskjeller i emosjonsregulering, atferdsstil og følelsesuttrykk. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) (2020) skriver i en artikkel på sine nettsider at barn har ulikt temperament helt fra starten av og at i dagligtale er ordet temperament ofte brukt når noen er «hissige av natur». Videre sier de at i faglig sammenheng handler temperament hos barn om deres tendenser til oppførsel som for eksempel; forsiktighet, å bli lett frustrert, sosiale evner, selvbeherskelse eller hvor sterkt barnet reagerer på ting.

Kroken (2015, s. 3-5) sier at temperament hos barnet er ganske stabilt og vedvarende over lang tid samtidig som at det sakte utvikles i samspill med andre mennesker.

---

<sup>24</sup> Se også kap. 5.3 Sosial kompetanse.

Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 22-23) nevner voksnes personlighet som en viktig faktor for god voksen-barnrelasjon og med det samme god utvikling hos barnet. Om vi tenker på temperament som underordnet del av personlighet (jf. Kroken, 2015, s. 3) så er også temperament hos barnehagepersonale en viktig faktor når det gjelder grad av kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn.

Alt i alt mente de fleste informantene at aldersblandede barnegrupper er bra for kvaliteten på førskolebarnas hverdag, men kun om fordelingen av små barn og store barn samsvarer til en viss grad. En av informantene forteller om sin erfaring angående dette: «I år så kjenner jeg forskjell på jobben fra i fjor hvor gruppen var mer delt i to, med halvparten førskolebarn. I år føler jeg at det er mye ressurser fra voksne som går ut på å hjelpe de minste barn med sosialkompetanse». Videre forteller denne informanten at med så få førskolebarn som det er på avdelingen nå så er det vanskelig å gjennomføre førskolegrupper i løpet av en uke. Informanten definerer «førskolegruppe» som et pedagogisk opplegg som gjennomføres av voksne kun med førskolebarn og uten nærvær av små barn. Denne pedagogiske lederen utdyper videre at den har dårlig samvittighet med å etterlate resten av personale med veldig mange små barn og at avdelingen er avhengig av hjelp fra andre avdelinger og god organisering av hverdagen på tvers av avdelinger. Dette gjelder spesielt på dager med høyt fravær i hele barnehagens personalgruppe. Informanten sier:

*Vi har opplevd at noen ville droppe førskolegrupper fordi vi er så få. Og da pleier jeg å si at det er viktig å gjennomføre det hver uke fordi det er viktig for disse barna. De går og gleder seg og de har noen forventninger så blir de skuffet om det ikke skjer.*

Alle informantene mente at førskolegrupper var en viktig del av kvalitetssikringen på barnehagehverdagen for førskolebarn. Dette på denne måten at førskolegrupper ga store barn følelse av status i barnegruppe, ekstra tid med en voksen, mestringfølelse og stolthet over å være førskolebarn. Også barneinformantene forteller at det er «kjempegøy» å være med på førskolegruppe og at de gleder seg til det hver gang. Samtidig forteller informantene om hverdagsaktiviteter som førskolebarn utfører på avdelingen som en del av førskolegruppe og som ikke krever så mye tilrettelegging. Det er ting som å dekke på bordet, servere matpakker eller hjelpe de yngste barna i garderoben. En av barneinformanter forteller om dette: «Vi har ukas hjelper. Det er å hjelpe til å dekke på og sånn. Også hjelper vi de små barna og deler ut matpakker til de minste først fordi de klarer ikke alltid å vente». Alle de voksne informantene var derimot enige om at den type hverdagslige aktiviteter ikke kan erstatte førskolegruppe hvor førskolebarna er i en lukket aktivitet med en eller fler voksne og bort fra avdelingen. De mente at en lukket førskolegruppe er mer



målrettet mot førskolebarn, gir dem alenetid med en voksen og oppgavene tilpasses bedre til de eldste barnas utviklingsnivå og ferdigheter. Også barneinformantene mente at de liker å være med på førskolegruppe fordi der får de «vanskelige» oppgaver.

Organisering av barnehagedagen handler i stor grad om hvordan man forholder seg til tid og hvordan man planlegger tiden i barnehagen. Videre kan organisering av tiden i barnehagen påvirke kvalitet på barnehagedagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Organisering av tiden i barnehagedagen kan for eksempel ha innvirkning på *prosesskvalitet* som blant annet handler om voksen-barn interaksjon. En trenger tilrettelegging for denne interaksjonen gjennom planlegging av tiden på en måte som gir barn mulighet til å møte de voksne flest mulig ganger i løpet av barnehagedagen. Denne organisering av tiden i barnehagedagen skjer ofte gjennom møter mellom barnehageansatte og ledelsen. Under intervjuer av pedagogiske ledere kom det frem at for mange møter i barnehagen skaper frustrasjon hos personalet. Alle informantene mente at mye av informasjon på de ulike møtene i barnehagen kunne formidles via mail. Samtidig var det mange som fortalte at disse møtene i alt for stor grad handlet om praktiske og organisatoriske ting og i lite grad om faget. En av informantene uttrykte sin frustrasjon på denne måten: «Det er et paradoks at møter skal øke kvalitet samtidig som at de stjeler tid fra barna og senker kvaliteten. Derfor er det ekstremt viktig at møter er et fagligpåfyll». En annen informant forteller om sin erfaring angående dette:

*Jeg tror at vi kaster bort mye tid på møter i barnehager i Norge. Når du bruker to timer på å planlegge en aktivitet så er den aktiviteten av god kvalitet for barna, men samtidig så var du borte fra avdeling i to timer og da var disse timene av verre kvalitet for barn. Det er et sted mitt imellom hele tiden. Et møte må være godt planlagt for å ta minst mulig tid for at vi kan være sammen med barn.*

Sandseter og Seland (2016) fant i sine undersøkelser ut at når barna opplever at voksne har dårlig tid og er vanskelig å få tak i har dette negativ sammenheng med barnas trivsel. Videre sier de to forskerne at det kan virke som personale har mange andre oppgaver som må gjennomføres i tillegg til hovedoppgaven som er å være sammen med barna. Dette medfører at barn i disse barnehagene opplever at voksne er til dels fraværende og travle (Sandseter og Seland, 2016).

Mange av de pedagogiske lederne i mine undersøkelser opplevde at god barnehageledelse er kjernen for å oppnå god kvalitet på barnehagedagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Mange av de tidligere omtalte problemstillinger i dette kapittelet kan løses administrativt. Som et eksempel på dette kan vi nevne bruk av vikarer under fravær for å kunne

gjennomføre førskolegrupper eller organisering av barnegrupper tilpasset til alle barnas behov og utviklingsnivå. Dette gjenspeiles i faglitteratur; Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 26) nevner *organisasjon og ledelse* som en av kvalitetsfaktorer. De utdyper at det er ledelsen som setter rammer for hverdagslivet i barnehagen. Det skjer på den måten at ledelsen disponerer både de økonomiske og personalmessige ressursene i barnehagen og bestemmer fordelingen av disse i hverdagen. Som eksempel nevner Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 26) barnehageledelses prioriteringer i bruk av budsjettet på vikarer, ansettelse av utdannet personalet og fordeling av de utdannede ansatte rundt omkring på barnehagens avdelinger.

### 5.3 Sosial kompetanse

Alle de pedagogiske lederne i mine undersøkelser nevner god utviklet sosial kompetanse som den viktigste faktoren som hever kvaliteten på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Siden begrepet *sosial kompetanse* er et sammensatt og komplisert begrep (jf. Ogden & Sørli, 2001) finner jeg det nødvendig å presentere teori om dette begrepet for presentasjon av datafunn. Jeg velger å presentere teori om sosial kompetanse i dette kapitlet og ikke i teorikapitlet,<sup>25</sup> for å holde oppgaven mer ryddig.

Begrepet *sosial kompetanse* inngår i en lærings- og utviklingspsykologisk begrepsfamilie som kjennetegnes med at de er vanskelige å definere både teoretisk og operasjonelt og derfor finnes det flere definisjoner av begrepet (jf. Ogden & Sørli, 2001). Rammeplan for barnehagen definerer *sosial kompetanse* som «en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Ogden og Sørli (2001, s. 211-212) definerer ferdighetene i den sammenheng som kunnskaper som kan læres og som uttrykkes frivillig.

Sosial kompetanse kan deles i tre nivåer som bygger på hverandre, disse er; personnivå, transaksjonsnivå og resultatnivå. Personnivået omfatter personlige ferdigheter som gjør det mulig å lykkes på det sosiale område, det handler om noen basisferdigheter som sosial persepsjon (evne til oppfatning av sosiale signaler fra omgivelser (Ogden & Sørli, 2001, s. 213)) og perspektivtaking. Transaksjonsnivået dreier seg om evne til å bruke de personlige ferdigheter for å løse en oppgave i en kulturell kontekst hvor individet må ha forståelse og sensitivitet for de kulturelle kjennetegnene

---

<sup>25</sup> Her mener jeg kap. 2.0 Kvalitetsteori.

ved konteksten. Resultatnivået derimot handler om å oppnå sosiale mål i en spesifikk situasjon som for eksempel å komme inn i leken eller det å bli akseptert av andre barn.

Barn prøver ofte å oppnå flere sosiale mål på en gang, som for eksempel å dekke sine egne behov og samtidig ta hensyn til andres ønsker og behov (jf. Ogden & Sørli, 2001, s. 210-211). Resultater av barnas gode kompetanse i en sosial sammenheng kan være både kortsiktige og langsiktige.

Kortsiktige resultater kan omfatte sosial bekreftelse, umiddelbar mestringsfølelse og måloppnåelse mens de langsiktige resultater kan føre til nære vennskap, positiv selvoppfatning, økt trivsel og livskvalitet (jf. Ogden & Sørli, 2001, s. 213). En gjennomgang av forskningslitteratur viser at sosial kompetanse ofte fremstilles som kompetanse knyttet til forventninger og normer som aksepteres i ulike miljøer (jf. Ogden & Sørli, 2001). Det vil si at det som er sosialt akseptert og verdsatt atferd kan være ulikt i forskjellige miljøer og kulturer.

Kriteriene for å vurdere om barnets sosiale atferd er akseptabelt og ønskelig kan for eksempel variere med barnets alder; det stilles andre forventninger til barn enn til ungdom. Forventninger til barnets sosiale atferd kan også være forskjellige fra foreldre enn fra lærerne, og på den annen side fra medelever eller venner. Motivasjonen for å leve opp til forventninger for sosial atferd varierer også hos barn avhengig av hvem de forholder seg til, og kan resultere i en utviklingshemmende forventningskonflikt mellom hjem, skole og vennemiljø. På den andre side er det heldigvis mange likhetstrekk i barnets sosiale nettverk og de møter noen av de samme forventninger til sosial atferd både hjemme og på skole eller barnehage. Skolens og barnehagens forventninger til barn er ofte standardiserte, og familier i den samme kulturen har ofte de samme normene som utdanningsinstitusjoner. Det finnes noen allmenne oppfatninger av hva som er akseptabel sosial atferd i en viss kultur eller geografisk område. Disse oppfatninger kan for eksempel gjelde normer for å etablere vennskap, overholde skolens og foreldrenes regler, løse konflikter eller regulere sine egne følelser (jf. Ogden & Sørli, 2001, s. 214). Videre i dette kapitlet skal jeg presentere mine datafunn om kategorien *sosial kompetanse hos barn*.

Som nevnt tidligere var alle vokseninformantene enige om at sosial kompetanse er viktig for kvalitet i barnehagehverdagen. Dette forklarer de med at god sosial kompetanse hjelper barn til å skaffe seg lekekamerater og venner. Informantene nevner spesifikt egenskaper som empati, sympati, konfliktløsning, lekekoder og strategier til å komme inn i leken som de viktigste elementer. Mange av informantene nevner også at aldersblandede barnegrupper er med på å hjelpe førskolebarn til å utvikle deres sosiale kompetanse. Dette med tanke på at store barn lærer seg å utsette sine egne behov når de omgås små barn. Samtidig at de lærer seg å hjelpe «svakere» barn enn dem selv og

viser omsorg til de små barna. Ogden og Sørli (2001, s. 213) kaller det å hjelpe andre barn for «enkelthandlinger» som inngår i en av ferdighetsinnlæringsnivåer hvor empati regnes som ferdigheter av høyere orden. En av informantene forteller om sin erfaring angående innlæring av sosial kompetanse hos barn; «Min opplevelse er at det er enklere i aldersblandede grupper. Fordi du har noen som ser opp til deg og du har noen som du kan hjelpe til. Og de store barna som hjelper små nå var også små for to tre år siden og da fikk de hjelp. De har opplevd å få hjelp og har gjort seg en erfaring med dette, og det tar de med seg videre». Dette kan sees i sammenheng med det Ogden og Sørli (2001, s. 212) kaller for de «miljømessige forutsetningene» i sosialkompetanseinnlæring hvor læringsprosessen trenger en sosial innramming for å gjøre den funksjonell og meningsfylt.

Informantene var også opptatt av at god sosial kompetanse hos førskolebarn skal være med på å gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere for disse barna. Her tenkte de på det å skaffe seg venner og lekekamerater på skolen, og det å komme inn i leken. En av informantene forklarer dette: «Hvis du ikke er flink til å leke, eller kan sette deg selv inn i andre sine følelser så blir ikke du en attraktiv lekekamerat». En annen pedagogisk leder nevnte at også skolen er opptatt av at barnehagen skal fokusere på sosial kompetanseutvikling hos førskolebarn. Informanten forteller: «De gangene jeg var på skolebesøk med førskolebarn har lærerne alltid sagt at det var sosial kompetanse som er det viktigste vi kan lære barn i barnehagen. I tillegg selvstendighet, fordi læreren ikke har tid til å hjelpe barn å kle på seg i friminutt og den type ting».

