

INSTITUTT FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING BLU
BY- OG REGIONFORSKNINGSINSTITUTTET NIBR

Mulighetenes barnehage

Kvalitet i Oslo kommunes barnehager

Leif Hernes, Trine Monica Myrvold, Tona Gulpinar, Ellen Os,
Nina Winger, Hilde Hatleskog Zeiner

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Tittel: Mulighetenes barnehage
Kvalitet i Oslo kommunes barnehager

Forfatter: Leif Hernes, Trine Monica Myrvold, Tona Gulpinar, Ellen Os,
Nina Winger, Hilde Hatleskog Zeiner

Samarbeidsrapport: 2021

ISSN: 1502-9794
ISBN: 978-82-8309-330-8

Prosjektnummer: 201446

Prosjektnavn: Mulighetenes barnehage

Oppdragsgiver: Oslo kommune, Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap

Prosjektledere: Leif Hernes og Trine Monica Myrvold

Referat: Prosjektet har undersøkt struktur- og prosesskvalitet i Oslos kommunale barnehager. Gjennom observasjoner og intervjuer i 21 barnegrupper i 14 barnehager i fem bydeler, belyses kvaliteten i samspill og lek, samtidig som vi ser på sammenhengen mellom struktur og kvalitet. Analysene avdekker behov for kvalitetsutvikling på flere områder, og rapporten anbefaler tiltak på flere nivåer.

Sammendrag: Norsk

Dato: Januar 2021

Antall sider: 139

Utgiver: By- og regionforskningsinstituttet NIBR
OsloMet - storbyuniversitetet
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO
Telefon: (+47) 67 23 50 00
E-post: post-nibr@oslomet.no
Vår hjemmeside: <http://www.oslomet.no/nibr>

© NIBR 2021

Forord

Barnehagelærerutdanningen (BLU) og By- og regionforskningsinstituttet (NIBR) ved OsloMet har gjennomført prosjektet Mulighetenes barnehage på oppdrag for Oslo kommune, Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Prosjektet studerer kvaliteten i Oslos kommunale barnehager, med særlig vekt på kvalitet i lek og samspill.

Prosjektet er gjennomført av et forskerteam bestående av Leif Hernes, Ellen Os, Nina Winger og Tona Gulpinar fra BLU, og Trine Monica Myrvold og Hilde Hatleskog Zeiner fra NIBR. Leif Hernes og Trine Myrvold har vært ledere av prosjektet.

Ellen Os har, i samarbeid med Elisabeth Bjørnstad, hatt ansvaret for gjennomføring av observasjoner og analyser basert på verktøyene CIP, ITERS-R og ECERS-R. I tillegg har Elisabeth Bjørnstad og Kristin Danielsen Wolf fra BLU deltatt i observasjonsarbeidet i barnehagene. Takk til stipendiat Maren Meyer Hegna ved BLU, som har utformet box-plottene til kapitlene 6 og 7 i rapporten!

Prosjektet har fått tittelen «Mulighetenes barnehage». Denne tittelen henspiller på de mulighetene som barnehager har for å bidra til en god barndom for barn, i fellesskap med andre barn og med voksne. For at barnehager skal kunne oppfylle sine forpliktelser overfor barn, foreldre og samfunn, må de hele tiden ha et kritisk blikk på seg selv, og også gripe de mulighetene som finnes for stadig utvikling og forbedring. Det er vårt ønske at resultatene fra denne undersøkelsen, kan bidra til å vekke diskusjoner og refleksjoner, og til at hele barnehagesektoren i Oslo kommune sammen kan fortsette arbeidet med å gjøre barnehagene stadig bedre for alle barn.

Studien er gjennomført i 2019 og 2020. På grunn av koronapandemien ble det umulig å få gjennomført de planlagte møtene med tilbakemelding til hver enkelt barnehage og avdeling. Vi vil rette en stor takk til alle barnehagene som har deltatt i studien!

Forskerne vil takke alle informantene som har stilt opp til intervjuer eller som har latt seg observere og video-filme! Takk også til foresatte som har gitt tillatelse til observasjon og filming av deres barn! Våre oppdragsgivere i Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap skal ha takk for hyggelig og interessert oppfølging av prosjektet!

Oslo, januar 2021

Leif Hernes

Ellen Os

Tona Gulpinar

Nina Winger

Trine Monica Myrvold

Hilde Hatleskog Zeiner

Innhold

Forord	1
Sammendrag	4
Del I Innledning, teori og metode.....	8
1 Innledning.....	9
1.1 Om rapporten	10
2 Styringssystemet for barnehagene i Oslo kommune.....	11
2.1 Oslos parlamentariske styringssystem.....	11
2.2 Flernivåstyring av barnehagene.....	11
2.3 Rammene for Oslo kommunes kvalitetsarbeid i barnehagene.....	12
2.4 Oslo kommunes arbeid med kvalitet i barnehagene.....	13
2.5 Bydelenes organisering av barnehagefeltet.....	14
2.6 Oslo – den delte byen	15
3 Teoretisk bakteppe.....	17
3.1 Fokus og avgrensing	17
3.2 Om kvalitet i barnehagen	17
3.3 Ulike kvalitetsbestemmelser.....	18
3.4 Muligheter for kvalitet i samspill	22
3.5 Muligheter for kvalitet i lek.....	24
3.6 Oppsummering.....	26
4 Metodisk tilnærming.....	28
4.1 Innledning	28
4.2 Utvalg av bydeler og barnehager	29
4.3 Metoder for studie av strukturkvalitet	30
4.4 Metoder for studier av prosesskvalitet i barnehagen	30
4.5 Etske vurderinger.....	34
Del II Resultater og analyse.....	36
5 Analyse av strukturelle forhold av mulig betydning for kvaliteten i Oslo kommunes barnehager.....	37
5.1 Trekk ved bydelens befolkning.....	37
5.2 Trekk ved bydelens geografi	40
5.3 Organisering og ledelse av barnehagene	41
5.4 Trekk ved den enkelte barnehage.....	44
5.5 Trekk ved den enkelte gruppe.....	47
5.6 Oppsummert: strukturelle forhold av betydning for barnehagene	51
6 Analyser og resultater: Samspill (CIP).....	53
6.1 Innledning	53
6.2 Samspillskvalitet moderat: Samlet CIP-skåre	53
6.3 Utdyping av praksis knyttet til de ulike samspillsaspektene i CIP	58
6.4 Noen kommentarer til CIP-resultatene.....	65
6.5 Avslutning	69
7 Aktiviteter i ITERS-R og ECERS-R.....	70
7.1 Samlede resultater: Minimalt nivå	70
7.2 Variasjoner mellom bydelene	71
7.3 Variasjoner mellom barnehagene	74

7.4	Avsluttende kommentarer	75
8	Kvalitative analyser av lek og samspill.....	76
8.1	Barnas egeninitierte lek.....	76
8.2	Barn-barn relasjoner.....	77
8.3	Forhandlinger	78
8.4	I familiekroken	79
8.5	Hemming/etterligning	80
8.6	Tid.....	80
8.7	Garderoben	81
8.8	Bordet som utgangspunkt for leken	81
8.9	Eksempler fra leken utendørs	82
8.10	Vandrere	84
8.11	Oppsummering	84
9	Kvalitative analyser av involvering og fysiske forutsetninger	86
9.1	Ansattes involvering i lek og samspill.....	86
9.2	Voksen/Barn relasjoner	89
9.3	Lek utendørs.....	91
9.4	Utelekeklassen	92
9.5	Muligheter for lek utenfor barnehagens arealer	92
9.6	Fysisk miljø. Rom inne og ute	93
9.7	Rom inndelt i soner.....	93
9.8	Adskilte rom.....	94
9.9	Lekemateriell	95
9.10	Språk i barnehagen	97
9.11	Samlingsstund. Felles opplevelser som inspirasjon til lek.....	99
9.12	Overganger og logistiske utfordringer	101
9.13	Oppsummering	103
10	Spørreundersøkelse til deltakende barnehager og deres pedagogiske ledere	104
10.1	Innledning	104
10.2	Personalets betydning for lek og samspill.....	104
10.3	Situasjonen i avdelingen/basen ved fravær	106
10.4	Ansattes holdning til og involvering i lek og samspill	107
10.5	Styrerens rolle i utviklingen av personalet	108
10.6	Inne- og uterommenes egnethet som arena for lek og samspill.....	109
Del III	Integrerende analyse og anbefalinger	111
11	Integrerende analyse og sammenfattende drøfting.....	112
11.1	Innledning	112
11.2	Styring av barnehagene	114
11.3	Ressurser	115
11.4	Fysiske og materielle forutsetninger	116
11.5	Kompetansen i barnehager	118
11.6	Oppsummering	120
12	Anbefalinger	122
	Referanser	124
	VEDLEGG I Intervjuguide.....	134
	VEDLEGG II Survey	137

Sammendrag

Prosjektet Mulighetenes barnehage er utført på oppdrag fra Oslo kommune, ved Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Målet for oppdraget var å få økt kunnskap om kvaliteten i kommunale barnehager, med spesiell vekt på relasjoner og lekens vilkår. Videre ønsket kommunen at sammenhengen mellom lek, relasjoner og strukturell kvalitet skulle belyses.

Problemstillinger for studien

Mandatet for Mulighetenes barnehage var formulert slik:

- Kartlegging gjennom observasjon i utvalgte barnehager som gir kunnskap om kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn og barna imellom
- Observasjon av lekens vilkår (om barn får nok tid og rom til å leke og om de ansatte legger til rette for lek)
- Analyse av eventuelle sammenhenger mellom relasjonskvaliteten og strukturelle forhold. Med strukturelle forhold menes data om ansatte, utdanningsnivå, gruppestørrelser, ledelse, organisering mv.

Utgangspunktet for analysene er en drøfting av hvordan en kan forstå fenomenet 'barnehagekvalitet'. Vi skiller mellom strukturkvalitet og prosesskvalitet:

Strukturkvalitet i barnehagen henspeiler på faktorer som handler om rammene og premissene for å skape gode hverdagsliv: økonomiske betingelser, barnehagens størrelse og beliggenhet, fysiske og materielle forhold ved og i barnehagen, arkitektonisk utforming, areal og romløsninger, organisering, størrelse og personalets kvalifikasjoner. Videre representerer politiske føringer, retningslinjer og planer for drift og faglig innhold, viktige faktorer for barnehagens virksomhet og kvalitet.

Prosesskvalitet handler i stor grad om samspillsdynamikk og relasjonene mellom personalet og barna, og hvordan barna har det sammen. Barnas subjektive, erfaringsbaserte opplevelser av om hverdagene er gode, trygge og meningsfulle, og om de erfarer å bli sett og møtt av andre mennesker som bryr seg om dem, er dermed den mest sentrale indikatoren for prosesskvalitet. Det handler om deres grunnleggende opplevelse av tilhørighet, trivsel og livskvalitet.