Dette bekrefter også Størksen (2013) i sin artikkel som omhandler sosial kompetanse hos barn. Hun skriver at det å kunne tilpasse seg sosialt er viktige byggesteiner for læring og utvikling hos barn når de begynner på skolen. Hun oppsummerer med at det å fremme barnas sosiale kompetanse har stor betydning for barnas hverdagsliv, trivsel i barnehage og deres fremtid (Størksen, 2013). Ogden og Sørli (2001, s. 210) på sin side, skriver at med økende sosial kompetanse blir barn i bedre stand til å tilpasse seg nye situasjoner og omgivelser, og til å påvirke sine sosiale omgivelser. I denne sammenheng kan overgangen fra barnehage til skole sees på som de nye situasjoner og omgivelser for barn.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan sosial kompetanse kan påvirke barnets opplevelse av kvalitet på sin egen barnehagehverdag så kan det settes i sammenheng med de *prosessuelle kvalitetsfaktorer* som handler bl.a. om barnets interaksjon med andre barn, voksne og foreldre (Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14-15). Ut fra den tidligere omtalte teori om sosial kompetanse, virker det som at barnets kompetanse i sosiale sammenhenger kan spille stor rolle for deres interaksjon med omgivelser. Med tanke på dette kan det påvirke deres opplevelse av

*prosesskvalitet* i god eller dårlig retning avhengig av deres sosiale atferd, sosiale mål de setter seg, forventninger fra de rundt dem og andres sosiale atferd. For eksempel en barnehagedag fylt med konflikter og lite oppmerksomhet fra de voksne oppleves som en dårligere dag (og med det samme av lavere kvalitet) enn den som er fylt med mye lek, moro, trøst og gode voksen-barn samtaler. Gode relasjoner til andre barn og voksne er også en av indikatorene på god *pedagogisk kvalitet* (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 22).

## 5.4 Det fysiske miljø

I dette kapittelet skal jeg beskrive informantenes opplevelser av det fysiske rommet som et påvirkende element på kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Med det fysiske miljø menes det her både hvordan rommene tilrettelegges for lek og deles i lekesoner samt utstyr som er tilgjengelig for barn. Utstyr som er tilgjengelig for barn betyr her leker, bøker, formingsmaterieell osv. Det fysiske miljø i barnehagen har stor sammenheng med organisering av barnegrupper og av barnehagehverdagen. Det er ikke så rart med tanke på at kvalitetsfaktorer er i konstant dialog med hverandre og opererer i samspill med hverandre (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 25).

Alle informantene var enige om at fordeling av avdelingen i lekesoner var med på å skape god kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn og alle barn på avdelingen. En av informantene uttrykker viktigheten av dette: «Det er viktig å tenke på rom som tredje pedagog. Barna må ha et rom hvor de kan utfolde seg. Vi har mange forskjellige temarom rundt omkring i hele barnehagen som førskolebarn kan bruke og det syntes jeg er fint». Alle informantene mente også at det var viktig for førskolebarn å ha steder på avdelingen hvor de kan være litt for seg selv og leke uforstyrret av de yngste barn og voksne. Dette er i samsvar med det Kragh-Müller og Ringsmose (2015) sier om faktorer som påvirker grad av *pedagogisk kvalitet* på barnas barnehagehverdag. De fysiske rammene skal gi muligheter til personale for god pedagogisk tilrettelegging av barnehagehverdagen. Det skal være god plass for alle barn og muligheter for deling i mindre barnegrupper for å oppnå god kvalitet på aktiviteter og med det samme tilrettelegge for barnas læring og utvikling (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 25).

Samtidig mente informantene at disse små stedene hvor barna leker burde ha nøye tilsyn av personale for å sørge for at den skjermede leken er god og at det ikke foregår mobbing av enkelte barn. Nordtømme (2015, s. 4) kaller det avskjermede rommet hvor barn trekker seg tilbake til for

*bakrommet*. Hun forklarer at «bakrommet skapes og oppsøkes for å trekke seg tilbake fra en eksponert posisjon, fra kontrollerende og vurderende blikk, og der de kan følge sitt eget tempo og være alene». Basert på denne definisjonen og tidligere utsagn fra informanten ser jeg at det ligger en spenning her. Det er med tanke på at barn trekker seg tilbake til *bakrommet* for å være i fred og borte fra voksnes kontrollerende blikk samtidig som at pedagoger trenger å observere dem i deres *bakrom* for å bl.a. forebygge mobbing. Som jeg ser det, skaper det en presedens hvor barnets behov for å befinne seg i *bakrommet* i løpet av barnehagedagen kan bli dem frarøvet av barnehagepersonalet.

En annen komponent som skaper det fysiske miljø i barnehagen i tillegg til rom er *materialitet* som kan defineres som alt det materielle som omgir mennesket i rommet (jf. Nordtømme, 2015, s. 2). I barnehagen kan det være formingsmateriell, baller, utkleddingstøy, leker og mer (jf. Nordtømme, 2015, s. 2). Når pedagogiske ledere i mine undersøkelser var enige om rommets viktighet for kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper, så var de litt mer uenige om hvor viktig materialitet er for å skape god kvalitet på barnehagehverdagen. Uenigheten handlet konkret om viktigheten av leker i barnehagen. Det som var slående, var at alle informantene fra private barnehager ikke brydde seg om innkjøp av nye leker, mens informantene fra kommunale barnehager klaget på at det var mye gammelt og dårlig utstyr og at det sjeldent fantes budsjett for å kjøpe nye leker. Informantene fra private barnehager derimot presiserte at det var alt for mye nye leker som ble kjøpt av barnehagen hvert år og at de måtte ta bort og lagre en stor del av disse.

Store innkjøp av leker i private barnehager kan muligens være begrunnet i det Dahle (2020) omtaler som konkurranse i barnehagesektor. Hun forklarer at det nå i Norge er flere barnehageplasser enn barn og derfor oppstår det en konkurransesituasjon som gjør at private barnehager konkurrer om markedsandeler i barnehagemarkedet (Dahle, 2020, s. 211). Det å tilby barn og foreldre (som er kunder og velger barnehage til sine barn) mange nye og spennende leker og materiell, kan være en måte å fremstå som mer attraktiv på barnehagemarkedet enn kommunale barnehager som i forhold til mine informanter «sliter» med budsjettet.<sup>26</sup>

Alle informantene var derimot enige om at leker som er tilgjengelig uavhengig mengde, må være av god pedagogisk kvalitet, og gjerne udefinerte leker som inviterer til fantasilek og rollelek. De var også frustrerte over noen regler som fantes i noen barnehager for bruk av bestemte leker til annen lek

---

<sup>26</sup> Jeg må samtidig påpeke her at private barnehager i mine undersøkelser er non-profitt organisasjoner som ikke tar ut utbytte fra barnehagedrift.

enn det de var bestemt til på grunn av at de blir ødelagt. En av informantene kom med praksisfortelling fra tidligere arbeid hvor barn brukte akebrett som serveringsbrett om sommeren og det fikk de ikke lov til av styrer fordi akebrettene ble ødelagt. Denne informanten mente at det var synd å stoppe en fin fantasilek og rollelek kun fordi ting kan bli ødelagt. Videre forteller informanten at kvalitet på barnehagehverdagen for de omtalte førskolebarn ble verre når denne leken ble stoppet siden de ikke klarte å finne på noen ny lek sammen og «lekegruppen» ble oppløst. En av informantene oppsummerer tilgang på leker og utstyr i barnehagen med at det viktigste er hvordan pedagogene bruker disse til å skape gode lekemuligheter for barn, informanten sier:

*Ikke for mye leker, ikke for lite og ikke for like, men det er viktig at det er et system. Tilrettelegging på morgenen. Ta frem noen leker som inviterer til lek når barna kommer. For eksempel dyr på gulvet som går etter hverandre, det inviterer til fantasilek. Jeg har erfaring med avdelinger hvor denne tilrettelegging ikke var praktisert og da var det mye kaos på morgenen. Og når andre barn kommer til kaoset så blir det bare løping. Det er mer organisering enn kvantitet i lekeutvalget. Du trenger ikke så mye leker, du kan ha bare to typer, men hvordan du bruker dem og inspirerer barn det har mye å si. Det er lett å fikse og har veldig stor effekt på barn. Det kan også ha innvirkning på vennskap. Hvis et barn sitter på morgenen med dyr også kommer et annet og blir invitert inn i leken og kanskje utvikler det seg vennskap fordi de har en ting å møtes rundt.*

Nordtømme (2015, s. 2) oppsummerer dette med: «Hvilket leketøy og lekemateriell som finnes i barnehagen, hvor fleksible eller forhåndsbestemte de er, har betydning for det spillerom barn har og hva som er mulig av lekende utfoldelse». Med leketøy og lekemateriell menes det her noe barn leker med, holder i hånden. Som jeg tolker det informanten forteller handler det også om å skape et inviterende rom hvor det er godt å være og hvor man har lyst å engasjere seg med andre (Nordtømme, 2015, s. 4).

Videre sier flere av informantene at mengde leker på avdelinger med aldersblandede barnegrupper kan ha betydning for de minste barn siden «de krangler om leker, så jo flere av samme leker du har jo mindre krangel får du». Når det gjelder førskolebarn, mener informantene at de ikke er så opptatt av leker i barnehagen, men de bruker mest fantasien sin i leken. Ut ifra dette mener pedagogiske ledere jeg har intervjuet at det viktigste for kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn, er å hjelpe dem å komme inn i fantasilek og rollelek og å lære dem strategier i den type lek. En av informantene forklarer dette: «De barna har mye leker hjemme og er ikke opptatt av det i barnehagen. Her er det vennskap som er viktigst». Også barneinformanter nevner det å leke med andre barn som noe som

er det morsomste å gjøre i barnehagen. På direkte spørsmål om det er nok leker i barnehagen svarer barneinformantene bekreftede og virker ikke så interessert i dette temaet. Samtidig er det flere barn som nevner perler, spill og tegning som noe de liker å leke med i barnehagen.

Nordtømme (2015, s. 4) kaller fysiske miljø og tilgjengelig materiell i form av leker, gjenstander, spill, formingsmateriell osv. for *pedagogisk ressurs*. Hun forklarer at hvordan rom og materialitet i rommet er organisert, kan brukes som ressurs med tanke på at disse kan skape muligheter for barnas lek og sosiale samspill. Samtidig kan dårlig utformet rom og dårlige materialer begrense barnas muligheter for lek og for å være sammen. I tillegg nevner hun også utforming av rom som kan brukes til *disiplinering* av barn. Nordtømme (2015, s. 4) gjentar et eksempel etter Bengtsson om de moderne skolebyggene hvor glassvegger *disiplinerer* barn til å jobbe med skoleoppgavene når de er alene i rommet. Hun reflekterer videre over hvordan norske barn kan oppleve de nye, store barnehagene med vinduer i vegger i alle rom og glassdører og hva det innebærer for barn å være synlige hele tiden.

Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 9-10) trekker som hovedkonklusjon i sin forskning at det er en del utfordringer i store barnehager (over 100 barn) i forhold til å utvikle god *pedagogisk kvalitet* og med det samme gi barn god trivsel og utviklingsmuligheter. De forklarer at barnegrupper i mange store barnehager har tildelt kun et rom og mangler et ekstra rom så det blir vanskelig å dele barnegruppe i mindre grupper i løpet av dagen. Samtidig sier de at selv om disse barnehagene har temarom og fellesareal som alle barn kan bruke, så er det allikevel vanskelig å benytte seg av dem fordi det krever en høy grad av logistikk og organisasjon på tvers av alle barnegrupper. Dette resulterer i at barnehagepersonale holder barn i grupperommene store deler av dagen. I motsetning til dette viser deres undersøkelser at små, såkalte avdelingsbarnehager har ekstra rom (birom) tilknyttet avdelingene og derfor er det mulig å dele barn i små lekegrupper hele barnehagehverdagen.

I tillegg til dette viser forskningen til Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 10) at det er i gjennomsnitt mellom fire til fem flere barn per barnegruppe i store barnehagene enn i de små, avdelingsbarnehagene. De argumenterer for at kvalitet på barnehagehverdagen forverrer seg med størrelsen på barnegrupper. Videre oppsummerer de at deres undersøkelser viser at i store barnehager er det flere barn på mindre areal og med litt færre ansatte som gir mer arbeidsbelastning til de voksne. I tillegg har pedagoger i store barnehager flere oppgaver i forhold til barn som har ekstra behov. For barn derimot kan det bety færre lekesteder og flere barn å konkurrere med om de attraktive lekesteder og leker. I min mening og ut ifra egen erfaring fra arbeid i store, såkalte



basebarnehager så kan jeg kjenne meg igjen i flere av overnevnte problemstillinger. Allikevel mener jeg og har erfart i praksis at det er mulig å oppnå like høyt (om ikke større) nivå av *pedagogisk kvalitet* i store som i små barnehageinstitusjoner. Jeg er enig med Kragh-Müller og Ringsmose (2015) at det krever god planlegging og logistikk på tvers av avdelinger (for å for eksempel ha mulighet til å bruke temarom og fellesareal) men jeg har sett det blitt gjort i praksis. Jeg tenker at det handler i stor grad om åpent syn, engasjement og positivitet hos barnehagepersonalet. Det er derimot ut ifra egen erfaring ingen tvil om at jobb i store barnehager krever mer arbeid enn i små avdelingsbarnehager.