Litt forenklet kan en si at barnehagekvalitet i stor grad bestemmes i skjæringspunktet mellom disse to aspektene ved kvalitet.

Datagrunnlag

Å framskaffe kunnskaper om mulige sammenhenger mellom strukturelle faktorer og samspillsprosesser i barnehagen, forutsetter at studier på makro- og mikronivå sees i forhold til hverandre. Vi har derfor kombinert intervjuer på ulike nivåer i Oslo kommunes barnehagesektor med feltarbeid der vi har observert lek og samspill i et strategisk utvalg av barnehager i fem bydeler. Bydelene som inngår i prosjektet er fra tre ulike byområder i Oslo: øst, vest og sentrum. Et slikt utvalg sikrer variasjon i sosiodemografiske forhold som kan ha betydning for barnehagenes kvalitet. Innenfor de valgte bydelene har vi inkludert barnehager med ulik størrelse, organisering og sykefraværspersent, samtidig som vi har sikret variasjon i andel ansatte med godkjent utdanning.

Data om strukturkvalitet er hentet fra intervjuer med bydelenes barnehagesjef samt styrere og pedagogiske ledere i de utvalgte barnehagene/gruppene. Prosesskvalitet ble studert ved ulike metoder: gjennom standardiserte observasjoner (CIP, ITERS-R og ECERS-R) og ved kvalitative feltstrategier med observasjon av lek, dagsrytme, rom, sted og tilrettelegging gjennom mobile feltnotater.

Vi har gjennomført intervjuer og observasjoner i 21 barnehagegrupper i 14 barnehager i de fem utvalgte bydelene. Gjennom systematiske analyser «på tvers» av materialet har vi identifisert mulige virkemidler for å bedre kvaliteten i barnehagen.

Resultater: strukturelle forhold av betydning for barnehagene

Barnehager i ulike deler av Oslo må forholde seg til forskjellige sosioøkonomiske forhold i barne- og familiegruppen. Dårlige levekår innebærer at barnehagen ofte blir en enda viktigere arena for barnas utfoldelse. I områder med mange innvandrere, særlig nyankomne flyktninger, representerer barnehagen en viktig inngang til det norske samfunnet og nødvendige tjenester.

Selv om de fleste bydelene nå følger prinsippet om én styrer per barnehage, er det fortsatt noen styrere som har ansvar for to eller tre barnehager/hus. Vi har observert at barnehager som ikke har egen styrer, kan ha utfordringer knyttet til å utvikle barnehagen som én organisasjon. Dette kan innebære store forskjeller mellom avdelinger/baser innad i barnehagen. Styrere som bare har ansvar for én barnehage har også bedre muligheter for å følge opp de ansattes faglige utvikling. Sykefravær er et betydelig problem i de fleste barnehagene, men ikke i alle. De barnehagene som skiller seg positivt ut har stabile, tilstedeværende styrere som jobber aktivt med arbeidsmiljø og nærvær blant personalet.

De fysiske forutsetningene for arbeidet i barnehagene varierer. Ikke alle barnehagene har funksjonelle lokaler. Både rominndeling, antall rom og plassering av rommene kan være viktig for å sikre god lek og godt samspill. På den annen side har de aller fleste barnehagene ganske gode uterom, og fine muligheter for turer i barnehagens nærområde.

Oslo har satt seg høye mål for pedagogandelen i kommunes barnehager, men opplever utfordringer med å nå dette målet. Særlig barnehagene i bydelene som ligger et stykke fra sentrum, har problemer med rekruttering. Sentrumsbarnehagene på sin side, melder om høy turnover av nyutdannede. Vi mener å ha observert at høy pedagogandel er viktig, men også at det innenfor gruppen av pedagoger er individuelle forskjeller. Her har også utdanningene en utfordring i å bidra til at alle nyutdannede barnehagelærere er godt rustet for å møte hverdagen i barnehagen.

Oslo kommune har de siste årene iverksatt en rekke satsinger for å øke kvaliteten i de kommunale barnehagene. Kommunens ulike føringer og strategier har i stor grad forholdt seg til de viktige strukturelle rammebetingelser nevnt over, spesielt personalressurser og kompetanse.

Resultater: samspillskvalitet (CIP)

Samspillskvalitet er studert gjennom et standardisert verktøy – CIP (Caregiver Interaction Profile Scales). Videoopptak av ulike situasjoner i barnehagene skåres på følgende aspekter: sensitiv responsivitet, respekt for autonomi, struktur og grensetting, verbal kommunikasjon, utviklingsstimulering og støtte til jevnaldningsrelasjoner. Selv om de ansatte i våre observasjoner, uten unntak, var vennlige og hyggelige med barna, tyder resultatene på at barnehagene som vi har undersøkt, har noen utfordringer. Samlet sett er resultatene fra undersøkelsen av samspill mellom ansatte og barn i snitt innenfor det adekvate området på de grunnleggende

aspektene, mens resultatene for de samspillaspektene som regnes som støtte til barnas utvikling og læring, er lave. Det kan være mange forklaringer på dette. For det første kan det være forhold knyttet til måleinstrumentet, altså CIP-skalaen. Den stiller store krav til ansatte. Men skalaen er internasjonalt validert, og undersøkelser viser at den ofte gir en god indikasjon på kvaliteten i samspill. Det kan altså, for det andre, være reelle faktorer knyttet til de ansattes arbeidsvilkår og arbeidsmåter som slår ut. Forklaringer kan både ligge på det strukturelle planet som for få ansatte, forhold i barnegruppen, ratio, gruppestørrelse og fysisk miljø. Materialet er imidlertid for lite til å kunne trekke konklusjoner om slike faktorer, bortsett fra at vi ser at noen deler av dagen, er lavt bemannet. En annen forklaring kan være at de ansatte, og særlig barnehagelærerne ikke har den nødvendige pedagogiske og didaktiske kompetansen. Dette må adresseres til barnehagelærerutdanningen. En tredje forklaring kan være de ansattes engasjement i samspillet og hvordan de fordeler arbeidet og strukturerer hverdagslivet. Samlet sett er det nødvendig at styringsnivå, utdanning, den enkelte barnehage og den enkelte ansatte, arbeider med å legge til rette for å heve kvaliteten i barnehagene.

Resultater: tilrettelegging for barnas lek og aktiviteter (ITERS-R og ECERS-R)

I undersøkelsen av tilrettelegging for lek har vi brukt deler av verktøyene ITERS-R og ECERS-R. I delene av skalaene vi har benyttet, legges det stor vekt på forekomst av materiell, samt om materialet er tilgjengelig for barn, om det er i god stand og om det er orden i materialet. I tillegg vurderes det også om voksne deltar i samspill med barna der materialet brukes. Skåringen av de utvalgte barnegruppene viser at de ligger i det minimale området av skalaen. Dette er litt høyere enn på nasjonalt nivå. Selv om snittskåren er lav, er det ganske store forskjeller mellom grupper og ulike typer aktiviteter. Det er også forskjeller mellom grupper i ulike bydeler. Én observasjon – av mange – er at selv i en mangfoldig by som Oslo, avspeiles ikke dette mangfoldet i det materiellet barna har tilgang på i barnehagen.

Resultater: kvalitative analyser av lek og samspill

Når det gjelder barn/barn (jevnaldrings-)relasjoner har vi tatt utgangspunkt i leken som den viktigste arena for samhandling. Det er tilsynelatende lite konflikter i leken så langt som vi har kunnet observere. Barna håndterer lekekonvensjoner i stor grad bra. Vi vil også understreke hvor viktig språket er for å kunne komme med i en lekesituasjon, og for å være en partner i leken som tilfører leken noe. I leken så ser vi klart at barn både utvikler språket og begrepsforståelser, og ikke minst kommuniserer i leken og driver leken fremover. Vi har observert at det i mange av barnehagene er flere barn som synes å være vandrere. Det kan synes som de har vansker med å ta kontakt og bli inkludert i leken. Leken har sine konvensjoner som skal mestres, og ikke alle barn synes å mestre disse. For at det skal kunne være rom for ulike typer samlek i ett og samme rom, så trengs det ansatte som evner å se leken, respektere den uten å blande seg inn, men tre inn som støttende og veiledende for å løse eventuelle småkonflikter eller andre små hindringer i leken. I flere barnehager er personalet pro-aktive og tar initiativ til lek og driver denne fremover i samhandling med barna, men i flere barnehager er personalet mer passive, og lar barna leke for seg selv uten 'innblanding', noe som gjør at de kanskje heller ikke får innsikt i lekekompetansen til barn og kan støtte utvikling av den.

Resultater: kvalitative analyser av involvering og fysiske forutsetninger

Våre observasjoner i et utvalg av Oslo kommunes barnehager tyder på at det foregår mye og vital lek i gruppene både når barna leker uten at de ansatte er til stede, og når ansatte er involvert og deltar i lek. Våre resultater tyder på at det er variasjoner mellom gruppene når det gjelder hvordan ansatte involverer seg i samspillet, når det

gjelder det fysiske miljøet og når det gjelder gjennomføring av hverdagslivet. Særlige utfordringer for barnehagene er for det første å legge til rette for samspill som inneholder støtte til barnas verbale kommunikasjon, støtte til barns utvikling i vid forstand og ikke minst arbeider med relasjoner barna imellom. Det krever en mer gruppeorientert tilnærming til arbeidet som igjen kan bidra til inkludering av barn som i liten grad deltar i barnehagens fellesskap. I forhold til barnas lek, kan ansatte være gode lekepartnere, men det krever at antall ansatte er tilstrekkelig og at de er aktive i arbeidet med barna. Barnehagene har også utfordringer når det gjelder det fysiske miljøet. Noen bygninger er gamle og nedslitt eller ikke så godt egnet som barnehager. Likevel er det en del barnehagene kan gjøre når det gjelder tilrettelegging for barnas lek inne og ute gjennom utnyttelse av rommene og organisering av inventar/ leketøy. Det er også en utfordring for barnehagene å synliggjøre og jobbe aktivt med de mulighetene som ligger i å være en institusjon i en by preget av mangfold.

Sammenfattende drøfting og anbefalinger

Våre analyser viser resultater som forenklet kan sammenfattes i tre grupper av viktige forhold for kvaliteten i barnehagene: Styring og ledelse av barnehagen, barnehagens ressurser, institusjonelle rammer og fysiske forutsetninger, og de ansattes kompetanse. På bakgrunn av våre undersøkelser, vil vi trekke frem følgende mål som vesentlige for å øke barnehagekvaliteten:

- En kommune som ivaretar og sørger for at det er nok hender og egnede rom i barnehagene
- Barnehageledere som jobber med faglig utvikling og kompetanseheving for hele personalet i den enkelte barnehage
- Tilstrekkelig og riktig kompetanse hos barnehagelærerne. Her må barnehagelærerutdanningene også ta et ansvar
- Ansatte som forstår og ønsker å være en del av den lekende barnehagemodellen

Oslo kommune har allerede en rekke satsinger for å bedre kvaliteten i barnehagene. Vi anbefaler kommunen å øke grunnbemanningen, fortsatt satse på kompetanse, rekruttering og ledelse, sørge for tilstrekkelig lekeareal, godt lekemateriell og gode romløsninger, vurdere å gjeninnføre kjøkkenassistent, og styrke arbeidet med å etablere gode vikarløsninger. I særlig utsatte områder kan det være nødvendig å tilføre ekstra ressurser på permanent basis.

Del I Innledning, teori og metode

1 Innledning

Denne rapporten er skrevet på oppdrag for Oslo kommune, ved Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Målet for oppdraget, slik det var formulert fra kommunens side, var å få økt kunnskap om kvaliteten i kommunale barnehager, med spesiell vekt på relasjoner og lekens vilkår. Videre ønsket kommunen at sammenhengen mellom lek, relasjoner og strukturell kvalitet skulle belyses.

Mandatet for Mulighetenes barnehage var formulert slik:

- Kartlegging gjennom observasjon i utvalgte barnehager som gir kunnskap om kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn og barna imellom.
- Undersøkelsen skal også omfatte observasjon av lekens vilkår (om barn får nok tid og rom til å leke og om de ansatte legger til rette for lek).
- Analyse av eventuelle sammenhenger mellom relasjonskvaliteten og strukturelle forhold. Med strukturelle forhold menes data om ansatte, utdanningsnivå, gruppestørrelser, ledelse, organisering mv. (SSA-O-Bilag kvalitetsundersøkelse)

Barnehagen har en stadig viktigere posisjon i samfunnet, som velferdsinstitusjon for barnefamilie og som en pedagogisk arena for nesten alle norske småbarn. Dette innebærer at vi som samfunn må stille spørsmål ved hvorvidt barnehagen er et egnet sted å tilbringe store deler av barndommen (jf. Kjørholt, 2012). Det er en forpliktelse for samfunnet og barnehagesektoren å sikre at barnehagene holder høy kvalitet, og det er en kontinuerlig utfordring for sektoren å sørge for at barn trives, leker, lærer og gis gode handlings- og samhandlingsmuligheter gjennom deltakelse i inkluderende fellesskap (jf. Rammeplan for barnehagen, 2017). Barns opplevelse og utbytte av barnehagen avhenger i stor grad av relasjonene de utvikler til ansatte og andre barn (Melhuish et al., 2015, Bjørnstad et al., 2019). Gode relasjoner og godt samspill er også en sentral, men ikke tilstrekkelig betingelse for kvalitet i barnas lek i barnehagen. Derfor er det viktig at barn får nok tid og rom til å leke, og at de ansatte legger til rette for lek.

I dette prosjektet har vi studert kvalitet i samspill og lek i et utvalg av Oslos kommunale barnehager.

I Oslo går mer enn 37 000 barn går i barnehage. Over halvparten av Oslos 733 barnehager er private. Med sine 312 kommunale barnehager, er Oslo den kommunen i Norge som eier og driver flest barnehager. Det er bydelene som styrer og drifter de kommunale barnehagene i sitt område med myndighet delegert fra Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Dette innebærer en styringsstruktur hvor byrådet gir rammene for utvikling av barnehagene, men hvor også bydelene har mulighet til å prege barnehagene i egen bydel gjennom lokale satsinger og lokal ledelse og organisering. Videre kan også den enkelte barnehage bidra til kvalitetsutvikling i sin virksomhet, gjennom ledelse, intern organisering, ansettelse, kompetanseheving, samt håndtering av sykefravær og vikariater. Ikke minst, kan forhold på gruppenivå ha betydning ved at det utvikles gode praksiser og inkluderende og meningsfulle samarbeidsprosesser mellom alle som er involverte i barnehagens dagligliv. Den pedagogiske lederen har en nøkkelfunksjon for å skape

god kvalitet gjennom ledelse, planlegging og tilrettelegging av det pedagogiske arbeidet i barnegruppene.

Gjennom feltarbeid i 21 barnehagegrupper i 14 barnehager i fem bydeler i Oslo, har vi observert lek og samspill i et strategisk utvalg av barnehager. I tillegg har vi intervjuet pedagogiske ledere, styrere og ansatte i bydelene for å få et bilde av hvordan de arbeider med kvalitetsutvikling, og hvilken betydning strukturelle forhold eventuelt kan ha for barnehagenes kvalitet.

1.1 Om rapporten

Rapporten er strukturert på følgende måte:

Del I inneholder innledning, teori og metode. I kapittel 2 skisserer vi noen viktige strukturelle forhold i barnehagesektoren i Oslo, knyttet til styringssystemer og kommunens ulike strategier og satsinger av relevans for barnehagekvalitet. I kapittel 3 har vi en gjennomgang av noen aktuelle teoretiske perspektiver om kvalitet og lek i barnehager som danner bakteppe for analyser av materialet. I kapittel 4, metodekapitlet, gjør vi rede for metoder og verktøy for datainnsamling og analyser.

Del II er resultatdelen av rapporten. Først, i kapittel 5 analyserer vi datamaterialet knyttet til strukturelle forhold av mulige betydninger for kvaliteten i Oslo kommunes barnehager. Kapittel 6 inneholder en omfattende analyse av observasjoner i de utvalgte barnehagene, kodet med CIP-verktøyet. Deretter presenteres analysene av ITERS/ECERS-skåringen av barnehagene i kapittel 7. Deretter gjennomfører vi kvalitative analyser av lek og samspill (kapittel 8) og involvering og fysiske forutsetninger (kapittel 9). Kapittel 10 viser resultatene av en kort survey til pedagogiske ledere i de avdelingene som inngår i studien.

Del III presenterer først en integrerende analyse av de ulike delene av prosjektet i kapittel 11, før vi i kapittel 12 gir noen anbefalinger for Oslo kommunes arbeid med å styrke kvaliteten i barnehagene.

2 Styringsystemet for barnehagene i Oslo kommune

2.1 Oslos parlamentariske styringsystem

I dette forskningsprosjektet er det Oslo kommunes barnehager som studeres. Kvaliteten i barnehagene skal analyseres i lys av strukturelle forhold. Det kan derfor være på sin plass å gi en kort fremstilling av styringskonteksten Oslos barnehager opererer innenfor, og også si noe om andre strukturelle forhold av potensiell betydning for barnehagene.

Oslo kommune er én av to norske kommuner med parlamentarisk styringsmodell (den andre er Bergen). En parlamentarisk modell innebærer at byens utøvende myndighet er et byråd, som utgår fra et flertall i bystyret.¹ Byrådet består av politikere, som hver har ansvar for sin byrådsavdeling, slik som statsrådene har ansvar for sitt departement. En parlamentarisk modell skiller seg på denne måten fra den tradisjonelle kommunale styringsmodellen i Norge, der er en administrativt ansatt rådmann (nå ofte kalt administrasjonssjef eller kommunedirektør) leder kommuneadministrasjonen. Den parlamentariske modellen betyr sterkere politisk styring over kommunens administrasjon og tjenesteapparat (Holm et. al. 2018).

Oslo har også et annet viktig element i sitt styringsystem – bydeler. Bydelene er underlagt to parallelle styringslinjer: gjennom politisk valgte bydelsutvalg, og gjennom en administrativ linje fra byrådet. Bydelene i Oslo er delegert ganske mange oppgaver, blant annet har de ansvar for styringen av de kommunale barnehagene i sitt område.

2.2 Flernivåstyring av barnehagene

Barnehagene styres gjennom et flernivåsystem bestående av sentrale barnehagemyndigheter (Stortinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet) og kommunen (bystyret, byrådet og bydelsutvalget) som lokal barnehagemyndighet og eier. **Sentrale myndigheter** setter ved lover og forskrifter rammene for kommunens virksomhet som eier og myndighet.

I Oslo har **Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap** det politiske og overordnede ansvaret for barnehagene i byen, i tillegg til en rekke andre tjenester som grunnskoler og videregående skoler, skolehelsetjenesten og helsestasjonene. I motsetning til organiseringen av skolesektoren, finnes det ikke noen egen administrativ etat for barnehager. En stor del av ansvaret for barnehagene er desentralisert til kommunens 15 bydeler. Byråd for oppvekst og kunnskap skal sikre at bystyrets og byrådets politikk og vedtak på barnehageområdet blir implementert i bydelene, og gir rammene for bydelenes virksomhet innenfor barnehagesektoren.

Oslos **bydeler** er både barnehageeier og -myndighet: de har ansvaret for driften av de kommunale barnehagene og tilsynsansvar for både de kommunale og de private

¹ Dette er en forenklet fremstilling. Oslo har en negativ parlamentarisk modell, som innebærer at byrådet sitter så lenge de ikke har et flertall i bystyret mot seg.

barnehagene. I dette ligger det et ansvar for at alle barnehagene drives i tråd med gjeldende regelverk.

Samtidig er det **Omsorgsbygg Oslo KF**, ikke bydelene, som er byggherre for nye kommunale barnehager, og som eier de kommunale barnehagene.

2.3 Rammene for Oslo kommunes kvalitetsarbeid i barnehagene

Alle barnehager i Norge skal drives i samsvar med **Lov om barnehager**. Loven regulerer driften av barnehagene, setter krav knyttet til finansieringen av barnehagene og gir rammene for barns rett til barnehageplass. Det er en rekke bestemmelser i loven som har som formål å sikre god kvalitet på barnehagetilbudet. Dette gjelder § 26 om grunnbemanning, som sier at: «Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet» og «Barnehagen skal minst ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år og én ansatt per seks barn når barna er over tre år». I tillegg til bemanningsnormen har Stortinget vedtatt en pedagognorm som innebærer at det skal være minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år.

Rammeplanen for barnehagen utdyper kravene til barnehagens innhold og oppgaver. Den presiserer blant annet en lang rekke krav til hvordan personalet skal ivareta barnas behov for lek og læring, samt bidra til godt samspill og god språkstimulering i barnehagen. Rammeplanen er en forskrift, som betyr at den er bindende for kommunene.

Innenfor disse rammene satt av statlige myndigheter, kan kommunen selv bestemme egne regler for sine barnehager. Byrådsavdelingen gir sine føringer til bydelene gjennom de årlige budsjettene og gjennom ulike satsinger og kommunale standarder.