Alvestad et al. (2019, s. 19) bekrefter at jobb i store barnehager krever mer av de ansatte. Videre sier de at store barnehager har kanskje mindre stabil personalgruppe og kan virke uoversiktlige, men til gjengjeld har de større og mer variert fagmiljø enn de små barnehagene og som Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 26) påpeker er personalets utdanning en viktig faktor for god kvalitet på barnehagehverdagen for barn.

## 5.5 Kjedsomhet

Flere informanter påpeker kjedsomhet som et aspekt som kan påvirke kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. De argumenterer med at når store barn ikke har noe å finne på og kjeder seg i løpet av dagen oppfatter de denne dagen som dårlig. Informantene konkretiserer samtidig at disse kjedelige momenter må være over lengre tid eller oppstå flere ganger om dagen for å påvirke deres opplevelse av kvalitet på sin egen hverdag.

Alle informantene påpekte at det finnes mange små kjedelige momenter knyttet til overgangsrutiner i løpet av dagen som ikke påvirker barnas helhetlige oppfatning av sin egen barnehagehverdag. Som eksempel viser de til det å vente på tur, stå i dokø eller vente på å få hjelp fra voksne. Også barneinformantene nevner disse aktivitetene som kjedelig samtidig som at mange barn forklarer at det aller kjedeligste er når de ikke har noen å leke med.

Flere pedagogiske ledere nevner mangel på alderstilpassede utfordringer som en kjedsomhetsfaktor. En av dem forklarer: «De kjeder seg spesielt når vi kommer til mars, april. Når det begynner å bli vår og de har gått lenge på førskolegruppe. Og de har blitt så store at de syntes at det er vanskelig å finne på ting. Jeg synes at det heller ikke er feil å kjede seg, men vi må prøve å finne på ting som de liker». Dette i samsvar med det som Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 24) påpeker i sin rapport;

at aldersadekvate og lystbetonte leker og aktiviteter er en viktig faktor for å oppnå høy grad av *pedagogisk kvalitet* i barnehagen.

Mange av de voksne informantene har også observert at de største barna kjeder seg når deres venner er borte og de ikke har noen å leke med. Flere påpekte at det gjelder spesielt gutter som kan finne på «rampestreker» når de kjeder seg. Videre nevner noen av informantene at «typisk» håndtering av bråkete førskolebarn er å sende dem ut fra avdelingen fordi de har for mye energi. De presiserer at man burde helst finne på en utfordrende lek for å gjøre dagen deres mer meningsfylt. På den annen side skriver Randi Dyblie Nilsen (2015, s. 64, 68-70) at gjennom «illegale aktiviteter» i barnehagen skaper barn vi-felleskap. Vi-felleskap betegner sosial praksis mellom barn som handler om å være sammen, å gjøre ting sammen og å være venner der og da. Vi-felleskap er situasjonsavhengig og kan skiftes (Nilsen, 2015, s. 61). Med «illegale aktiviteter» menes her aktiviteter som bryter med voksendefinerte krav. Barn bruker kroppen sin og stemmen for å etablere og markere at «vi er sammen» (Nilsen 2015, s. 64).

Som jeg tolker det kan boltrelek til førskolebarn ved fravær av deres venner være tegn på at de skaper vi-felleskap med andre barn som er i barnehagen denne dagen. Samtidig er det også spennende å gjøre noe «ulovlig» i barnehagen, være modig sammen med andre barn og utfordre det som de vet at ikke aksepteres av voksne i barnehagen (jf. Nilsen, 2015, s. 70).

## 5.6 Personalets kompetanse

Alle informantene var enige om at personalets kompetanse har påvirkning på kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. De begrunnet det med eksempler som bevissthet om sin egen rolle som språkmodell for barn eller kunnskap om lekens verdi for barn. Også Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 26) påpeker at personalets utdanning henger sammen med kvalitet på barnehagehverdagen for barn. De forklarer at flere undersøkelser viser at utdannet personalet er mer støttende, stimulerende og vennlige mot barn. Videre sier de at det har betydning for kvalitet på barnehagehverdagen om barnehageansatte har bachelorgrad og kunnskap om småbarnspedagogikk. De argumenterer med at «uddannet personale stimulerer barnene bedre og tilbyder et mere "varmt" miljø» (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 26).

Pedagogiske ledere i mine undersøkelser uttrykte at kunnskap om barn ikke trenger å være formell, tilegnet ved en utdanningsinstitusjon, men kan komme ut ifra langvarig praksis og veiledning. Flere av informantene reflekterte over egen arbeidserfaring hvor de jobbet med dyktige assistenter uten

pedagogisk utdanning som i deres øyne «gjorde bedre jobb en barnehagelærere». Allikevel mente mange at det burde være kun barnehagelærere som jobbet med barn og at styrere burde ha mastergradsutdanning for å øke kvaliteten i barnehagen. En av pedagogiske lederne forklarer dette:

*Utdanning øker bevisstheten rundt noen prinsipielle ting når man jobber med barn. Man reflekterer mye mer over sin egen praksis og de observasjoner av barn man har. Spesielt når du studerer på deltid og drar på skole noen samlinger i året så ser du på jobben din annerledes i lys av teori som ble presentert. Du tenker at ja, her skjedde det, eller ja, det er derfor det skjedde. Så kan du øke kvaliteten fordi du fikk nytt påfyll av kunnskap. Forfriskning av kunnskap er viktig når man jobber i barnehagen.*

Alle informantene hadde stor tillit til styrere i barnehager når det gjelder kvalitetssikring av det pedagogiske arbeidet med førskolebarn. De mente at styrere var mest kunnskapsrike og derfor burde involveres i alt pedagogisk arbeid i barnehagen. Allikevel var det stor uenighet mellom informantene når det gjelder grad av involvering og ansvarsfordeling. Noen av informantene mente at styrer burde ha fullt ansvar for å lage didaktiske planer for førskolebarn i samarbeid med pedagogiske ledere, mens andre mente at det holder at styrere godkjenner planene kun på grunn av strukturelle og praktiske ting, med tanke på organisering av hele barnehagens hverdag. Alle var derimot enige om at gjennomføring av det pedagogiske opplegget med barn var personalets ansvar. Videre var det noen av de pedagogiske lederne som mente at det kun er pedagogene som skal ha ansvar for gjennomføringen, mens andre mente at også assistenter og vikarer burde involveres og ansvarliggjøres for gjennomføringen. De av informantene som mente at rollefordelingen er tydelig og uproblematisk i deres barnehage henviste til *Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage, skole og AKS (2020)*. De mente at denne standarden fordeler rollene og ansvaret for arbeid med førskolebarn på en god og oversiktlig måte.

## **5.7 Vennskap/sosialt samvær mellom barn**

Alle barneinformantene nevner vennskap, lek med andre barn eller felles aktiviteter med andre barn som det «gøyeste» i barnehagen. Siden vennskap er et så viktig tema for barneinformantene, ser jeg det nødvendig å belyse selve begrepet nærmere i dette kapitlet for presentasjon av datafunn. I tillegg til dette skal jeg også beskrive kort min forståelse og tolkning av dette temaet. Dette med tanke på at ikke alle informantene snakker om venner, men alle snakker om lek og samvær med andre barn. Jeg velger å presentere teori om vennskap og sosialt samvær mellom barn i dette kapitlet og ikke teorikapitlet for å holde oppgaven ryddig og lettleselig.

I et filosofisk perspektiv ble vennskap betraktet som et gode og en forutsetning for å være lykkelig. De gamle filosofiske skriftene (f.eks. Aristoteles og Augustin) omtaler vennskap mellom voksne mennesker og ikke nødvendigvis kan være adekvate for vennskap som oppstår mellom barn i barnehagen. På den annen side er barndomsbegrepet relativt nytt og på den tiden som Aristoteles eller Augustin levde ble barn sett på som små voksne. Med dette tatt til betraktning kan vi kanskje konkludere med at det som står i de klassiske filosofiske skriftene kan leses som noe allmennmenneskelig som gjelder uansett alder (jf. Greve, 2015, s. 44-45).

Aristoteles (384-322 før vår tidsregning) delte vennskap i tre kategorier; *Dydsvennskap*, *vennskap for nyttens skyld* og *vennskap for nytelsens skyld*. *Dydsvennskap* innebærer at man ønsker å gjøre gode ting for sin venn utelukkende for vennens skyld. I de to andre kategorier reduseres handling for vennens skyld til handling for min egen skyld, det vil si at man ønsker godt for sin venn fordi det kan resultere i enten nytte eller nytte for en selv. Slike vennskap kan opphøre hvis man ikke lenger kan hente nytte for seg selv ut ifra vennskapet. Vennskap for nyttens skyld kan vi også observere i barnehagen. Det er for eksempel når et barn har lyst på et leketøy som andre barn har og forsøker å bli «venn» med det barnet. Slike vennskap slutter ofte sammen med interessen for leketøyet eller når selve leken tar slutt (jf. Greve, 2015, s. 46-48).

Tilsynelatende kan vi også observere *dydsvennskap* mellom barnehagebarn, men det er vanskelig å vite om to barneverner vil være med hverandre utelukkende for vennskapenes skyld; «man kan jo godt se for seg at det er et element av at man ønsker noen å leke med, og at det er den viktigste årsaken til at et barn søker å være sammen med en venn» (Greve, 2015, s. 48). Augustin av Hippo (354-430) beskriver en dimensjon av vennskap som vi kan tydelig observere hos barn i barnehagen; det er savnet av venner som ikke er der. Barnehagepersonalet forteller ofte om barn som sier at de savner venner som av ulike årsaker ikke kommer i barnehagen (jf. Greve, 2015, s. 48-49).

Når filosofien ser mer på de etiske sidene ved vennskap ser sosiologien mer på relasjoner. Uavhengig av alder skaper barn vennsapsrelasjoner ved å gjøre noe sammen. Barn skaper vennskap ved å gjøre noe sammen og forsvare aktiviteten mot inntrenging fra andre barn. Også Aristoteles mente at vennskap bygger på felles aktivitet, men at brudd i aktiviteten ikke nødvendigvis betyr brud i vennskapet, med mindre bruddet blir over for lang tid (Greve, 2015, s. 50-51). Fra barnehagepedagogisk perspektiv er vennskap et komplekst begrep som inneholder mange former for relasjoner mellom barn. Det finnes ikke noen gal eller riktig måte å være venn på samtidig som at vi ikke kan tvinge barn til å skaffe seg venner. For barn som sliter med å få seg venner blant sine

jevnaldrende kan kanskje en pedagog være venn som gir mening og glede i barnas liv (Greve, 2015, s. 57).

Når det gjelder min egen forståelse av begrepet vennskap i barnehageperspektiv og ut ifra barneintervjuer så vil jeg definere det som *sosialt samvær med andre barn*. Dette sosiale samværet mellom barn kan oppstå for eksempel i lek, under felles aktiviteter eller i rutinesituasjoner i løpet av barnehagehverdagen. I en undersøkelse som ble gjennomført blant 3-6 åringer i fem norske barnehager i periode 1996-2000 (Ytterhus, 2002, s. 12) kom det tydelig frem at relasjoner til andre barn har mye å si for barnas egen oppfatning om andre barn har det bra eller ikke. I denne undersøkelsen ble barneinformanter spurt blant annet om hvordan de tror andre barn har det i barnehagen. I svaret sitt foretok mange av barneinformanter en vurdering av hvorvidt de andre barna hadde venner å være sammen med eller ikke. Sosial isolasjon, det å bli værende alene fryktet barneinformantene mest i barnehagehverdagen og de anså at de av barna som hadde venner hadde det bra i barnehagen (jf. Ytterhus, 2002, s. 36). Ut ifra det fremstår det som om det å ha venner eller noen å leke med har stor betydning for barnas velvære (jf. Engdahl, 2015, s. 135 og 143; Ytterhus, 2002, s. 28). Videre i dette kapittelet skal jeg presentere mine datafunn om kategorien *vennskap og sosialt samvær mellom barn*.

På direkte spørsmål om hva det gøyeste å gjøre i barnehagen er har alle barneinformanter svart at det er å leke med noen. Også under høytlesing av billedboka «Bernie klarer seg selv» har flere av barneinformantene ment at hovedkarakteren er lei seg fordi han kanskje ikke har noen å leke med. Hovedsakelig omtaler barneinformanter de de leker med som «sine venner». På spørsmålet om det er noen gang er kjedelig i barnehagen har flere barneinformanter svart at det er det kun når deres venner ikke er i barnehagen og de har ingen å leke med. De av barneinformantene som ikke nevner lek med venner sier at det morsomste i barnehagen er å være i felles aktivitet med andre barn. Noen av dem sier for eksempel at det gøyeste i barnehagen er «å prate med andre og kose med hverandre», «å spørre noen om å bli med på leken», «å leke med andre barn» eller «å leke sammen med noen og lære sammen med noen».

Ut ifra resultater av barneintervjuer tolker jeg det som at førskolebarnas trivsel i barnehagen og med det samme god kvalitet i barnehagehverdagen avhenger i stor grad av sosialt samvær med andre barn -«barn har et grunnleggende behov for å høre til» (Greve, 2015, s. 44). Min tolkning baserer jeg på det faktum at alle barneinformantene nevner lek og felles aktiviteter med andre barn som en faktor som motvirker kjedsomhet og gir dem glede. Det er sosialt samvær i seg selv som er det viktigste og sentrale i barnas lek og som betyr mye for deres velvære i barnehagen (jf. Ytterhus,

2002, s. 37-38). Her kan jeg referere til tidligere nevnte «vi-felleskap» (Nilsen, 2015, s. 71-81) som går ut på akkurat det samme, nemlig samvær mellom barn. Samtidig er etablering av «vi-felleskapet» avhengig av gode forhold rundt barna, det vil si organisering av rom og tid som videre avhenger av kompetente voksne (jf. Nilsen, 2015, s. 71-81). Alle disse faktorene ble nevnt tidligere i denne oppgaven som i følge mine vokseninformanter er faktorer som skaper god kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper.

## 6.0 Svar på problemstillingen og diskusjon rundt forskningsresultater

I dette kapittelet skal jeg først svare på problemstillingen i denne masteroppgaven. Videre skal jeg drøfte mine forskningsresultater i lys av faglitteratur. Til slutt skal jeg reflektere over kvalitetsforskning og politiske beslutninger når det gjelder barnehagen.

### 6.1 Svar på problemstilling

I denne masteroppgave har jeg presentert datafunn fra mitt kvalitative forskningsprosjekt «Skal førskolebarn klare seg selv?». Data samlet under barneintervjuer og intervjuer av pedagogiske ledere ble delt i forskjellige kategorier som fremsto for meg som sentrale og viktige for informanters opplevelser av kvalitet i barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. I tillegg til dette er disse kategoriene også grunnlagt i forskning og litteratur om kvalitet i barnehagen.<sup>27</sup> Ut ifra intervjuer av 6 voksne informanter og 10 barneinformanter ble datafunn delt i seks kategorier; organisering, det fysiske miljø, sosial kompetanse, kjedsomhet, personalets kompetanse og vennskap/samvær med andre barn. Disse kategoriene dreier seg om faktorer som påvirker kvalitet i barnehagehverdagen. Dette med tanke på problemstillingen i denne masteroppgaven; *Hvilke faktorer påvirker kvalitet i barnehagen i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn?*

---

<sup>27</sup> Se kap. 5.1 Organisering av data.

Svar på problemstillingen kan knyttes til de seks kategorier beskrevet i denne masteroppgaven. Det vil si at faktorer som påvirker kvalitet i barnehagen i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn handler om; organisering, det fysiske miljø, sosial kompetanse, kjedsomhet, personalets kompetanse og vennskap/samvær med andre barn. Alle disse faktorene inngår videre i *strukturell kvalitet* og *prosesskvalitet* (Sommersel et al., 2013). Det er altså både de strukturelle og de prosessuelle faktorene som påvirker kvalitet i barnehagen i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn.

## 6.2 Drøfting av forskningsresultater

I dette kapittelet skal jeg drøfte sammenhenger mellom de seks nevnte kategoriene og samle dem under to forståelser av begrepet kvalitet i en barnehagekontekst. Den ene forståelsen er kategorier av kvalitet beskrevet i rapporten til Sommersel et al. (2013) (*strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultatkvalitet*) og den andre er *pedagogisk kvalitet* som beskrevet i rapporten til Kragh-Müller og Ringsmose (2015).<sup>28</sup>

*Strukturell kvalitet* handler om de komponenter som i høy grad er styrt av ting utenfor barnehagen som økonomi, politiske beslutninger og tilrettelegging av utdanning. Denne kategorien av kvalitet i barnehage kan inneholde tilstrekkelig bemanning, barnehagepersonalets utdanning, barnehagens fasiliteter som uteareal, lokaler og arbeidsrutiner. *Prosesskvalitet* derimot handler mer om interaksjon mellom barn og voksen, barn imellom og mellom foreldre og barnehagen. Denne kategorien av kvalitet omhandler også barnehageledelse, pedagogisk praksis, karakteren av aktiviteter og læringsmuligheter for enkelt barn. *Innholdskvalitet* omhandler kvalitet på barnehagens virke som blant annet hvordan leves det opp til rammene i rammeplanen med tanke på at i norske barnehager bestemmer rammeplanen om hvilket innhold barnehagene skal ha. *Resultatkvalitet* dreier seg på den annen side om virkninger av barnehagen som faglig og sosialt utbytte for hvert enkelt barn. Samtidig kan det også dreie seg om samfunnsmessig og samfunnsøkonomisk utbytte av det å ha barn i barnehagen slik at foreldrene kan delta i arbeidslivet (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9-10).

Faktorer som er avgjørende for god *pedagogisk kvalitet* er relasjoner, kvalitet på de fysiske omgivelser og kvalitet på lek og aktiviteter i barnehagen (jf. Kragh-Müller og Ringsmose, 2015, s. 22). Videre handler *pedagogisk kvalitet* om å gi barn de beste betingelser for å kunne fungere best mulig i

---

<sup>28</sup> Se kap. 2.0 Kvalitetsteori.

samfunnet de vokser i og for å lære ferdigheter de skal trenge i voksent liv (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 21).

Etter analyse av barneintervjuer og intervjuer av pedagogiske ledere fremstår det som at *strukturell kvalitet* og *prosesskvalitet* er de viktigste faktorer som i stor grad påvirker informanternes opplevelse av kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Sommersel et al. (2013, s. 9) påpeker i sin rapport at *struktur* og *prosess* er hovednivåer som utgjør rammene for barn i barnehagen og som opererer i samspill med hverandre når det gjelder opplevelse av kvalitet på barnehagehverdagen. Av seks kategorier beskrevet i denne oppgaven er **organisering, det fysiske miljø** og **personalets kompetanse** indikatorer på *strukturell kvalitet* mens **sosial kompetanse, kjedsomhet** og **vennskap/samvær med andre barn** er indikatorer på *prosesskvalitet* (jf. Sommersel et al., 2013).

Mine vokseninformanter la vekt på at god sosial kompetanse er det viktigste førskolebarn måtte utvikle i barnehagen. Barneinformantene på sin side var mest opptatt av vennskap og samvær med andre barn. Sosial kompetanse inneholder blant annet evne til samspill med andre mennesker og evne til å skape relasjoner til andre mennesker som venner og familie. Ut ifra dette ligger sosial kompetanse veldig nær lek og vennskap. Barn konstruerer sin egen sosiale kompetanse gjennom lek med andre barn og i leken utvikler de vennskap med andre barn (jf. Engdahl, 2015, s. 141). Ut ifra dette kan vi se at disse to kategoriene (sosial kompetanse og vennskap/sosialt samvær mellom barn) avhenger av hverandre. Barn trenger god sosial kompetanse for å samspille med andre barn, samtidig som de utvikler sin sosiale kompetanse i lek og samspill med andre barn.

Barnehagen som institusjon med bestemte rammer og sammensetninger av mennesker er et godt sted for barnas utvikling av sosial kompetanse i forhold til andre møteplasser. Det er med tanke på at i barnehagen får barn «tilskrevet samvær» (Ytterhus, 2002) og barnehagehverdagen handler om å mestre dette samværet. Med *tilskrevet samvær* menes det her at barn befinner seg på et svært begrenset geografisk område og med barn og voksne som de ble plassert sammen med uten å kunne selv påvirke valget (Ytterhus, 2002, s. 186-188). Mestring av *tilskrevet samvær* går ut på at barna velger selv hvem de helst vil leke og være med innenfor de rammene som er skapt og tilskrevet dem. Felles rutiner og hverdagslige gjøremål i barnehagen dag etter dag og år etter år kan bidra til at barn utvikler stor toleranse og solidaritet med hverandre. Denne hverdagslige nærheten barn imellom og deling av hverdagslige opplevelser i løpet av barnehagedagen kan ha stor betydning for barnas opplevelser av det å bry seg om hverandre (jf. Ytterhus, 2002, s. 186-188). Barnehagen som institusjon kan gi rom for at barn lager sine egne samhandlingsregler for den sosiale ordens skyld -



«barnehagen kan betraktes som et sosialt utprøvningsverksted mellom jevnaldrende» (Ytterhus, 2002, s. 188).

Siden *tilskrevet samvær* i barnehagen handler både om fysiske rammer og sammensetning av mennesker som befinner seg innenfor disse rammene, så omhandler det også kategorien *organisering*.<sup>29</sup> Organisering av både arealet i barnehagen og hverdagen for å muliggjøre møter mellom barn og mellom barn og voksne. Videre når det gjelder organisering av arealet i barnehagen så har den sammenheng med kategorien *det fysiske miljø*.<sup>30</sup> Dette med tanke på at organisering av rom i barnehagen påvirker det fysiske miljø på avdelingen. Dette er enda et eksempel på hvordan *strukturell kvalitet* og *resultatkvalitet* opererer i samspill med hverandre (Sommersel et al. 2013).

Kategorien *kjedsomhet* på sin side avhenger i stor grad av kategorien *vennskap/samvær med andre barn*. Dette med tanke på barneinformanters utsagn om at de kjeder seg mest når de ikke har noen å leke med<sup>31</sup>. Videre når barn kjeder seg så kan de finne på «illegale aktiviteter» (Nilsen, 2015) for å skape *vi-felleskap* med andre barn (jf. Nilsen, 2015, s. 64). Disse «illegale aktiviteter» tilkjenner seg ofte med hyppig bruk av kroppen i likhet med det Nordtømme (2015, s. 3) kaller for *beboelse* av rommet. *Beboelse* av rommet handler om å bli kjent med rommet med hele sin kropp (jf. Nordtømme, 2015, s. 3) avhenger videre av kategoriene *organisering* og *det fysiske miljø*. Det er på denne måten at organisering av det fysiske miljø på avdelingen enten kan gi muligheter for *beboelse* av rommet eller hindre den. På den annen side, selv om det fysiske miljø på avdelingen gir gode muligheter for *beboelse* av rommet, så kan den bli hindret av personalets holdninger til den type aktiviteter eller av hensyn til sikkerhet. Vokseninformantene fortalte at høyfysisk aktivitet på avdelinger ofte blir stoppet for å unngå ulykker blant barn.<sup>32</sup> Dette fører oss til den siste av de seks kategorier som handler om *personalets kompetanse*.<sup>33</sup>

Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 26) forteller at utdannet personale i barnehagen er mer støttende, stimulerende og vennlige mot barn. Med tanke på dette kan det forventes at utdannet personale ser verdien i barnas bråkete, fysiske aktiviteter på avdelingen og tilrettelegger for disse heller enn å stoppe dem. Det vil si at utdannet personale i større grad gir barn muligheter for *beboelse* av rommet (Nordtømme, 2015, s. 3) og stiftelse av *vi-felleskapet* (Nilsen, 2015, s. 64). Som jeg ser det, kan kategorien *personalets kompetanse* ha innvirkning på alle de øvrige fem kategoriene.

---

<sup>29</sup> Se kap. 5.2 Organisering av avdelinger og av barnehagedagen.

<sup>30</sup> Se kap. 5.4 Det fysiske miljø.

<sup>31</sup> Se kap. 5.5 Kjedsomhet.

<sup>32</sup> Se kap. 5.2 Organisering av avdelinger og av barnehagedagen.

<sup>33</sup> Se kap. 5.6 Personalets kompetanse.

Dette med tanke på kunnskap om alle de faktorer/kategorier som påvirker kvalitet i barnehagehverdagen i aldersblandede barnegrupper med førskolebarn.

Hvordan utdannet personale bruker kunnskapen sin er imidlertid en annen problemstilling. Jeg tenker her på vokseninformanters utsagn om at de har jobbet med utdannet personale som «gjorde bedre jobb enn barnehagelærere»<sup>34</sup>. Denne påstanden mener jeg er både sterk og interessant. Sterk fordi den egentlig kan undergrave kravet om utdannet personale i barnehagen, og interessant fordi den kan skape debatt rundt behovet for fornying og omorganisering av barnehagelærerutdanningen. Med tanke på dette kan det være tilfelle at utdanningsinstitusjoner trenger å se nærmere på innholdet i barnehagelærerutdanningen for å sikre dens kvalitet. På den annen side, tenker jeg at det kunne være kun de menneskelige faktorer som gjorde at vokseninformantene opplevde utdannet personalet som mindre kompetente enn utdannede ansatte. Med menneskelige faktorer mener jeg her ting som personlighet, arbeidsmoral, hendelser i privatliv, sykdomshistorie osv. Uansett årsak til vokseninformanters opplevelse mener jeg at det er viktig å reflektere over denne problemstillingen for å være sikker på at barnehagelærerutdanningen er av høy kvalitet.

### 6.3 Avsluttende refleksjon

Schleicher (2019, s. 23) sier at størrelsen på barnegrupper og antall arbeidstimer for de ansatte er viktige faktorer som påvirker kvalitet i barnehagen. Han presiserer at for mange barn per ansatt og for stor arbeidsbelastning er potensielle stressfaktorer for de ansatte i barnehager. Videre refererer han til forskning som viste at kvalitet i barnehager hvor de ansatte opplever mindre arbeidsbelastning er bedre enn i de med store barnegrupper og dårligere. Schleicher (2019, s. 23) sier videre at kvalitet på barnehagedagen for barn vesentlig kan forbedres ved å redusere størrelsen på barnegrupper, minske antall barn per ansatt, redusere arbeidstimer og med det samme arbeidsbelastning, gi tilfredsstillende lønn i forhold til arbeidsmengde, redusere personalutskifting, sikre godt fysisk miljø og ansette kompetent og støttende ledelse. Jeg ser her at dette «idealistiske» bilde av den «perfekte barnehage» kan være vanskelig å oppnå siden det kan kreve omfattende pengestøtte til både offentlige og private barnehager. Allikevel kan en stille seg spørsmål om et av «verdens rikeste land» virkelig ikke har råd til å prioritere barnas beste.