Staten bidrar til kommunenes finansiering av barnehagene gjennom **rammetilskuddet** til kommunene. Staten fastsetter også en makspris på foreldrebetaling, og har innført regler for inntektsdifferensiert foreldrebetaling, søskenmoderasjon og gratis kjernetid for barn i husholdninger med lav inntekt.² Med utgangspunkt i disse forholdene, vedtar kommunene gjennom sine budsjetter hvor mye de skal bruke på barnehager. I Oslo kommune finansieres basistilbudet i barnehagene ved overføringer til bydelene gjennom et aktivitetsbasert system, basert på antall barnehageplasser. I tillegg får bydelene midler til lovpålagte oppgaver som spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne. Bydelene tildeles også midler knyttet til spesielle satsinger. Det er så opp til bydelene å utforme sitt barnehagetilbud basert på midlene fra kommunen sentralt og foreldrebetaling.

² <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/finansiering-av-barnehager/id2344788/>

2.4 Oslo kommunes arbeid med kvalitet i barnehagene

Selv om ansvaret for barnehagene er lagt til bydelene i Oslo, legger byrådet og bystyret mange og viktige føringer for bydelenes arbeid. Dette skjer gjennom årlige budsjetter, kvalitetsstandarder og ulike satsinger og strategier.

I byrådets forslag til **budsjett og økonomiplan** fastsettes ikke bare de økonomiske størrelsene bydelene må forholde seg til, men også målene for kommunens barnehagevirksomhet. Målene i budsjettet følges av konkrete tiltak og midler til gjennomføring, som utdypes i et supplerende tildelingsbrev til bydelene (Oslo kommune 2020). Byrådets forslag til budsjett 2020 og økonomiplan 2020–2023 fremhever byrådets ambisjon om å styrke kompetansen i barnehagene, gjennom å øke andelen barnehagelærere og stimulere til utdanning og videreutdanning. De gir også barnehager i spesielt utsatte områder ekstra ressurser. Byrådet er dessuten opptatt av å styrke ledelsen i barnehagene samt å sikre god tilgang på faste, stabile vikarer ved å etablere et forsøk med vikarpool. Budsjettet inneholder også mål om barnehagebarnas læringsmiljø og pedagogiske tilbud, og det vises til flere etablerte standarder som kommunens barnehager skal følge.

Oslo kommune har vedtatt en rekke **kvalitetsstandarder**, også kalt 'Oslostandarder' for barnehagene. Dette omfatter *Oslostandard for et inkluderende leke- og språkmiljø*, *Oslostandard for tilvenning i barnehagen*, *Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* og *Oslostandard for samarbeid mellom helsestasjon, barnehage og barneverntjeneste*.³ I tillegg har kommunen flere verktøy, retningslinjer og veiledere som støtte til barnehagenes arbeid for kvalitetsutvikling. På denne måten søker kommunen å sikre en jevn og god kvalitet i de kommunale barnehagene i byen, selv om ansvaret er desentralisert til bydelene.

Oslostandard for et inkluderende leke- og språkmiljø (2019) er særlig relevant for vår studie av kvalitet i lek og samspill. Dokumentet er utarbeidet med intensjon om å bidra til å støtte et systematisk arbeid for et godt og inkluderende leke- og språkmiljø i barnehagene. Oslos barnehager rekrutterer barn med ulike sosiokulturelle og språklige erfaringer, og kommunen anser derfor at det trengs styrket innsats for at alle barn skal kunne inkluderes i sosialt og språklig fellesskap. I tråd med Rammeplanen (Udir, 2017) understrekes det i Oslostandarden at barnehagen skal gi barn varierte kommunikasjonserfaringer og støtte deres muligheter for å utvikle språkforståelse. Barns deltakelse i lekende fellesskap er viktig for å få variert språklig erfaring og utvikling, og det er personalets ansvar å etablere et godt, inkluderende leke- og språkmiljø. Gjennom systematisk arbeid med utgangspunkt i Oslostandarden vil personalet få økt kunnskap om hvordan de kan jobbe målrettet med språkarbeidet i barnehagen, og det gis konkrete innspill og ideer til praktisk arbeid med språkutvikling. Dokumentet vil kunne være et redskap for arbeidet med inkludering av barn fra ulike sosiale og kulturelle miljøet og referanserammer. Samarbeidet med foresatte understrekes også. Utdanningsdirektoratets ståstedsanalyse for vurdering av barnehagens språkmiljø, samt eksempel på skjema for systematisk oppfølging av barns språkutvikling inngår i Oslostandarden. Hvordan og i hvilken grad Oslo-barnehagene anvender standarden blir ikke vektlagt i vårt prosjekt, men standardens

³ <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/kvalitetsstandarder-og-veiledere/>

påpekning av hvordan språk utvikles gjennom lek og hverdagsaktiviteter, er relevant for våre observasjoner.

Med virkning fra januar 2017 har Oslo kommune forhandlet frem **en avtale med Utdanningsforbundet og Fagforbundet** som setter et mål om at minst halvparten av personalet i Oslos kommunale barnehager skal ha barnehagelærerutdanning eller tilsvarende pedagogisk utdanning. I avtalen heter det også at andelen fagarbeidere skal økes opp mot en fjerdedel av de ansatte. Det står dessuten at det «ved sykdom eller annet fravær bør settes inn vikar ved behov».

Oslo kommune iverksetter også ulike satsinger som er mer eller mindre bindende for bydelene og barnehagene å implementere. Et eksempel her er **Oslohjelpa**, der et tverrfaglig team som skal gi rask hjelp til barn og familier, jobber tett med – og i – barnehagene.⁴ Et annet eksempel er **Barnehjernevernet**, kommunens satsing for å forebygge, oppdage og hjelpe barn som opplever omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep.⁵

En annen viktig satsing for byrådet i Oslo kommune de senere årene har vært **Strategi for kompetanse og rekruttering i Oslobarnehagen 2016-2020**. Strategien har som mål å «gi bedre kvalitet i barnehagen, og bidra til å styrke medarbeidernes kompetanse og profesjonsfellesskapet i hver enkelt barnehage.» I strategien peker byrådet på bydelenes ansvar for å «arbeide kontinuerlig med å utvikle og øke barnehagepersonalets kompetanse for å sikre at de ulike barnas behov blir sett og fulgt opp i tråd med føringene i denne strategien.» Strategien vektlegger barnehagen som lærende organisasjon, gjennom ulike metoder for kompetanseutvikling, refleksjon og diskusjon. I dette arbeidet understrekes behovet for at barnehagene har en sterk og tydelig ledelse. Kommunen satser på lederutvikling i barnehagene gjennom lederopplæring for pedagogiske ledere og tilrettelegging for at styrere kan delta på den nasjonale styrerutdanningen i regi av Utdanningsdirektoratet. Et annet viktig satsingsområde i strategien er knyttet til arbeidet med å rekruttere – og beholde – kvalifiserte og dyktige medarbeidere i kommunens barnehager. Dette dreier seg dels om å styrke arbeidet med rekruttering av ferdig utdannede barnehagelærere, dels om å sikre at folk som allerede jobber i Oslobarnehagene kvalifiserer seg som barnehagelærer eller barne- og ungdomsarbeider. Kommunen legger derfor til rette for arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og for at ansatte med annen pedagogisk utdanning kan ta tilleggsutdanning for å likestilles med barnehagelærere. Kommunen har også etablert en ordning der nyutdannede barnehagelærere får veiledning første året i arbeid, og et tilbud til alle nyansatte pedagogiske ledere om lederopplæring.

2.5 Bydelenes organisering av barnehagefeltet

Innenfor disse rammene satt av bystyret og byrådet, har bydelene ansvar for utviklingen av sine barnehager, også utviklingen av kvaliteten i barnehagene. Bydelene i Oslo står fritt til selv å bestemme hvordan de vil organisere sin barnehageadministrasjon. Da Oslo Economics i samarbeid med Fürst og Høverstad kartla ledelsen i kommunal barnehagesektor i Oslo i 2017, fant de at «Hovedinntrykket er at de 15 bydelene har organisert sitt arbeid med barnehager på nær 15

⁴ <https://www.oslo.kommune.no/helse-og-omsorg/barn-ungdom-og-familie/oslohjelpa/>

⁵ <https://www.oslo.kommune.no/folkehelse/barnehjernevernet/>

ulike måter» (Oslo Economics 2017:7). I den sentrale barnehageadministrasjonen i bydelene er det forskjeller i antall ledelsesnivåer mellom bydelsdirektør og styrere – fra to nivåer (bydelsdirektør – ‘barnehagesjef’) til fire (bydelsdirektør – avdelingsdirektør – seksjonssjef – seksjonsledere).⁶ På barnehagenivå var det, da undersøkelsen ble gjennomført i 2017, to hovedmodeller: en modell med én styrer for hver barnehage, og en modell med teambasert organisering. 55 % av de kommunale styrerne hadde ansvar for én barnehage, mens 45 % hadde styreransvar for to eller flere barnehager (Oslo kommune 2019b, s.3). Basert på funnene i rapporten, utarbeidet byrådsavdelingen retningslinjer for bydelenes vurdering av dimensjonering av styrerressursene i barnehagene. Byrådet slår også fast at de «ønsker å sikre tilstedeværende styrer i alle barnehager. Med det menes at styrerne skal ha daglig oppfølging av hver barnehage og være til stede i barnehagen sammen med de ansatte. Hovedregelen skal være at hver barnehage skal ha en styrer» (Oslo kommune 2019b, s.9). Da vi gjennomførte våre undersøkelser høsten/vinteren 2019-20, hadde flere bydeler endret organisering av ledelsen av barnehagene. Vi kommer tilbake til dette i diskusjonen av strukturelle forhold i kapittel 5.

2.6 Oslo – den delte byen

Oslo blir ofte kalt ‘den delte byen’, og Oslos bydeler er svært forskjellige i befolkningens sosiale, økonomiske og helsemessige situasjon. I dette prosjektet er det gjort undersøkelser i fem bydeler, som representerer tre ‘byområder’: Oslo øst, Oslo vest og sentrum. Bydelene vi har studert har ulike sosioøkonomiske og styringsmessige forhold som potensielt utgjør viktige strukturelle rammebetingelser for den enkelte barnehages arbeid. Vi vil her gi en kort fremstilling av variasjonen mellom bydelene som inngår analysene. Opplysningene om bydelene er hentet fra kommunens nettside ‘bydelsfakta’⁷ og ved intervjuer med barnehagesjefene i de fem bydelene som er inkludert i prosjektet.

Befolkningsutviklingen de siste årene varierer i de fem bydelene i undersøkelsen. Særlig én av bydelene har en betydelig vekst, mens de andre jevnt over har en noe mer forsiktig økning. Et par bydeler har hatt områder med betydelig boligutbygging, noe som har medført økt behov for nye barnehageplasser i disse områdene. I andre bydeler har antall barn ligget stabilt eller gått litt ned de siste årene. For byen som helhet, men særlig for de mest sentrumsnære bydelene, kan en observere en tendens til at familier flytter ut av bydelen (eller kommunen) før barna når skolealder.

Det er store forskjeller mellom bydelene i antallet innvandrerfamilier, hvor innvandrerne kommer fra og hvor lenge de har vært i landet. I de østlige bydelene er det en større andel ikke-vestlige innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Her er det flere barnehager med opp mot 100 prosent minoritetsspråklige barn/familier, samtidig som mange familier velger ikke å sende barna i barnehage de første årene. I sentrum, og i visse områder av bydelene i Oslo øst, er det relativt sett flere innvandrere med kort botid i Norge.

De østlige bydelene skårer jevnt over dårligere på ulike levekårsindikatorer enn bydelene i vest. Andelen med lav utdanning eller ikke fullført videregående skole er

⁶ Den administrative ledelsen av barnehagene er lagt til ulike typer stillinger i bydelene. Titlene, og tilsynelatende også plasseringen i det administrative hierarkiet, til ‘barnehagesjefene’ varierer, og er (etter egen erfaring) vanskelig å få oversikt over. I fremstillingen her kaller vi for enkelhets skyld alle informanter med ansvar for barnehager i bydelene ‘barnehagesjef’.

⁷ <https://bydelsfakta.oslo.kommune.no/>

relativt høy, og det er mange som ikke er sysselsatt. Det er en høy andel lavinntektsfamilier med barn i disse bydelene, og mange familier som bor trangt. Også i sentrumsbydelene er det en del trangboddhet, men her er utdanningsnivået betydelig høyere og variasjonen mellom ulike områder større. I områder av byen med store levekårsutfordringer står en stor andel foreldre utenfor arbeidslivet, og det er også mange barn med særskilte behov.

Generelt kan vi se at selv om det er store forskjeller *mellom* bydelene i Oslo, er det også forskjeller *innad* i bydelene. I alle bydelene som dekkes av vår studie er det områder med dårligere levekår og større utfordringer enn andre områder. Det vil derfor variere hvor 'typiske' de utvalgte barnehagene er for den bydelen de ligger i. Noen av barnehagene vi har besøkt i vest ligger i områder med klare levekårsutfordringer, mens noen av barnehagene i de østlige bydelene ligger i områder med mindre utfordringer enn resten av bydelen.

Barnehageforvaltningen er også forskjellig i de fem bydelene. I noen bydeler er det et stort flertall kommunale barnehager, mens andre har et klart flertall private. Flere av bydelene i utvalget har mange gamle fireavdelingens barnehager fra 1970-tallet, men det er også et par bydeler med nye, store barnehager.

Som nevnt ovenfor, har noen av bydelene tidligere hatt teamstyring av barnehagene, dvs. at en gruppe styreere og assisterende styreere sammen har hatt ansvar for de kommunale barnehagene. Denne måten å organisere ledelsen av barnehagene på er i all hovedsak avskaffet, men det er fortsatt bydeler der én styrer kan ha ansvar for to eller tre barnehager.⁸

Bydelene varierer også når det gjelder pedagogtetthet og sykefravær. De mest sentrale bydelene har stort sett bedre søkning til sine barnehagelærerstillingene. Sykefraværet er generelt høyt i de kommunale barnehagene, men med store variasjoner mellom barnehager. Bydelene benytter ulike metoder for å skaffe vikar ved fravær. Flere av bydelene bruker vikarbyrå, men vi har også et par bydeler i utvalget som deltar i kommunens forsøk med vikarpool, som omtalt i et tidligere avsnitt.

I kapittel 5 vil vi se nærmere på hvorvidt og hvordan strukturelle forhold som innbyggernes sosioøkonomiske status og barnehagens organisering, ledelse, beliggenhet og pedagogtetthet kan prege kvaliteten i barnehagen.

⁸ Terminologien varierer noe – fra at en snakker om 'flere barnehager' til 'flere hus' under én styrer.

3 Teoretisk bakteppe

3.1 Fokus og avgrensing

I dette kapittelet skal vi skissere noen sentrale trekk ved kvalitet som begrep og fenomen, samt introdusere noen teoretiske perspektiver på sosiale relasjoner og lek som vi anser relevante som bakteppe for analyser av barnehagekvalitet, slik dette studeres i dette prosjektet.

Kvalitet er et komplekst, diffust og sammensatt begrep, som må presiseres og relateres til en aktuell setting for å gi mening. I allmenn forstand henspiller begrepet kvalitet på forestillinger om standarder, verdier, og mer eller mindre eksplisitte oppfatninger om «noe» er «bra eller dårlig». Men for at begrepet skal gi reell mening i en forskningssammenheng, må forståelsen av begrepet tydeliggjøres og forankres. Kvalitetsbestemmelser er langt på vei kultur og kontekst-avhengige (Rosenthal, 2003), og forståelser av barnehagekvalitet vil kunne avspeile politiske, kulturelle og verdibaserte forestillinger om barn, barndom og barnehage. I tråd med Bae (2018) vil vi hevde at kvaliteten i barnehager må forstås i lys av faktorer på makronivå og av det som utspilles i hverdagslivet på mikronivå. Dette er i tråd med synspunkter som kommer til uttrykk i en litteraturgjennomgang fra OECD (Cadima, Nata, Barros, Coelho, & Barata, 2020) om at barnehagekvalitet både vil avhenge av samfunnsstrukturelle faktorer, etablerte institusjonsforankrede holdninger, verdier og tradisjoner som berører virksomheten og kvaliteter ved hverdagslivet; dvs. prosessuelle og interaktive sider. Det er en sammenvevd dynamikk, og et mulig spenningsfelt, mellom ytre rammer og indre liv i barnehagen. Forestillinger om og holdninger til hva som er god barnehage og bra for barn, vil kunne være mer eller mindre stabile eller foranderlige avhengig av den generelle utviklingen i samfunnslivet, kunnskapsutviklingen og utviklingsprosesser i barnehagesektoren, og avhengig av i hvilken grad kvalitetsbestemmelsene identifiseres og drøftes.

Vi vil i det følgende se nærmere på noen sentrale perspektiver på kvalitet i barnehagen med særlig vekt på struktur- og prosesskvalitet. Dette oppdraget handler om mulige sammenhengen mellom lek, relasjoner og strukturell kvalitet, og vi vil derfor i dette teorikapittelet søke å skissere noen analytiske begreper vi anser vil kunne bidra til økt forståelse av ulike sider ved hverdagskvalitet i barnehagen.

3.2 Om kvalitet i barnehagen

Barnehagen er en viktig pedagogisk institusjon og en sentral erfaringsarena for barn, og er samtidig en av samfunnets viktigste velferdsarenaer for barna og deres familier. De aller fleste barn i Norge tilbringer mange timer hver dag sammen med andre barn og ansatte i barnehagen. Det er en kontinuerlig utfordring for barnehagefeltet å gi *alle* barn, uavhengig av individuelle forutsetninger og kulturell forankring og oppvekstvilkår, muligheter til å erfare tilhørighet, trygghet og livskvalitet. Barnehagen skal være et trygt sted å være. Å utvikle arenaer for deltakelse, fellesskap og inkludering krever dedikert innsats på mange nivå; både politisk styringsnivå, utdanningsnivå og på institusjonsnivå, slik at det kan skapes vilkår for meningsfulle,

trygge hverdagsliv for barn. Vår forståelse er at gode barnehager har «barns beste»⁹ som grunnpilar. Som det sies i Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) handler det både om å «tenne gnisten» barn trenger for å erfare trivsel og mening i dagliglivet og å skape pedagogiske prosesser som kvalifiserer dem for framtidig samfunnsdeltakelse.

Men hva er en god barnehage for barn? I praksis kan det være vanskelig å definere og enes om hva som er til barns beste og hva som karakteriserer en god barnehage.

Spørsmål om kvalitet berører ofte implisitte og ikke-artikulerte holdninger som ikke alltid er lett å sette ord på, men som kan avspeiles og gjenkjennes gjennom prioriteringer og valg som tas på vegne av barn og som vises i handlemåter i praksis.

I de siste årene har det, både i faglitteratur og i allmennheten, vært en økende oppmerksomhet mot, og debatt om barnehagekvalitet (jf. Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Dahlberg & Moss, 2008; Katz, 1993; Rao & Li, 2009; Winger, Hernes, & Vist, 2019). Debatten har særlig handlet om hvilke institusjonelle rammer barnehagen skal/bør ha, og har berørt spørsmål som store og små barnehager, antall ansatte, småbarn (ett- og toåringer) i barnehager, åpningstider, samt pedagogiske spørsmål, ikke minst med tanke på hva som er viktig innhold i barnehagen ved overgang til skolen. Poenget er at forestillinger om kvalitet og veivalg i barnehagesektoren er tett sammenvevd med hvilke mål og visjoner en har for virksomheten. Ulike premisser/leverandører i sektoren vil kunne ha svært ulike synspunkter på og vurderinger av dette. Barnehageledere, ansatte, foreldre og barn står i ulike posisjoner og har forskjellige behov og ønsker og vurderinger av kvalitet.

Barnehagekvalitet handler i stor grad om subjektive aspekter; som hvilke personlige visjoner og standarder de ulike deltakerne har for «det gode liv», og om hverdagsrutinene og aktivitetene i barnehagen oppleves meningsfulle. Kvalitet i hverdagslivet er avhengig av opplevelsen av at behov og ønsker blir møtt på en respektfull og anerkjennende måte; med andre ord muligheter for subjektiv livskvalitet og well-being; dvs. å «ha det bra» (jf. Allardt, 1989; Dahle, Eide, Winger, & Wolf, 2016; Puroila, Estola, & Syrjälä, 2012). Barn er langt på vei prisgitt at lydhøre voksne tar kvaliteten i deres hverdagsliv på alvor og at de kjenner at de blir hørt, sett og forstått og gitt handlingsrom, også når de befinner seg i en institusjonell setting, som barnehagen er.

I vid forstand handler barnehagekvalitet i stor grad om hvordan livet i barnehagen erfares og oppleves av barna, foreldrene og personalet. Det berører spørsmål om kvaliteter ved relasjoner, samspill og fellesskap og kan knyttes til spørsmål om barna får anledning til sosial deltakelse, lek, læring og omsorg, og om de erfarer livsmestring og livskvalitet.

3.3 Ulike kvalitetsbestemmelser

Barnehagens kvalitet vil også naturlig nok kunne preges av uforutsette hendelser og prosesser som i større eller mindre grad berører samfunnets institusjoner. I de siste måneder har vi sett at et gjennomgripende samfunnsanliggende, Covid19-pandemien, har fått store konsekvenser for barnehagen som samfunns- og

⁹ Jf. artikkel 3 i FN's barnekonvensjon, inkorporert i Norges Lovver i 1991

beredskapsinstitusjon på mange plan. Epidemien har vist at ytre forhold får store konsekvenser både for strukturer og organisering, og for kvaliteter ved hverdagslivet i barnehagen, og for barnehagedeltakernes muligheter for trivsel og subjektive livskvalitet (jf. Myrvold, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d; Os, Myrvold, Danielsen, Hernes, & Winger, innsendt; Pramling Samuelsson, Wagner, & Eriksen Ødegaard, 2020). Vår rapport berører ikke disse aspektene, ettersom studiens empiriske materiale ble samlet inn før nedstenging og gjenåpning av barnehagene våren 2020. Men uansett har koronautbruddet satt på dagsordenen og tydeliggjort at kvalitet i barnehagen henger sammen med, avspeiler og berøres av samfunnspolitiske og kontekstuelle forhold utenfor barnehagen. Kvalitet handler dermed om struktur- og prosesskvalitet og sammenhenger mellom disse aspektene.