At *strukturelle faktorer* er viktig for kvalitet på barnas barnehagehverdagen fikk mange oppleve under covid-19 pandemien når barnehagene reduserte åpningstidene til seks timer om dagen, noe

---

<sup>34</sup> Se kap. 5.6 Personalets kompetanse.

som sikret full bemanning gjennom hele dagen barna befant seg i barnehagen (Edwardsen, 2020). I en internettartikkel publisert på «NRK nyheter» skriver journalisten at mange opplevde «koronabarnehagen» som en «drømmebarnehage» for barna (Edwardsen, 2020). Flere pedagogiske ledere, barnehagestyrere og foreldre uttaler i denne artikkelen at små barnegrupper, korte åpningstider og det at barna fikk være med de samme voksne igjennom hele åpningstiden skapte mer ro, forutsigbarhet og trygghet for barna, noe som resulterte i mer trivsel hos hvert enkelt barn (Edwardsen, 2020).

På den annen side, i en artikkel i Dagsavisen.no, forteller foreldre at barnehagens korte åpningstid skapte en tidsklemme for dem og konflikter med deres arbeidsgivere. Dette med tanke på senere levering og tidligere henting i barnehagen som innebærer at foreldrene ikke kan jobbe fulle arbeidsdager (Gravklev, 2020). Som jeg ser det kan dette knyttes til det Dahle (2020, s. 214 og 225) omtaler som «markedslogikk innen barnehagefeltet» og den interessekonflikten som kan oppstå mellom økonomiske interesser og barnas interesser. På den ene siden har vi den faglige vurderinger som sier at korte åpningstider og full bemanning gjennom hele barnehagedagen er til barnas beste, og på den andre siden trenger vi foresatte i fullt arbeid for å ivareta landets økonomiske interesser - «i dette ligger det et konfliktpenn mellom markedslogikken og profesjonslogikken» (Dahle, 2020, s. 224).

Som vist i denne masteroppgaven er både forskerne og barnehageansatte enige i at små barnegrupper, full bemanning gjennom hele barnehagens åpningstid, få barn per ansatt og godt areal per barn viktig for barnas velvære og skaper god kvalitet på deres barnehagehverdag. Med tanke på dette mener jeg at om politikerne ikke tar på alvor de verdifulle data vi har om hvordan vi kan styrke kvalitet på barnehagehverdagen for alle barn, så tyder det på at i deres øyne er barnehagen fortsatt et «oppbevaringssted» for at foreldre skal kunne gå på jobb. Igjen er det økonomi som settes foran barnas beste.

Samtidig kan jeg forstå at vi trenger folk i arbeid for å kunne opprettholde den gode velferdsstaten vi har i Norge. Redusering av åpningstider i norske barnehager kan altså være en vanskelig problemstilling. Som vi kan lese i en artikkel på utdanningsnytt.no jobber ikke alle seks timers vakter, og mange arbeidssteder er åpne gjennom hele dagen og trenger personale i hele åpningstiden så korttidsbarnehage kan virke som en utopisk idé (Solheim, 2020). Allikevel mener jeg at det finnes andre løsninger som kan brukes for både å ivareta barnas beste og gjøre det mulig for foreldre å være i full jobb. En av dem kan være å ansette flere barnehageansatte for å dekke hele barnehagens åpningstid med full personaldekning. Dette krever mer pengestøtte til barnehager, men på lang sikt

kan det være veldig gunstig. Dette med tanke på at dette tiltaket kan redusere sykefravær hos barnehageansatte og dermed avlaste både vikarbudsjettet i barnehager og NAV-systemet. Som nevnt tidligere i denne oppgaven topper barnehageansatte flere statistikker over sykefravær i Norge (jf. Storvik, 2019). Her er det kanskje egentlig snakk om omrokking av offentlige midler og ikke nødvendigvis mer pengebruk. I tillegg kan det resultere i mer stabilt personale som videre er veldig viktig for kvalitet i barnehagehverdagen for barn.

I 2018 ble ny bemanningsnorm og pedagognorm vedtatt av Stortinget. Tidligere var det kun et generelt krav om at bemanningen i barnehagen skulle være forsvarlig (jf. Saint-Sollieux, 2018). Den nye bemanningsnormen lovfester at det skal være minst en ansatt per 3 barn under 3 år, og minst en ansatt per 6 barn over 3 år (jf. Saint-Sollieux, 2018; Utdanningsdirektoratet (Udir), 2020). Barn regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år (Lov om barnehager, 2019, §18). Dette mener jeg er et skritt i riktig retning når det gjelder kvalitetsarbeid i barnehagene med tanke på bedre organisering av avdelinger og mer voksen-barn kontakt. Likevel gjelder bemanningsnormen for hele barnehagen og behøver ikke nødvendigvis anvendes på hver enkel avdeling (Saint-Sollieux, 2018).

Ut ifra dette ser jeg det slik at det er intern organisering og god ledelse i barnehagen som er viktig for å sikre at alle barn på alle avdelinger får de voksne de har krav på. Når det gjelder skjerpet pedagognorm er kravet nå en pedagogisk leder per 7 barn under 3 år og 14 barn over tre år. Tidligere var minstekravet henholdsvis 9 og 18 barn per pedagog. I likhet med bemanningskravet gjelder pedagognormen for hele barnehagen og det er opp til ledelsen å bestemme hvordan de fordeler pedagogressurser internt i barnehagen (Saint-Sollieux, 2018). Med tanke på personalets kvalifikasjoner som kvalitetsfaktor er denne reformen et viktig steg for å forbedre kvaliteten på barnehagehverdagen for alle barn. Det forutsetter likevel en rettferdig fordeling av pedagogressurser på hver enkelt avdeling. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) viser tall fra 2019 at nesten alle barnehager i Norge oppfyller kravet om bemanning (94% av barnehagene) mens det fortsatt er et stykke å gå når det gjelder pedagogkravet (64% av barnehagene oppfyller kravet i pedagognormen). 60 % av barnehagene oppfyller både bemanningsnormen og pedagognormen (Udir, 2020).

Regjeringen selv kaller den nye bemanningsnormen og pedagognormen for en stor «satsing på innhold og kvalitet i barnehagen» og sier videre at de vil ha bedre kvalitet i norske barnehager (Regjeringen, 2020). Likevel ble bemanningsnormen anklaget av barnehageansatte for å ikke fungere i praksis (jf. Bøe, 2018; Waagø, 2020) siden den ikke krever full bemanning gjennom hele arbeidsdagen (Udir, 2020). Barnehageprofesjonsutøvere forklarer i flere debatter at

bemanningsnormen ikke tar høyde for pauser, ubundet tid, ferier, sykefravær, kurs, møter ol.; altså all den tiden i løpet av dagen hvor det er færre ansatte per barn enn bemanningsnormen krever (Bøe, 2018; Waagø, 2020). I tillegg kan pedagognormen motvirke bemanningsnormen på den måten at når det er to barnehagelærere på avdelingen så er det dobbelt så mange som tar ut ubundet tid eller deltar i møter. På en avdeling med tre faste ansatte blir det da kun en fast ansatt igjen når begge pedagogene deltar på møter (Bøe, 2018). I lys av dette kan man diskutere hvorvidt bemanningsnormen og pedagognormen bidrar til bedre kvalitet på barnehagehverdagen for barn i praksis. Politikerne har skrytt lenge om hvor «gode» barnehager de har skapt i Norge, men det som ser bra ut på papiret er ikke nødvendigvis like bra i praksis (jf. Solheim, 2020).

Det foregår en «heftig» debatt mellom politikken og profesjonen når det gjelder barnas beste i barnehagen. Denne debatten gjelder forslag om å lovfeste plikt til norsk språkkartlegging av alle barn i norske barnehager før skolestart (Karlsen, 2021). I høringsnotatet kan vi lese at bakgrunnen for lovforslaget er at norskkunnskaper er «nøkkelen inn i store og små felleskap i det norske samfunnet», og at barn med dårlig norsk språk har det vanskelig ved skolestart. Videre kan vi lese at plikten til å vurdere barnas norskkunnskaper skal legges på barnehagen (Kunnskapsdepartement, 2020, s. 3). Kunnskapsminister Guri Melby (2021) i en kronikk på utdanningsnytt.no inviterer barnehagesektoren til «et felles kvalitetsløft frem mot 2030» og trekker blant annet frem lite språkarbeid som en indikator på dårlig eller middels kvalitet i barnehager. Melby (2021) støtter seg på resultater av undersøkelser i GoBaN prosjektet, tidligere omtalt i denne oppgaven.<sup>35</sup> Som jeg forstår det, er lovforslaget om plikt til kartlegging av barnas norskkunnskaper i barnehagen i henhold til Kunnskapsdepartementet et skritt videre mot kvalitetssikring av barnehage tilbudet. Likevel får dette lovforslaget kritikk fra flere ansatte ved norske universiteter og høyskoler som blant annet mener at plikt om kartlegging vil føre til både mer arbeidsbelastning for pedagoger og mindre tid med barna (jf. Karlsen, 2021).

Som jeg ser det, er dette lovforslaget en motsetning til både pedagognormen og den pedagogiske kvaliteten i barnehagen. Oslo Kommune, som er den største offentlig barnehageeier i Norge, sier i sitt hørings svar at dette forslaget bærer preg av skoleforberedende fokus på barns språk i barnehagealder og at det kan virke mot sin hensikt med tanke på barnas helhetlige utvikling og barndommens egen verdi (Thorkildsen, 2021; Karlsen, 2021). I mange av hørings svarene kan vi lese at intensjonen til Kunnskapsdepartementet er god, men at det viktigste for barnas språkutvikling i barnehage er godt språkmiljø. Det burde helst satses på kompetanseheving hos

---

<sup>35</sup> Se kap. 1.2 Tidligere forskning om kvalitet i barnehagen.

barnehagepersonalet innen språkarbeid i barnehagen for å gi barn gode språklæringsmuligheter (jf. Karlsen, 2021). Etter min mening kunne hele den «heftige» debatten blitt unngått om politikerne hadde spurt barnehagesektoren om råd og anbefalinger i forkant av lovforslaget. Kunnskapsminister Guri Melby (2021) sier selv i sin kronikk: «skal vi lykkes med å løfte kvaliteten i barnehagen, må vi basere oss på god og oppdatert kunnskap». Videre presiserer hun at denne kunnskapen skal vi tilegne oss gjennom barnehageforskning. Dette er det litt vanskelig til å tro at kunnskapsministeren mener når så mange universitets- og høyskoleansatte føler seg nødt til å sende skeptiske høringsvar om et lovforslag. I forhold til Karlsen (2021) har regjeringen mottatt hele 319 innspill fra bl.a. fagfolk, barnehager, fagforeninger, arbeidsgiverorganisasjoner og enkeltpersoner.

Berit Bae (2021) for eksempel skriver i høringssvaret sitt at lovforslaget ikke vektlegger barnas beste. Hun utdyper videre med at innføring av plikt til vurdering av barnas norskkunnskaper før skolestart kan få mange negative konsekvenser i barnehagehverdagen. Noen av de negative konsekvensene kan være at kartlegging tar pedagogens tid bort fra barna, fokus på et område kan gå på bekostning av barnets helhetlige utvikling, barnets morsmål kan bli devaluert eller at språkkartlegging kan forsterke forskjeller i barnegruppen (Bae, 2021). Videre kommer Berit Bae (2021) med forslag til noen forskningsbaserte løsninger som stimulerer barnas språklæring i barnehagen. Hun fremhever særlig tre av disse; samvær og samtaler med kompetente barnehageansatte gjennom hele barnehagedagen, ikke for store barnegrupper, og barnas deltagelse i lek og samvær med andre barn. Som jeg ser det er disse forslagene viktige strukturelle og prosessuelle faktorer som påvirker kvaliteten i barnehagen. Dette i tråd med resultater i denne masteroppgaven.<sup>36</sup> Bae (2021) skriver til slutt at også bemanningsnormen og pedagognormen burde endres for å skape godt språkmiljø og legge til rette for god språkutvikling. Dette med tanke på at for å få størst mulig språklæringsutbytte trenger barn samtale og samvær med kompetente pedagoger og andre barnehageansatte gjennom hele barnehagedagen, og ikke kun i deler av den.

I dette lovforslaget kan jeg se tydelige forbindelser til «New Public Management»<sup>37</sup> i utdanningssektoren hvor profesjonen svekkes og stadig mer arbeid brukes på vurdering og rapportering (Kvåle, 2018). Flere studier viser at barns læring fremheves mer gjennom god relasjon og gode pedagogiske aktiviteter enn ved fastsettelse av standardiserte faglige mål (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 22-23). Konklusjonen her er at fagpersoner og profesjonsutøvere innen barnehagefeltet burde vært mer inkludert i politiske beslutninger og hele prosessen som fører til

---

<sup>36</sup> Se kap. 5.0 Resultater fra voksenintervjuer og barneintervjuer.

<sup>37</sup> Se kap. 2.3 Kvalitet forstått som tilfredstillelse av brukernes krav og forventninger.

disse for å heve kvaliteten i barnehagen. Det som fungerer bra på papiret hvor man kan vise til høye skår og prosenttall er ikke nødvendigvis bra for den reelle kvaliteten i barnehagen.

## 7.0 Oppsummering og veien videre

Avslutningsvis skal jeg oppsummere resultatene fra prosjektet mitt og skissere noen problemstillinger som kunne være interessante for videre forskning om temaet kvalitet i barnehage.