3.3.1 Strukturkvalitet

Strukturkvalitet i barnehagen henspiller på faktorer som i stor grad handler om rammene og premissene for å skape gode hverdagsliv. Strukturkvalitet handler blant annet om økonomiske betingelser, barnehagens størrelse og beliggenhet, fysiske og materielle forhold ved og i barnehagen, arkitektonisk utforming, areal og romløsninger, organisering i baser eller avdelinger, antall ansatte og barn, personalets kvalifikasjoner og sammensetning. Videre representerer politiske føringer, retningslinjer og planer for drift og faglig innhold, viktige faktorer for barnehagens virksomhet og kvalitet. Strukturkvalitet omfatter med andre ord i stor grad indikatorer og kriterier som langt på veg kan identifiseres og måles gjennom standardiserte kvalitetsmål. Disse kan dermed danne tallfestete og sammenlignbare kvalitetsmål for deler av virksomheten (J. Brownlee, Berthelsen, & Segaran, 2009; Rao & Li, 2009; Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad, & Abrahamsen, 2011). Dette innebærer at det er mulig å se på strukturkvalitet i barnehagen i et komparativt perspektiv.

Norsk forskning har de siste årene vist at utbygging av store barnehageenheter med åpne løsninger (base/soner), endringer i barnehagens demografi med et økende antall småbarn (under tre år), har skapt endrede organisatoriske rammer og ført til nye utfordringer for ledere, pedagoger og barn (Bjørnestad & Os, 2018; Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Vassenden et al., 2011). Dette kombinert med økte formelle krav til planlegging, organisering og dokumentasjon, har utfordret praksisfeltet og ført til større press i hverdagslivet (Berge, 2015).

I denne studien ser vi på strukturelle forhold i Oslo i *et flernivåperspektiv*. Dette betyr at vi kartlegger, analyserer og drøfter strukturelle forhold knyttet til styringen fra byrådsavdelingen, kjennetegn ved bydelene og bydelenes befolkning, trekk ved den enkelte barnehage, og forhold i den enkelte gruppe.

Oslo er på noen måter en delt by, med store demografiske og sosioøkonomiske ulikheter. I noen områder av byen er det mange som har betydelige økonomiske ressurser, mens det i andre områder er mange familier som lever under fattigdomsgrensen. Noen bydeler har en stor andel minoriteter, mens det i andre bydeler er få. Slike strukturelle forskjeller vil gi barnehagene ulike utfordringsbilder. Betingelsene for hva de kan og bør gjøre i barnehagene, og hvordan de jobber med barn og foreldre, vil være forskjellig. Det er grunn til å spørre i hvilken grad, og på hvilken måte, slike forhold kan komme til å prege kvaliteten på samspill og lek i barnehagen.

Oslo er også en relativt stor by rent geografisk sett. Til tross for et godt utviklet kollektivtilbud, er enkelte områder i utkanten av byen vanskeligere tilgjengelig enn de sentrumsnære delene av byen. Boligprisene varierer også mellom øst, vest og sentrum. Slike forhold kan ha betydning for rekruttering av og stabilitet i personalet.

Et annet viktig strukturelt trekk er knyttet til styring og ledelse av barnehagene, både fra byrådsavdelingens side og fra bydelen. Hvilke standarder settes for barnehagene, hvordan finansieres de, og hvordan velger bydelen å organisere sine barnehager? Hvordan bydelen jobber med sine styrere og hvordan den enkelte styrer vektlegger arbeidet med oppfølging av medarbeidere, arbeidsmiljø, nærvær og faglig utvikling, utgjør strukturelle forhold som vil kunne prege kvaliteten i barnehagen.

En strukturell faktor som har vært mye studert, er organisering av barnehagen: størrelse, gruppestørrelse, avdelings-/baseorganisering. En annen potensielt viktig betingelse for lek og samspill er fysiske forutsetninger, som areal, romløsning, uteområde og turmuligheter.

I tillegg til strukturelle forhold på by-, bydel- og barnehagenivå, kan det være trekk ved den enkelte gruppe som har betydning for kvaliteten på leken og samspillet: antall ansatte og ansattes kompetanse og motivasjon. Det har vært – og er – stor oppmerksomhet rundt betydningen av bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagen. Dette er faktorer som gjerne spiller sammen med andre strukturelle forhold: kompetente medarbeidere må ha gode strukturer rundt seg for å kunne utnytte sin kompetanse fullt ut.

3.3.2 Prosesskvalitet

Prosesskvalitet handler i stor grad om samspillsdynamikk og relasjonene mellom personalet og barna, og hvordan barna har det sammen. Barnas subjektive, erfaringsbaserte opplevelser av om hverdagene er gode, trygge og meningsfulle, og om de erfarer å bli sett og møtt av andre mennesker som bryr seg om dem, er dermed den mest sentrale indikatoren for prosesskvalitet. Det handler om deres grunnleggende opplevelse av tilhørighet, trivsel og livskvalitet. Barns opplevelse og utbytte av barnehageoppholdet er i stor grad avhengig av relasjonene de utvikler til personalet og til andre barn (Dalli et al., 2011; La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014; Melhuish et al., 2015). Forskning har understreket at det er særlig viktig at barna møtes av nærværende og varme voksenpersoner med evne og vilje til sensitiv interaksjon, og som evner å skape kulturer for nære jevnaldningsrelasjoner (Hännikäinen, 2015; Os, 2020).

Kommunikasjon og samarbeid med barnas familier er også viktig for at det skal kunne legges best mulig til rette for barns trivsel (Bjørnstad & Os, 2012; Wolf, 2020). Kernan (2010) sier at barnehagen kan fungere som en brobygger mellom privat og offentlig arena, og også som en trygg havn hvor det kan bygges inkluderende relasjoner og fellesskap på tvers av kulturelle og sosiale forskjeller. Slik er barnehagen også en viktig velferdsarena. At barn tradisjoner og verdiforankringer, reiser særlige utfordringer for barnehagene, men rommer også muligheter for å etablere kollektive gjensidighetsprosesser og økt forståelse. Barnehagen kan fungere som en møteplass for flerstemmighet og mulig dialog mellom barn, foreldre og

ansatte, som både kan bidra til relasjonsbygging og inkludering og styrke demokratiseringsprosesser (Geens & Vandenbroeck, 2013).

Barnehagen er en kollektiv arena og en særegen gruppekontekst (Ahnert, Piquart, & Lamb, 2006; Cadima et al., 2020; Degotardi, 2017; Helmerhorst et al., 2014; Os, 2019, 2020). Fellesskap er et viktig fundament for- og en manifestasjon av barnehageliv (Hännikäinen, 1999; Os, 2020). Utvikling av fellesskapsarenaer forutsetter rammer som muliggjør at solide relasjonsprosesser kan etableres og vektlegges.

Barns muligheter for læring og språklig stimulering i et inkluderende fellesskap, er sentralt for barna utvikling. I rapporten fra Oxford Research (Oxford Research, 2020) understrekes betydningen av gode relasjoner for barns selvrespekt, livsmestring, utvikling og læring. Med referanse til Clingenpeel og Pianta (2007) sier de at trygge relasjoner til voksne er viktig for barns læring generelt og for språklæring spesielt. Nødvendigheten av å styrke sammenhengen mellom kommunikasjon, språk og deltakelse i lek og sosiale relasjoner understrekes også i Oslostandarden for et inkluderende leke- og språkmiljø (Oslo kommune, 2019).

Kvalitet handler også om *orienteringskvalitet*. Orienteringskvalitet berører ansattes grunnleggende syn på barn og holdninger til egen profesjonsutøvelse er sentral (Kluczniok & Roßbach, 2014). Det fordres profesjonalitet, bevissthet over egne holdninger og handlingsevne for å kunne implementere pedagogiske prosesser og skape gode relasjoner i dagliglivet. Brownlee et al. (2020) understreker betydningen av refleksjon over egen profesjonalitet og nødvendigheten av å kritisk utforske grunnlaget for egne pedagogiske handlinger og valg.

Om strukturelle og organisatorisk rammer oppleves som tilfredsstillende eller begrensende, vil kunne få konsekvenser for i hvilken grad de ansatte anser det mulig å skape gode mellommenneskelige prosesser og spennende pedagogisk innhold. Om de ansatte erfarer at de finner seg til rette i jobben og om de opplever at de har muligheter for profesjonsutøvelse, om de opprettholder motivasjon, glød og dedikasjon til de oppgaver de står overfor i hverdagen, vil dermed i stor grad kunne gi retning til prosesskvaliteten og trivsel.

3.3.3 Kvalitet i skjæringspunktet mellom struktur og prosess

Oppsummert kan vi si at *barnehagekvalitet* er et mangefasettert anliggende som handler om sammenhenger mellom ulike faktorer og dimensjoner på ulike nivå (Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh, & Galinsky, 2002). Som sagt, vil barnehagekvalitet i stor grad bestemmes i skjæringspunktet mellom samfunnsmessige hendelser, politiske, kulturelle og ideologiske føringer, institusjonsspesifikke tradisjoner, praksiser og organiseringsmåter og subjektive verdier og behov – og fortolkninger av egne handlingsmuligheter (for en utdyping, se Winger et al., 2019). Det er en tett sammenvevd kompleks dynamikk mellom de ulike aspekter, og det er ikke nødvendigvis lett å forklare hvilke faktorer som «virker» sammen og avgjør hvordan hverdagslivet vil kunne leves og oppleves. Uansett er det en forpliktelse for ansvarlige på ulike nivå i barnehagesektoren å kontinuerlig utforske hvordan barnas barnehagetilværelse kan være så god som mulig. Barna tilbringer store deler av barndommen i barnehagen og fortjener at deres velferd og livskvalitet blir tatt på alvor.

I dette prosjektet har det vært et viktig siktemål å se nærmere på utvalgte aspekter ved barnehagekvalitet. Oppdraget etterspør spesifikt kunnskaper om kvaliteten på relasjonene og samhandlingene mellom personalet og barn, og barna imellom, og lekens vilkår som innebærer om barn får nok tid og rom til å leke og om de ansatte legger til rette for lek. Slik vi ser det henger de to fokusområdene tett sammen og representerer kjernen i barnehagekvalitet for barn. Vi skal derfor i det følgende dvele litt mer med potensialer for kvalitetsutvikling med samspill og lek som fokusområder.

3.4 Muligheter for kvalitet i samspill

Om barnehager oppleves som «et bra sted» å være for barn, handler i stor grad om hvorvidt de gis muligheter for sosial inkludering og deltakelse i lek og samspill. Alle barn, uansett sosiale, kulturelle og religiøse referanserammer, har rett til trivsel og til å bli bekreftet, lyttet til og gis muligheter for vitalt og meningsfullt hverdagsliv. Om barn har tilgang til å velge hvor de vil være, hvem de kan leke med, om de blir ansett som uerstattelige og viktige for barnehagefellesskapet og om de føler barnehagen som et meningsfullt og trygt sted å være, er dermed sentrale kvalitetsindikatorer (jf. Allardt, 1989; Dahle et al., 2016). I den forstand er barnehagekvalitet og subjektiv livskvalitet sammenvevd. I barnehager hvor rammene er utfordrende, og hvor hverdagene preges av stram logistikk og manglende muligheter for å gi barna rom for deltakelse, omsorg fra et nærværende personale, eller hvor barna ikke blir støttet inn i et inkluderende fellesskap, vil dette kunne influere på barns trivsel og «well-being». Dersom barns hverdagskvalitet er skadelidende, er dette, slik vi ser det, en indikator på at barnehagen ikke holder kvalitet.

3.4.1 Tid, rom og tilhørighet

Dagliglivet i barnehagen krever stor grad av tilpassingsevne og fleksibilitet av både personalet og barna. Organiseringsmåter, rutiner og regler for samhandling vil kunne påvirke barns og voksnes væremåte og relasjoner (Markström & Hallden, 2009). Det representerer store utfordringer for barnehagens personale å møte alle barns behov for gjennom dagen (OECD, 2019; Rutanen & Hännikäinen, 2017). For barn handler livet i barnehagen i stor grad om en siviliseringsprosess, dvs. evne og vilje å til å tilpasse seg gyldige aksepterte rutiner, regler og aktiviteter (jf. Gilliam & Gulløv, 2012). Å kunne vise en viss grad av selvdisciplin og tålmodighet blant annet i overgangssituasjoner, er viktig del av å det å være barnehagebarn. Barn i dagens barnehage forventes imidlertid også selv å medvirke til planlegging og utvikling i dagliglivet. Aktiv deltakelse og medvirkning fordrer at det gis rom for reelle demokratiske prosesser, hvor alles stemme blir hørt uavhengig av alder, ytringsmåte og språk; slik at ikke bare de verbalt sterke barnas stemmer som blir anerkjent. Dette fordrer at personalet lytter til barns innspill, tar disse på alvor og følger opp deres bidrag (jf. Lundy, 2007). Det kreves tid, ro og muligheter for kontinuitet i dialogen mellom deltakerne i barnehagehverdagen, for at slike forhandlingsprosesser skal kunne finne sted.

Når hverdagslivet er presset pga. strukturelle utfordringer, travelhet og stram logistikk, kan det være vanskelig å skape forutsetninger for de utforskende og sosiale stimulerende møtene mellom ansatte og barn. Tidligere forskning har vist at når de ansatte er presset på tid og har for mange oppgaver som hindrer dem å gå inn i vedvarende dialog og samspill med barna, er det vanskelig å skape gode felles-

skapskulturer. Dette kan medføre at barnas livskvalitet, trivsel og utfoldelsesmuligheter begrenses eller utfordres (jf. Os, Eide, & Winger, 2019; Os & Hernes, 2019; Winger & Eide, 2018).

3.4.2 Barnefellesskap og «vi-kulturer»

Å arbeide målrettet med å skape grunnlag for at barn kan utvikle et kollektiv «vi» basert på gjensidig forståelse og respekt for hverandre på tvers av bakgrunn, kulturell tilhørighet og etnisitet, er sentralt for prosesskvalitet (jf. Rammepplan for barnehagen, Utdanningsdirektoratet, 2017). Forskning understreker betydningen av at barnehagebarn gis handlingsrom for å utforske tilværelsen, for å integrere erfaringer og dele disse erfaringene med andre (Koivula & Hännikäinen, 2017, p. 131).

For barn er samspill med andre barn viktig for tilhørighet og trivsel, også fordi samspill med jevnaldrende har en annen karakter enn samspill med voksenpersoner. De symmetriske samspillene inneholder muligheter for vennskap, glede og fellesskap blant annet gjennom lek (Corsaro, 2002; Greve, 2009). Men ikke alle barn tar del i barnehagens fellesskap. Det kan i noen tilfelle gjelde for barn med minoritetskulturell bakgrunn (Bundgaard & Gulløv, 2006; Palludan, 2005, 2007) eller barn med behov for særlig støtte (Hillesøy, 2016). Martinsen og Nærland (2009, p. 124) finner i en undersøkelse av relasjoner i en barnehage at fem prosent av barna ble avvist av de andre barna når de søkte deltakelse i lek. Forholdet til jevnaldrende kan by på utfordringer som omfatter erting, konflikter, plaging, maktmisbruk og utenforskap (Gullestad, 1994; Martinsen & Nærland, 2009; Ruud, 2010).

Ikke alle barn søker aktivt mot fellesskap. Barn kan ha behov for å trekke seg tilbake og ha pusterom fra andre mennesker i en intens sosial barnehagehverdag med høyt tempo og periodevis mye støy. Men dersom denne tilbaketrekingen ikke er valgt, men er resultat av manglende tilhørighet eller anerkjennelse, kan dette være uttrykk for det sårbare og slitsomme prosesser og potensiell selv-devaluering. At noen barn kan oppleve ensomhet og utenforskap, er en stor utfordring i barnehagehverdagen. I småbarnsgrupper har vi observert at noen barn blitt observert vandrende alene over tid uten at de er forsøkt involvert i lek eller samspill (Eide & Winger, 2018). Små barn som vandrer, kan være kreative utforskere som studerer erfaringsmiljøet sitt og selv velger å ha «egne prosjekter». Men vandring kan også være uttrykk for rotløshet eller desillusjon fordi barnet ikke finner sin plass i barnefellesskapet eller av en eller annen grunn går «under radaren» til de ansatte. Store barnegrupper, liten stabilitet i personalgruppa, hektiske hverdager med travelhet og krevende logistikk kan hindre personalets muligheter både for å se – og følge opp barn som strever, med de konsekvenser dette kan få for barnas deltakelse og trivsel (Eide, Winger, & Wolf, 2019).

Internasjonal, så vel som norsk forskning, viser at barnehageansatte i liten grad involverer seg i barns samspill og felles lek med unntak i konflikter, eller når det er nødvendig av hensyn til barnas sikkerhet (Bjørnstad, Broekhuizen, Os, & Baustad, 2019; Howes & Clements, 1994; Martinsen & Nærland, 2009; Os, 2013, 2020; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det kan se ut til at barn forventes å plukke opp sosiale ferdigheter på egen hånd (File, 1994). Bratterud, Sandseter og Seland (2012) etterlyser flere voksne i norske barnehager som aktivt går inn og støtter småbarns lek og samspill med andre barn.

En sentral del av utfordringer når det gjelder samspillet mellom voksne og barn, handler derfor om å støtte opp under relasjonene mellom barn (Os, 2013, 2020; Os & Eide, 2013; Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010). Nyere forskning viser at samspill som inkluderer flere barn, synes å være rikere sammenlignet med samspill med enkeltbarn (Degotardi, 2017; Hillesøy, 2016; Os, 2019, 2020). Det reiser store krav til barnehagelærere å etablere og inngå i relasjoner med mange barn og bidra til at barna utvikler en trygg tilknytning i barnehagen (jf. Ahnert et al., 2006; De Schipper, Tavecchio, & Van Ijzendoorn, 2008). Å skape fellesskapskulturer fordrer pedagogisk kompetanse, vilje, tid og mulighet for å etablere kontinuitet gjennom dvelende tilstedeværelse og nærvær.

Tidligere forskning har vist at barnehagelærere har uttrykt at faktorer som personaltetthet, kompetanse, tid, gruppestørrelse og fysisk miljø er faktorer som vanskeliggjør visjonene om å skape god prosesskvalitet i barnehagen (OECD, 2019).

I denne studien har det dermed vært et viktig siktemål å søke mer kunnskap om relasjoner mellom barn og voksne og barn-barn og om se nærmere på hvorvidt det synes være muligheter for at sosialt fellesskap og lek kan kunne etableres og videreutvikles i de barnehager som inngår i denne studien. Dette har blant annet handlet om å søke mer kunnskap om mulige sammenhenger mellom strukturelle faktorer og sosiale prosesser.

3.5 Muligheter for kvalitet i lek

Sosial deltakelse, inkludering og livskvalitet er nært sammenvevd med barns viktigste virksomhet i barnehagen - leken. I vårt prosjekt har vi valgt å se sammenhenger mellom lek og samspillskvalitet. Barnehagen er en kollektiv arena og barnas fellesskap- eller utenforskap – manifesteres tydelig i barnas egen sosiale arena-leken.

3.5.1 Lek i den nordiske barnehagemodellen

Barnehagen har tradisjonelt hatt fokus på barns lek, og det har vært en grunnleggende forståelse hos barnehagelæreren at barn lærer gjennom lek (Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009; Greve & Løndal, 2012).

Som tidligere nevnt er den nordiske barnehageprofilen i stor grad tuftet på en helhetlig forståelse av omsorg, samspill, vennskap, lek og læring som et integrert fundament for virksomheten (Bae, 2018; Einarsdottir, Puroola, Johansson, Broström, & Emilson, 2015). Den nordiske modellen har en barnesentrert profil som målbærer at alle barn skal bli bekreftet som deltakende subjekter med rett til å uttrykke seg og medvirke i et lekende, lærende og omsorgsforankret fellesskap. Ettersom vi lever i et flerkulturelt samfunn, vektlegges i dag at alle barn skal gis muligheter til å erfare «levd demokrati», hvor solidaritet og inkludering er viktige verdier.

Det er i dag økt bekymring for at den nordiske sosialpedagogiske profilen er utfordret og under press, både på grunn av omfattende og gjennomgripende strukturelle endringer og på grunn av større vektlegging av formelle læringsprosesser (Bae, 2018; Berge, 2015; Einarsdottir et al., 2015; Karila, 2017; Os et al., 2019). En sterkere vektlegging av måloppnåelse, formelt læringsfokus, effektivitet og en potensiell «skolifisering» av barnehagen har fått større plass (E. Johansson, Emilson,

& Puroila, 2018; Karila, 2017). Men her er det store motsetninger i feltet og dette har ført til økt debatt om hva som er viktige veivalg for barnehagen noe som kan sies å ha gitt økt temperatur også i debatten om barnehagekvalitet.