### 7.1 Oppsummering

Alle de intervjuede pedagogiske lederne mente at aldersblandede avdelinger var bra for kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn med tanke på at samvær med små barn gir muligheter for empati og sympati utvikling hos store barn. Samtidig påpekte de at for at denne **organisering** skal fungere bra i praksis så er det viktig med tilstrekkelig plass for hele barnegruppe og flere rom hvor store barn kan trekke seg tilbake til og være i uforstyrret lek med jevnaldrende. I tillegg til dette nevner informantene også mengde barn på avdelingen og jevn aldersfordeling som viktige kvalitetsfaktorer. Både informantene og forskning er enige om at små barnegrupper og tilstrekkelig personale skal være med på å forbedre *prosesskvaliteten* i barnehagen (jf. Schleicher, 2019, s. 24). Barneinformantene fortalte at de liker veldig godt å være med på førskolegrupper og at de er lei seg når førskolegruppe ble avlyst. Det fremsto som at god organisering av hverdagen var en løsning på å kunne gjennomføre førskolegrupper hver eneste gang de ble planlagt. Dette derimot var i stor grad avhengig av ledelse med tanke på å skaffe vikarer når det var fravær eller generell planlegging av barnegrupper hvor mengde førskolebarn var likt eller nesten likt mengde barn under 5 år

Videre opplevde pedagogiske ledere at god **sosial kompetanse** hos barn var en viktig faktor som kan påvirke barnas opplevelse av kvalitet på sin egen barnehagedag. Sosial kompetanse forstås her som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill og som er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre barn og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). De pedagogiske ledere i intervjuer fortalte at de viktigste egenskaper som inngår i barnas sosiale kompetanse er bl.a. empati, sympati, konfliktløsning, lekekoder og strategier for å komme inn i leken. Igjen ble det nevnt aldersblandede barnegrupper som et godt miljø for sosial kompetanseheving hos førskolebarn med tanke på at store barn lærer seg å utsette sine egne behov når de omgås små barn og utvikler bl.a. god empati og sympati i møte med yngre barn. Både

vokseninformantene og faglitteratur peker på at god sosial kompetanse hos førskolebarn ikke bare forbedrer kvaliteten på deres barnehagehverdag, men er også med på å gjøre overgangen barnehage-skole lettere for førskolebarn. Med gode ferdigheter for å skaffe seg venner, komme inn i leken eller opprettholde vennskap kan førsteklasinger lettere tilpasse seg de nye omgivelser på barneskole (jf. Ogden & Sørli, 2001, s. 210; Størksen, 2013). Konklusjonen er at god sosial kompetanse hos barn er en av de viktigste faktorer for god kvalitet i barnehagehverdagen. Dette med tanke på de *prosessuelle kvalitetsfaktorer* som handler bl.a. om sosial interaksjon med sine omgivelser (jf. Sommersel et al., 2013, s. 9; Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14-15).

Vokseninformantene pekte også på utforming av **det fysiske miljø** som en viktig kvalitetsfaktor. De mente at store rom i barnehagen burde deles i små lekesoner for å bedre kvalitet på barnas barnehagehverdag. Inndeling i lekesoner skulle ivareta barnas behov for skjermet lek. Selv om pedagogiske ledere mente at barn trenger steder for å gjemme seg i og leke i små barnegrupper uten voksne til stedet, så var det samtidig viktig å «overvåke» disse stedene for å forebygge mobbing blant barn. Når det gjelder leker og materiell som en del av det fysiske miljø i barnehagen var alle informantene enige om at udefinerte og aldersadekvate leker var med på å heve kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn. Dette med tanke på at udefinerte leker innbyr til fantasilek og kreativitet hos barn og ikke krever noen spesielle ferdigheter eller kunnskaper for å ta disse lekene i bruk. Aldersadekvate leker på sin side gir gode utviklingsmuligheter, mestringsfølelse og skaper interesse hos barn.

Barneinformantene snakket om situasjoner da de kjedet seg i barnehagen som oftest var forbundet med mangel på lekekamerater. De voksne informantene fortalte at **kjedsomhet** hos barn påvirket deres opplevelse av sin egen hverdag og handlet oftest om den ene konkrete dagen. Samtidig var det også flere «kjedelige» momenter knyttet til overgangssituasjoner som for eksempel å vente i dokøen som egentlig ikke hadde innvirkning på den helhetlige opplevelsen av hverdagen og kvaliteten på denne. Mangel på alderstilpassede aktiviteter var ifølge de pedagogiske lederne den mest inngripende kjedsomhetsrelatert faktor som over tid kunne påvirke opplevelse av førskolebarnas opplevelse av kvalitet på sin egen hverdag.

Både vokseninformantene og faglitteratur er enige i at **personalets kompetanse** har innvirkning på kvalitet på barnehagehverdagen for alle barn (jf. Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s. 26). Allikevel mente pedagogiske ledere at kunnskapen om barn og pedagogikk trenger ikke være formell og tilegnet ved en utdanningsinstitusjon, men kan være resultat av veiledning og langvarig praksis i arbeid med barn. På den annen side uttrykte de fleste voksne informantene ønske om



barnehagebemanning som besto av kun barnehagelærere og styrere med minst mastergradutdanning. Dette argumenterte de med at utdanning øker bevissthet rundt sin egen praksis og fremhever refleksjon som videre kan resultere i økt kvalitet og fornying av det pedagogiske arbeidet med barn.

Både pedagogiske ledere og barneinformantene nevnte lek med andre barn og lek med venner som en viktig faktor for barnas velvære i barnehagen. Barneinformantenes mange utsagn om at det gøyeste å gjøre i barnehagen er å leke med andre barn har jeg tolket som tegn på at **samvær med andre** barn gir dem glede og har stor betydning for deres velvære. Dette gjenspeiles i faglitteratur om tema som hos Engdahl (2015, s. 135 og 143) og Ytterhus (2002, s. 28). Kragh-Müller og Ringsmose (2015, s. 23) henviser til forskning som sier at barn-barnrelasjoner er viktig for barnas trivsel og utvikling i barnehagehverdagen. Sosialt samvær med andre barn er derfor en av de viktigste faktorer på god kvalitet i barnehagen.

## 7.2 Veien videre

Angående veien videre så er det flere problemstillinger som kunne være interessante å få svar på gjennom videre forskning. Disse handler om temaer som; kvalitet i barnehagelærerutdanning, sammenheng mellom politikk og kvalitetsforskning i barnehagen eller implementering av forskningsresultater inn i barnehagen. Konkrete forskningsspørsmål kunne være;

-Hvilken grad av kompetanse har barnehagelærere i norske barnehager?

-Hvordan politikere forstår begrepet kvalitet i barnehagen og hvilke prioriteringer velger de til sine beslutninger?

-Hvilket forhold til forskning har barnehageledere og i hvor stor grad implementerer de forskningsresultater inn i daglig barnehagedrift?

For å skape mer kunnskap om disse problemstillingene kunne jeg brukt både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder som; intervjuer, spørreskjemaer og dokumentanalyse.

## Litteraturliste:

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, B., J., Tungland, E., B., I., Velde, L., K. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. (Universitetet i Stavanger, rapport nr. 85). Hentet fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport\\_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Aukland, H. (2017). *Kunsten å skjønne tegninga. En studie av visuelle fortelleteknikker i et utvalg modernistiske bildebøker* (Masteroppgave). Høgskolen i Sørøst-Norge Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Kongsberg.
- Bae, B. (2021). Høringssvar fra Berit Bae ang. lovendringsforslag: plikt til å vurdere barns norskkunnskaper før skolestart, 22.2.2021. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-lov/id2786278/?uid=ecf4892b-de91-4875-8bee-747073c1b953>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) (2020, 2. oktober). Personlighet og temperament hos barn. Hentet 3. februar 2021 fra [https://bufdir.no/Foreldrehverdag/Smabarn/Personlighet\\_og\\_temperament\\_hos\\_barnet/](https://bufdir.no/Foreldrehverdag/Smabarn/Personlighet_og_temperament_hos_barnet/)
- Bjørnstad, E., Gulbrandsen, L., Johansson, J-E & Os, E (u.å.). *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger. Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet «Better provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC»*. (Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://uni.oslomet.no/goban/wp-content/uploads/sites/743/2013/07/Methodisk-idealkrav-1.pdf>
- Bøe, L. (2018, 6. august). Bemanningsnormen i praksis -mange nok ansatte i barnehagen...? *Dagsavisen debatt*. Hentet 20. februar 2021 fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/bemanningsnormen-i-praksis-mange-nok-ansatte-i-barnehagen-1.1182481>
- Dahlberg, K. (2019). *Den fenomenologiska Livsvärlden*. I Dahlberg, H., Ellingsen, S., Martinsen, B. & Rosberg, S. (Red.) *Fenomenologi i praktiken. Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Dahle, H., F. (2020). Barnehager som konkurrerende virksomheter. *Nordic Studies in Education*, 40(3).  
<https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2451>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Edvardsen, I. (2020, 26. oktober). Vil kutte i åpningstiden -mener barna fikk det bedre i «koronabarnehagen». *NRK nyheter*. Hentet 18. februar 2021 fra  
<https://www.nrk.no/norge/vil-kutte-i-apningstiden-mener-barna-fikk-det-bedre-i-koronabarnehagen-1.15157055>
- Eide, J., B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn -metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engdahl, I. (2015). *Att stödja barns vänskapsbyggande*. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.) *Barndom i barnehagen. Vennskap* (1. utg., 2. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of 'Quality' in Early Childhood Education and Care Empirical Research: promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117. Hentet fra:  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2011.12.2.102>
- Gode barnehager for barn i Norge. (u.å.). Om prosjektet. Hentet fra <https://goban.no/om-prosjektet/>
- Gravklev, B., R. (2020, 23. april). Kortere åpningstid i barnehagene gir tidsklemme for foreldre. *Dagsavisen*. Hentet 18. februar 2021 fra <https://www.dagsavisen.no/oslo/kortere-apningstid-i-barnehagene-gir-tidsklemme-for-foreldre-1.1704272>
- Greve, A. (2015). *Vennskapsbegrepet*. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.) *Barndom i barnehagen. Vennskap* (1. utg., 2. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA rapport 1/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2016). *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gulpinar, T., Winger, N. & Hernes, L. (2016). *Forord*. I Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.) *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, D. & Halbo, L. (2018, 28. mai). Kvalitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 8. februar 2021 fra <https://snl.no/kvalitet>
- Hansen, T. (2018, 17. september). New Public Management. I *Store norske leksikon*. Hentet 23. januar 2021 fra [https://snl.no/New\\_Public\\_Management](https://snl.no/New_Public_Management)
- Hoel, T. & Helgevold, L. (2007). *Bok i bruk i barnehagen. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Karlsen, A., K. (2021, 3. mars). 319 har sagt sitt om regjeringens forslag om å lovfeste språkvurdering. *Barnehage.no*. Hentet 4. mars 2021 fra <https://www.barnehage.no/sprakkunnskaper/319-har-sagt-sitt-om-regjeringens-forslag-om-a-lovfeste-sprakvurdering/217418>
- Kennair, L., E., O. (2018, 29. november). Personlighet. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. februar 2021 fra <https://snl.no/personlighet>
- Kragh-Müller, G. & Ringsmose, Ch. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. (Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet). Hentet fra [https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Diversitet\\_Kultur\\_og\\_Forandring/Ebog\\_-\\_Paedagogisk\\_kvalitet\\_i\\_store\\_og\\_smaa\\_daginstitutioner\\_-\\_feb\\_2015\\_-\\_web.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Diversitet_Kultur_og_Forandring/Ebog_-_Paedagogisk_kvalitet_i_store_og_smaa_daginstitutioner_-_feb_2015_-_web.pdf)
- Kunnskapsdepartement. (2020). Høringsnotat. Forslag til endringer i barnehageloven om plikt til å vurdere barns norskkunnskaper før skolestart med mer. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/50bdaa71ee354e789ffef7489ba976df/horingsnotat-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-om-plikt-til-a-vurdere-barns-norskkunnskaper-for-skolestart-med-mer.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 5. opplag). Oslo: Gyldendal.
- Kvåle, G. (2018). Kartlegging, kos og kontroll: En kritisk analyse av TRAS-skjemaet som multimodal tekst. *Tidsskriftet Sakprosa*, 10(2). <https://journals.uio.no/sakprosa/article/download/5998/5547?inline=1>

- Lov om barnehager. (2019). Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-1995-05-05-19). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_5#§18](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_5#§18)
- Malt, U. & Kennair, L., E., U. (2021, 26. januar). Temperament. I *Store norske leksikon*. Hentet 5. februar 2021 fra <https://snl.no/temperament>
- Melby, G. (2021, 2. mars). Hva slags barnehage skal vi ha i 2030? *Utdanningsnytt.no. Debatt*. Hentet 4. mars 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagepolitikk-guri-melby/hva-slags-barnehage-skal-vi-ha-i-2030/275622>
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2007). *Barnelitteratur -sjangrar og teksttypar* (2. utg., 2. opplag). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mårtensson, D., B. & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.
- Nilsen, D.,R. (2015). *Vi-felleskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom*. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.) *Barndom i barnehagen. Vennskap* (1. utg., 2. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for Norsk barnehageforskning*, 10(4), 1-14.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/nbf/article/view/1429/1276>
- Ogden, T. & Sørli, M-A. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53(3), 209-222.  
[https://www.researchgate.net/publication/314108641\\_Sosial\\_kompetanse\\_i\\_et\\_funksjonelt\\_og\\_empirisk\\_perspektiv](https://www.researchgate.net/publication/314108641_Sosial_kompetanse_i_et_funksjonelt_og_empirisk_perspektiv)
- Os, E. & Bjørnstad, E. (2016). *Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. Et kritisk blikk på ITERS-R-skalaen*. I Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.) *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oslo kommune. (2020). *Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage, skole og AKS*. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13368717-1589179724/Tjenester%20og%20tilbud/Barnehage/For%20ansatte/Kvalitetsstandarder%20o>

g%20veiledere/Samarbeid%20og%20sammenheng%20mellom%20barnehage%20og%20skole/Oslostandard%20bhg%20skole%20aks\_endelig\_mai2020.pdf

Regjeringen. (2020). *Nesten alle barnehager oppfyller bemanningsnormen* (Pressemeld. nr. 43-20 (25. 02. 2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nesten-alle-barnehager-oppfyller-bemanningsnormen/id2691482/>

Saint-Sollieux, L. (2018, 22. august). Ny bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm i barnehagene. *Visma. Blogg*. Hentet 20. februar 2021 fra <https://www.visma.no/blogg/ny-bemanningsnorm-og-skjerpet-pedagognorm-i-barnehagene/>

Sandseter, E.,B.,H. & Seland, M. (2016, 25. april). Norske 4-6 åringers trivsel i barnehagen. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 5. juni 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehageforskning-barnehagelaerer/norske-46-aringers-trivsel-i-barnehagen/145078>

Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning* (International Summit on the Teaching Profession). Paris: OECD Publishing. Hentet fra <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264313873-en.pdf?expires=1613292416&id=id&accname=guest&checksum=60A8BEBDD8343E93687AAC45D2D9B9>

Solheim, M. (2020, 14. oktober). Nedstengningen av barnehagene under koronapandemien har ført til at både ansatte og foreldre har erfart hva som er en god barnehage. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 23. februar 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagepedagogikk-etikk-fagartikkel/nedstengningen-av-barnehagene-under-koronapandemien-har-fort-til-at-bade-ansatte-og-foreldre-har-erfart-hva-som-er-en-god-barnehage/255607>

Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager I skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging* (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, prosjekt SR21). København: Aarhus Universitet

Storvik, F. L. (2019, 27. mai). Her er barnehagelærernes vanligste helseplager. *Utdanningsnytt.no*. *Første steg*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/her-er-barnehagelaerernes-vanligste-helseplager/174659>

Størksen, I. (2013, 7. november). Hva er sosial kompetanse og hva kan barnehagen gjøre for å fremme barns sosiale kompetanse? *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-er-sosial-kompetanse/>

Thorkildsen, I., M. (2021). Høringsvar fra Oslo kommune ved Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/52ffcc61bdcb4e678618f8c4e4c00174/byradsavdeling-for-oppvekst-og-kunnskap.pdf?uid=Byrådsavdeling\\_for\\_oppvekst\\_og\\_kunnskap](https://www.regjeringen.no/contentassets/52ffcc61bdcb4e678618f8c4e4c00174/byradsavdeling-for-oppvekst-og-kunnskap.pdf?uid=Byrådsavdeling_for_oppvekst_og_kunnskap)

Tjernshaugen, A., (2019, 5. juni). Faktor. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. juni 2021 fra <https://snl.no/faktor>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 25. februar). Status for bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagene. Hentet 20. februar 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/nye-bemanningsnormer--hva-er-status/>

Waagø, M., G. (2020, 16. mai). Hvilken funksjon har bemanningsnormen når den ikke fungerer i praksis? *Barnehage.no. Debatt*. Hentet 20. februar 2021 fra <https://www.barnehage.no/bemanning/hvilken-funksjon-har-bemanningsnormen-nar-den-ikke-fungerer-i-praksis/141145>

Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). *Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen*. I Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.) *Blick fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn -inkludering og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.

Øksnes, M. & Greve, A. (2015). *Vennskap i barnehagen*. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.) *Barndom i barnehagen. Vennskap* (1. utg., 2. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Lukaz Kacprzyk  
Skal store barn klare seg selv?  
Referanse  
768478

Status  
Vurdert

NSD Personvern  
30.08.2019 14:25

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 768478 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

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

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## ANSATTE I BARNEHAGEN SIN TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og den ansatte har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.



## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

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

## Vedlegg 2: Informert samtykke -vokseninformantene

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Skal førskolebarn klare seg selv”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en forskningsstudie som skal brukes til masteroppgave. Masterstudent Lukaz Kacprzyk skal gjennom intervjuer og barnesamtaler svare på forskningsspørsmål: «Hvilken kvalitet har barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper?». Intervjuer og barnesamtaler skal gjennomføres i flere barnehager i Oslo. Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet -storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Kriterier for utvalget av barnehager er organisering av barnegrupper. Det er tre barnehager med aldersblandede barnegrupper som er utvalgt til prosjektet. I disse barnehagene er det pedagogene som jobber på store barns avdelinger som ble utvalgt til intervjuer.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av Lukaz. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervju skal inneholde spørsmål om arbeidet med førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. Det bli brukt lydopptaker under intervju. Lydopptak skal transkriberes og slettes etterpå. Data fra intervjuene skal være fullstendig anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun Lukaz Kacprzyk (masterstudenten) som skal ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i senere masteroppgave.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2019. Personopplysninger og eventuelle opptak slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- OsloMet -storbyuniversitetet ved Jan Sverre Knudsen (professor og veileder for masterprosjektet), på epost ([JanSverre.Knudsen@oslomet.no](mailto:JanSverre.Knudsen@oslomet.no)) eller telefon: 95970574
- Lukaz Kacprzyk (masterstudent), på epost ([marek-kunst@hotmail.com](mailto:marek-kunst@hotmail.com)) eller telefon: 41607603.
- Vårt personvernombud: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Jan Sverre Knudsen)

Masterstudent (Lukaz Kacprzyk)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skal førskolebarn klare seg selv?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Informert samtykke -foresatte

### Vil du at barnet ditt skal delta i forskningsprosjektet

#### *”Skal førskolebarn klare seg selv”?*

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om barnet ditt skal delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

#### **Formål**

Prosjektet er en forskningsstudie som skal brukes til masteroppgave. Masterstudent Lukaz Kacprzyk skal gjennom intervjuer og barnesamtaler svare på forskningsspørsmål: «Hvilken kvalitet har barnehagehverdagen for førskolebarn i aldersblandede barnegrupper?». Intervjuer og barnesamtaler skal gjennomføres i flere barnehager i Oslo. Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet -storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Kriterier for utvalget av barnehager er organisering av barnegrupper. Det er tre barnehager med aldersblandede barnegrupper som er utvalgt til prosjektet. I disse barnehagene er det førskolebarn som ble utvalgt til barnesamtaler.

#### **Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

Hvis du samtykker at barnet ditt deltar i prosjektet, innebærer det at Lukaz skal gjennomføre en gruppesamtale med barnet ditt. Samtalen skal handle om en billedbok og det blir stilt spørsmål om barnehagehverdagen. Det bli brukt lydopptaker under intervju. Lydopptak skal transkriberes og slettes etterpå. Data fra barnesamtaler skal være fullstendig anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Barnet ditt skal også velge selv om det vil delta i prosjektet. Hvis du velger at barnet ditt skal delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet ditt og deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil at det deltar eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg og barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun Lukaz Kacprzyk (masterstudenten) som skal ha tilgang til dine og barnets opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine og barnets vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i senere masteroppgave.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2019. Personopplysninger og eventuelle opptak slettes ved prosjektslutt.

### Dine rettigheter

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

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

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet -storbyuniversitetet ved Jan Sverre Knudsen (professor og veileder for masterprosjektet), på epost ([JanSverre.Knudsen@oslomet.no](mailto:JanSverre.Knudsen@oslomet.no)) eller telefon: 95970574
- Lukaz Kacprzyk (masterstudent), på epost ([marek-kunst@hotmail.com](mailto:marek-kunst@hotmail.com)) eller telefon: 41607603.
- Vårt personvernombud: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Jan Sverre Knudsen)

Masterstudent (Lukaz Kacprzyk)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skal førskolebarn klare seg selv?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At .....deltar i barnesamtaler knyttet til overnevnte prosjektet.

Jeg samtykker til at mine og ..... sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2019.

---

(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide -vokseninformantene

Lukaz Kacprzyk

«Skal førskolebarn klare seg selv?»

Hva legger du i begrepet «å klare seg selv»?

Hvordan jobber dere med førskolebarn på avdelingen deres?

Hvordan opplever du selv arbeid i en aldersblandet barnegruppe?

Hva er bra, og hva er utfordrende i arbeid i en aldersblandet barnegruppe?

Hva er det viktigste barn skal lære i barnehagen det siste året?

Hvordan forstår du begrepet «kvalitet» i barnehagekontekst?

Hva betyr «god kvalitet» for deg?

Hva betyr «dårlig kvalitet» for deg?

Er det pedagogens eller styrerens ansvar å kvalitetssikre førskolegrupper?

Opplever du at førskolebarn kjeder seg litt noen ganger?

Har det fysiske miljø noen påvirkning på kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn?

Har størrelse på barnegrupper noe å si for kvalitet på barnehagehverdagen for førskolebarn?

Har voksne mye kontakt med store barn ute, eller klarer de store barn seg selv?

Hva synes du om møter i barnehage?

## Vedlegg 5: Barneintervjuguide

Lukaz Kacprzyk  
«Skal førskolebarn klare seg selv?»

Først skal vi lese sammen billedbok om Bernie som klarer seg selv. Barna kan kommentere boken og jeg skal stille spørsmål som skal omhandle bokens innhold og barnas opplevelser av barnehagehverdagen.

Hva betyr det å klare seg selv?

Er Bernie glad?

Hva gjør dere i barnehagen?

Hva er det morsomste i barnehagen?

Får du mye hjelp fra voksne?

Vil du ha hjelp fra voksne?

Kjeder dere dere noen ganger?

Har dere førskolegrupper?

Spør dere om trøst?

## Vedlegg 6: Billedbok «Bernie klarer seg selv»

Forside:

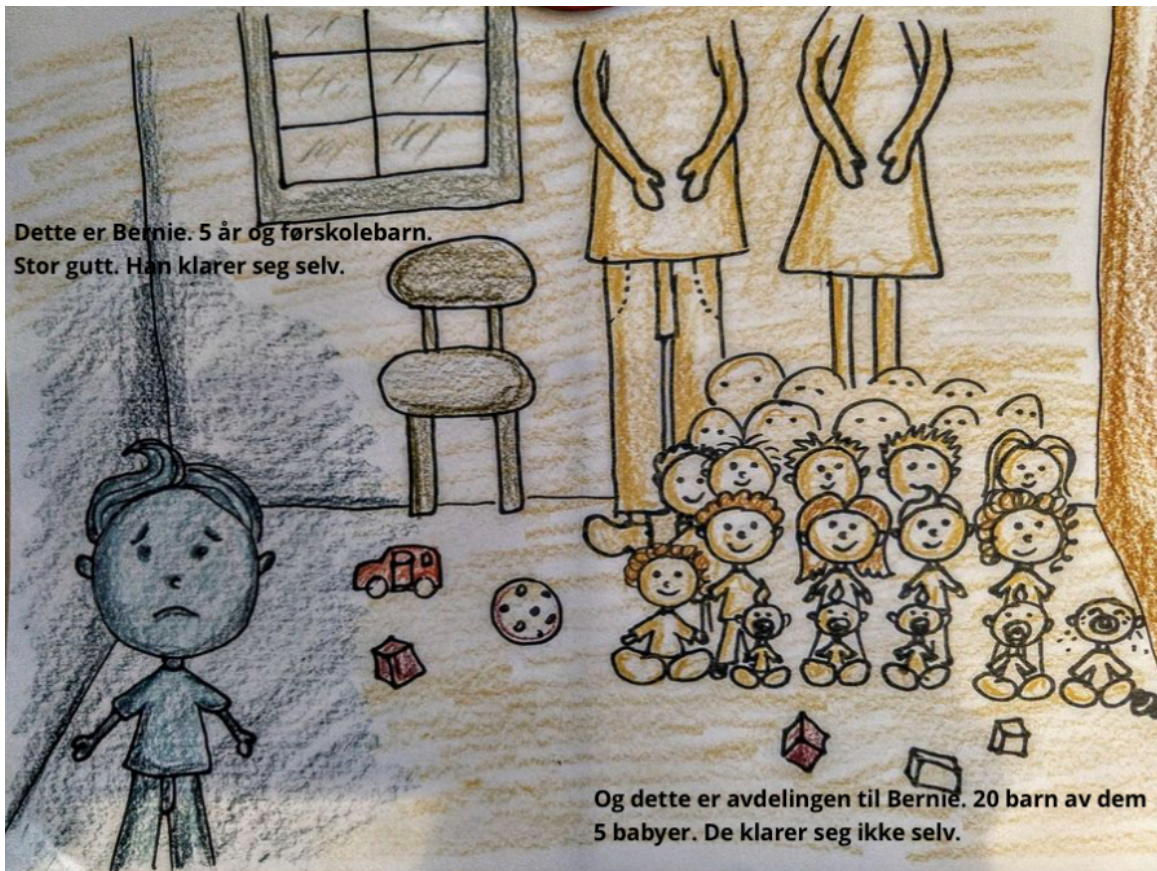
### **Bernie klarer seg selv**

*Tekst og bilder av Lukaz Kacprzyk*

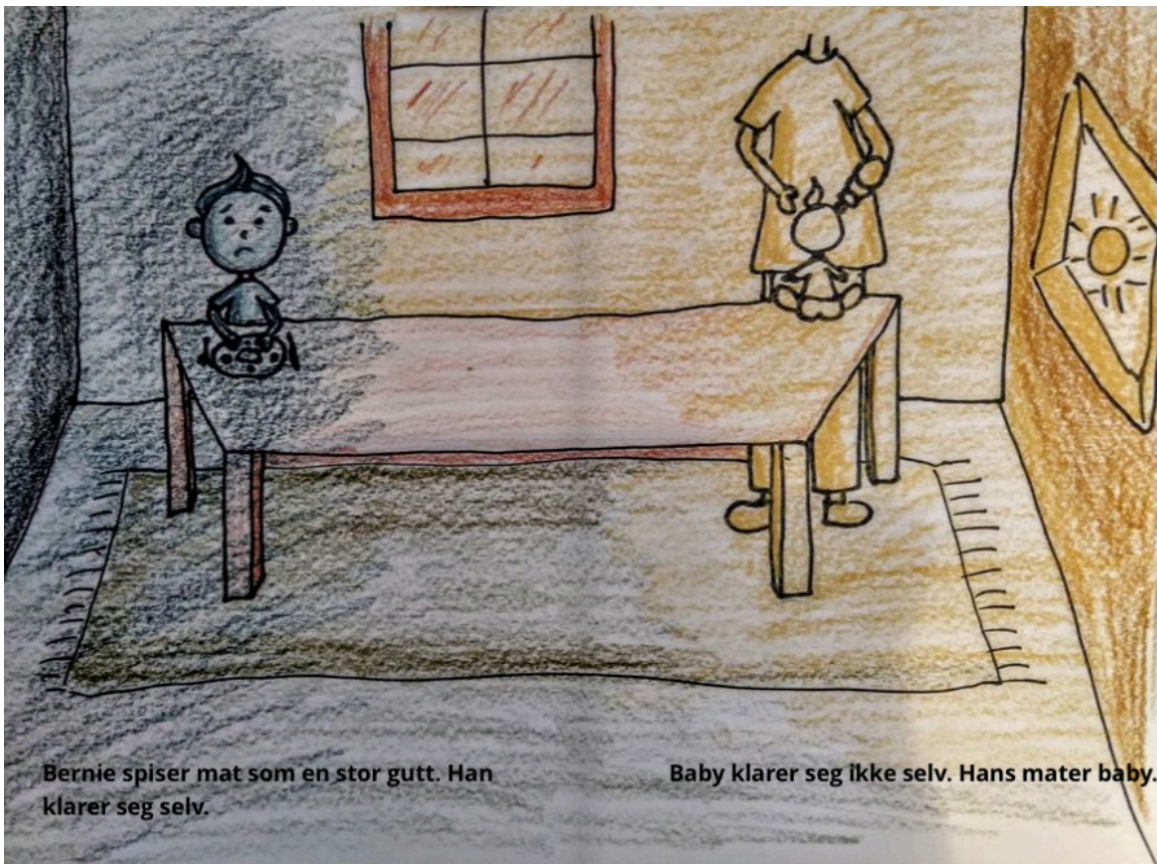




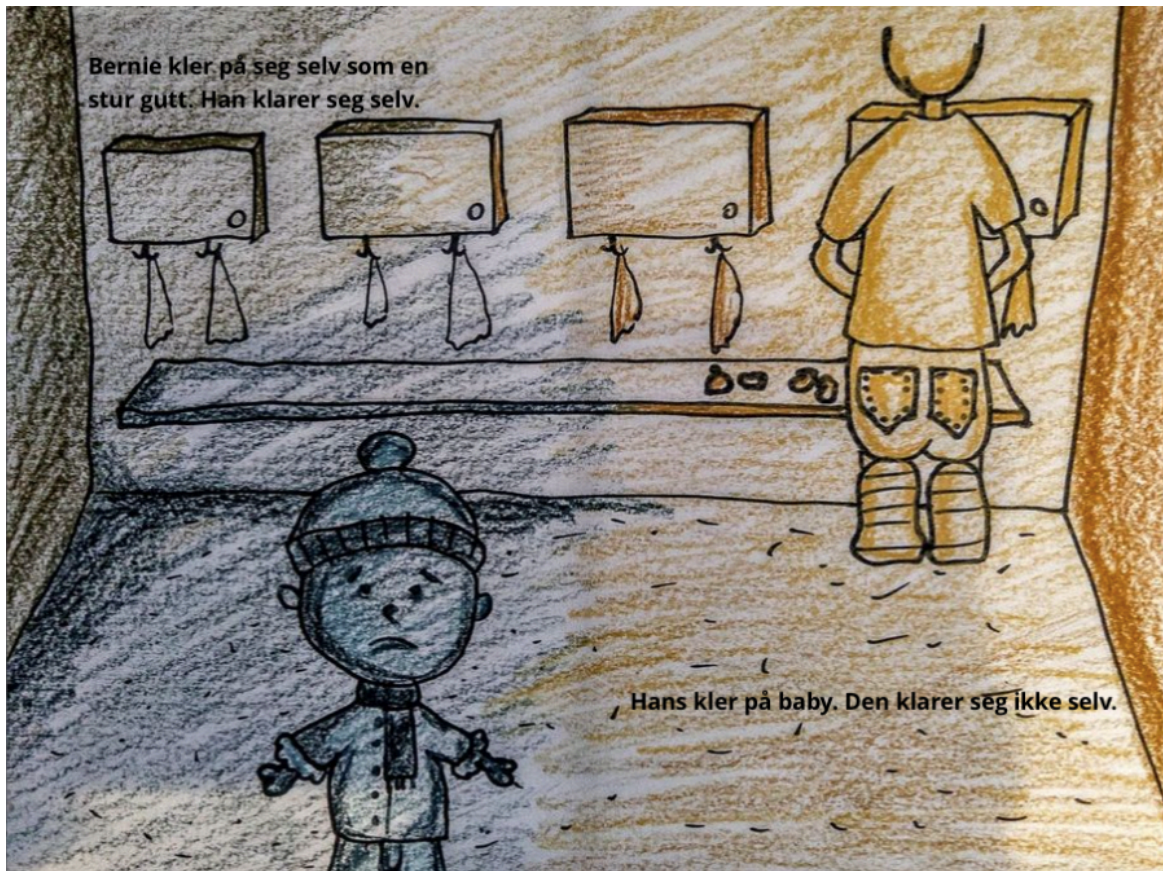
## Oppslag 1:



## Oppslag 2:



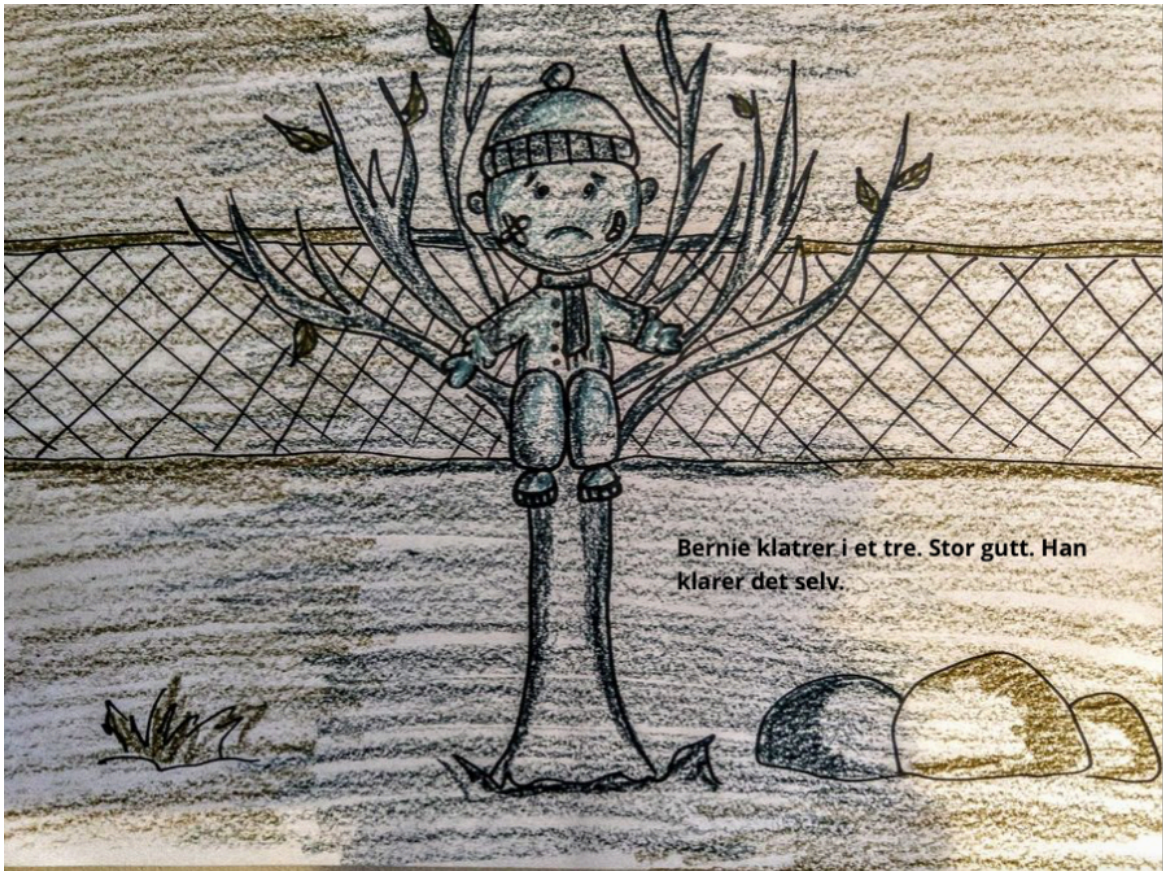
### Oppslag 3:



### Oppslag 4:



Oppslag 5:



Bernie klatrer i et tre. Stor gutt. Han klarer det selv.

Oppslag 6:



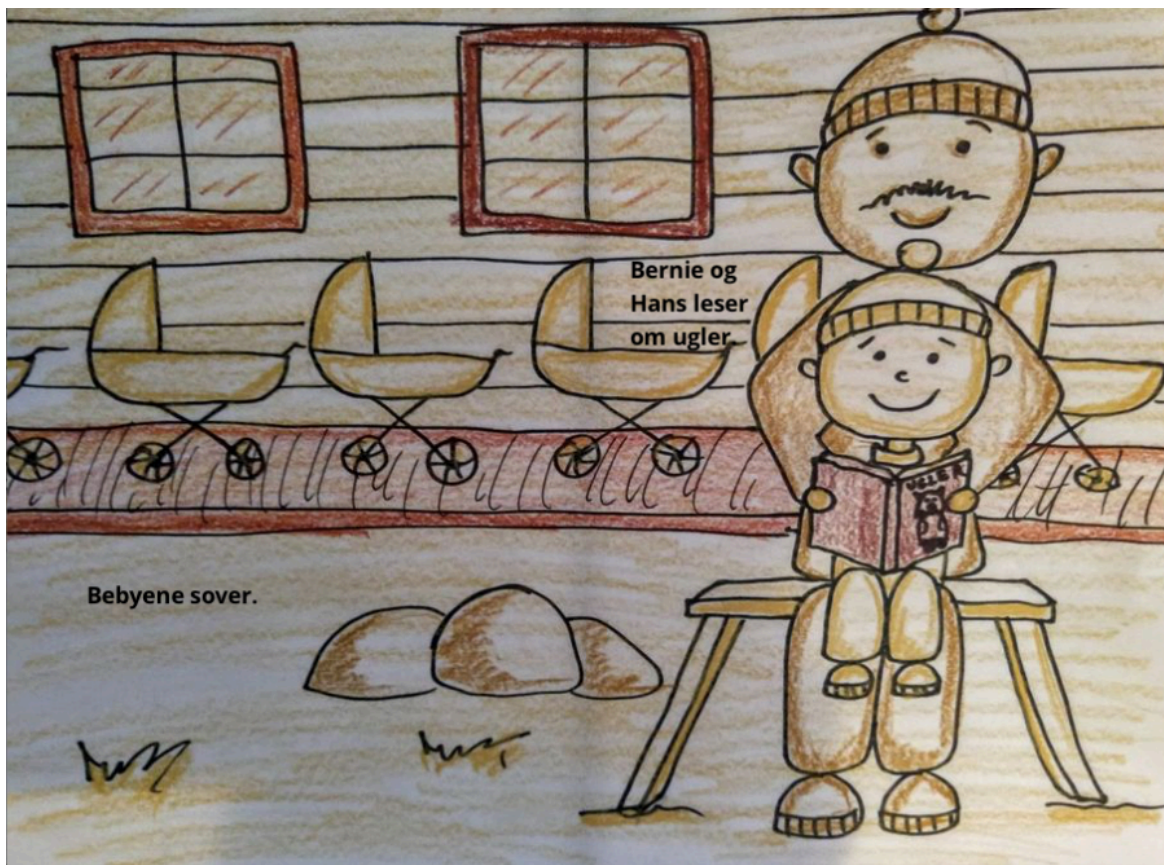
Babyer sover. Det klarer de selv.

Men Hans må passe på dem.

Oppslag 7:



Oppslag 8:



## Bakside:

I denne boken møter vi Bernie som er en førskolegutt og går siste året i barnehagen. Bernie går på en avdeling med 20 barn hvor 5 av dem er babyer. Bernie klarer seg stort sett selv i barnehagen men det gjør ikke babyene, de trenger hjelp fra voksne. I løpet av boken innser Bernie at kanskje han også trenger litt hjelp fra voksne av og til.



Lukaz Kacprzyk 2019