3.5.2 Lek som arena

Barn har ikke bare et behov for å leke, men det er også en rettighet de har.¹⁰ Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier blant annet at barnehagen skal ivareta barnas behov for lek og at lekens egenverdi skal anerkjennes. Leken skal både være en arena for barns utvikling og læring og for sosiale og språklige samhandlinger. Barnehagen skal inspirere til å gi rom for ulike typer lek både ute og inne og felles erfaringer som grunnlag for lek. Mangfoldet i Oslobarnehagene er stort, og alle barn skal gis muligheter til å delta i lek og erfare gleden ved lek. Det pedagogiske personalet har et særlig ansvar for tilrettelegging av rom, tid og lekemateriell som grunnlag for leken.

Men hva er lek? – og hvorfor leker vi? Dette har blitt drøftet og forsøkt forstått gjennom årtier, uten at noen gjennomgripende forklaring eller definisjon har vært å finne, selv om mange har prøvd seg. Det interessante er at når barn leker, så vet de at de leker. Noen barn leker forskjellig fra andre og noen kan synes å være «flinkere» en andre å leke, men å gi en god forklaring på hva det vil si å ha lekkompetanse er også en umulighet. Leken har sine regler og sine konvensjoner som de fleste barn intuitivt forholder seg til i leken.

Lekforskeren Sutton-Smith (1997) beskriver leken som et tvetydig og flertydig fenomen som vitenskapen ikke har klart å definere klart. Grunnen til dette, er nok at det finnes mangfoldige former for lek, og derfor også mange typer utforskning av lek. Den ledende pedagogiske diskursen er at leken er knyttet til utvikling og læring, mens kunstfagene tradisjonelt har sett på leken som en ansporing til kreativitet (Sutton-Smith, 1997). Det Sutton-Smith fremhever som problematisk, er det vestlige samfunnets syn på at leken er knyttet til barns vekst, mens lek kun er en adspredelse for personalet.

Lek har alltid vært viktig i barnehagen, spesielt i en nordisk tradisjon. Helt fra Fröbel med sine ulike tilnærminger til lek, gjennom hans inspirasjon fra Pestalozzi og Rousseau, til opprettelsen av barnehager, barneasyl osv. på veien mot den nordiske barnehverdagen, hvor leken har sin sentrale plass (jf. J.-E. Johansson, 2020).

Lek er barns genuine uttrykksmåte og barn leker for lekens egen skyld (Øksnes, 2010; Øksnes & Sundsdal, 2018) og er et uttrykk for barns væremåte. Betydningen den har for barna, kan ikke måles. Leken er sentral for hvordan barna erfarer sine livsbetingelser og den gir barna muligheter for å uttrykke og forvalte sin kulturelle tilhørighet (Huizinga, 1955). I så måte har leken og kunsten mye til felles. Den kan ha samme kilde til inspirasjon og den kan bli sett på og opplevd både som lek og som et resultat eller spor fra et kunstnerisk og dermed skapende uttrykk (Gulpinar & Hernes, 2016).

Barns evne til å involvere seg i verden rundt, er en drivkraft, og de går i samhandling med de omgivelsene som til enhver tid omgir leken. Barn utforsker sine omgivelser gjennom lek. Gjennom sin nysgjerrighet, evne til å undre seg, undersøke, prøve ut, eksperimentere og utforske, møter og forstår barn verden.

¹⁰ FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 31.

Det er i lekbaserte fellesskap at barn fritt kan utfolde sine genuine uttrykk og samhandle med andre barn. Både leken og kunsten handler om å gi til kjenne meninger gjennom fiktive handlinger og fiktive uttrykk for virkeligheten og samhandle med andre i den fiksjon leken representerer.

3.5.3 Tid, rom og sted for lek

Barnehagen kan være et sted for lek, handling og samhandling og tilhørighet – men også et sted som kan erfares som utfordrende og fremmedgjørende. Barns muligheter for lek og samspill avhenger både av fysiske og symbolske rom; og om tilgjengelighet til steder å være og muligheter for å bevege seg rundt i barnehagen. Det handler om å kunne velge hvor de vil være og hva de vil gjøre (Gulpinar, Hernes, & Winger, 2019), og om å forhandle seg til en posisjon og plass i leken. Barn kan selv være aktive bidragsytere til å skape steder hvor de kan være, leke og høre til dersom de får muligheter (jf. Nordtømme, 2012).

Rent strukturelle forhold som organisering av fysisk rom og lekmateriell, vil kunne begrense eller utvide barnas handlingsrom og dermed også barnas muligheter for lek og kollektive prosesser. Barn tilbys i varierende grad handlingsrom og påvirkningsmuligheter i ulike barnehagesettinger. Tisdall & Punch (2012) hevder at fysiske rammer og organiseringsmåter kan føre til at handlingsrom begrenses eller utvides. De sier at stramt strukturerte og restriktive kontekster kan skape begrensede handlingsrom (*thin` agency*), mens kontekster med større frirom og færre restriksjoner skaper andre muligheter for barn (*thick` agency*) (Tisdall & Punch, 2012, p. 225). I barnehager hvor barn har begrensede muligheter for å velge hvor de vil leke, hvor det materiell de ønsker å leke med er innelåst eller utenfor rekkevidde eller hvor de fysiske forhold ikke er lagt til rette for lek, vil barns handlingsrom kunne begrenses og leken utfordres.

3.6 Oppsummering

I dette prosjektet har vi sett nærmere på om leken fortsatt synes ha en sterk posisjon i barnehagehverdagen, eller om den moderne barnehagen har gitt leken mindre rom og oppmerksomhet. Som nevnt innehar forskergruppen flere ståsteder ettersom vi står i ulike fagtradisjoner og forskningstradisjoner. Dette mener vi kan gi en dypere forståelse av lekens vilkår og lekpraksiser.

Vi har først og fremst sett på leken i relasjon til sosialt samspill. Vi har hatt oppmerksomheten rettet mot hvorvidt leken tilrettelegges for at alle barn uavhengig sosial og kulturell tilhørighet skal kunne inkluderes. Vi har forsøkt å dele de ulike aktivitetene i ulike kategorier: Egeninitiert lek; lek der personalet går i samhandling med barn, lytter til barna og der personalet gjennomfører planlagte aktiviteter. Dette gjør vi ut fra en idé om at der personalet tilrettelegger for felles opplevelser for barnegruppen, er det med på å gi næring til leken og at felles opplevelser gir i neste omgang et bredere repertoar i lek og større muligheter for samhandling mellom barna.

Vi har også studert hvordan rom og lekeutstyr kan gi muligheter for lek, og hvordan disse fremstår i barnehagerommet. Rom og leker borger nødvendigvis ikke for lek, men det kan gi muligheter for at lek kan oppstå. I denne studien har vi sett nærmere på om de fysiske forutsetningene i barnehagen gir muligheter for at leken kan oppstå. Det handler om hvordan barnehagens rom er organisert og innredet, og det er nok plass til lek og utforskning og om det er noe å leke med (leker og artefakter).

Oppmerksomheten har vært rettet mot hvordan personalet tilrettelegger for lek, om barn får rom og tid til leke sin frie lek. Det handler det om hvordan leken blir stimulert og vernet, blant annet gjennom stillasbygging der de ansatte opptrer som en likeverdige i leken med barna. I tillegg handler det om hvordan barna kan bli gitt næring til leken, gjennom felles opplevelser, gjerne tilrettelagt av barnehagepedagogene

I dette teorikapittelet har vi sett på noen perspektiver på barnehagekvalitet, med særlig fokus på hva som kan gi barn kvalitativt gode dager. Som dette prosjektets oppdrag tilsier handler det i stor grad om å se på sammenhenger mellom strukturelle rammer for barnehagens virksomhet og prosesser i dagliglivet; med særlig vekt på sosiale relasjoner og lek; kjerneprosesser som får konsekvenser for barnas trivsel og utviklingsprosesser.

4 Metodisk tilnærming

4.1 Innledning

I denne undersøkelsen av kvalitet i kommunale barnehager i Oslo har vi søkt kunnskap om strukturelle og prosessuelle kvalitetsbeskrivelser og mulige sammenhenger mellom disse. Studien har en flermetodisk design. Erfaringsmessig kan slike flermetodiske tilnæringsmåter styrke muligheten for å se sammenhenger mellom mikro- og makronivået, noe som anses relevant i studier av barnehagekvalitet (jf. Bae, 2018; Mason, 2006). Studien er gjennomført av en bredt sammensatt forskergruppe¹¹. At forskergruppen representerer ulike fagtradisjoner og kompetansefelt, har styrket muligheten for at spørsmål om kvaliteter i Oslobarnehagen beskrives og forstås fra flere vinkler. Forskerne har hatt tett dialog gjennom hele prosessen. Forskergruppen har hatt kontinuerlige og hyppige felles planleggings- og analyse-møter, og har i fellesskap reflektert over, og drøftet, sammenhenger og kontraster i datamaterialet. Dette anser vi har gitt muligheter å styrke validiteten i studien (jf. Bryman, 2006; Creese, Bhatt, Bhojani, & Martin, 2008; Mason, 2006; May & Pattillo-McCoy, 2000).

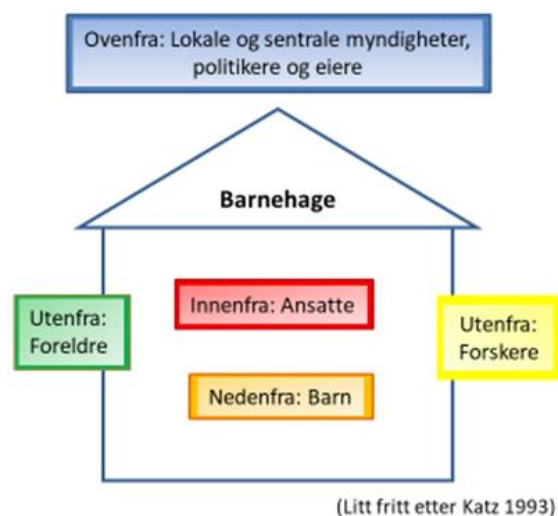
Å framskaffe kunnskaper om mulige sammenhenger mellom strukturelle faktorer og samspillsprosesser i barnehagen, forutsetter at aspekter på makro- og mikronivå må sees i forhold til hverandre. Forskergruppen har søkt å få svar på de problemstillingene studien reiser gjennom en kombinasjon av kvantitative strategier og kvalitative dypdykk. Dette har gitt forskergruppen innblikk både i strukturelle og prosessuelle aspekter. Å se på sammenhenger mellom ledelsesnivåer, organiseringsmåter og andre strukturelle faktorer på den ene side og hverdagspraksiser på mikronivå på den annen, har åpnet for at man kan få øye på kontraster og likheter i materialet.

Konkret har strukturer på makronivå blitt studert gjennom analyser av politiske dokumenter, samt gjennom intervjuer av sentrale aktører på administrativt, kommunalt nivå. Barnehagens hverdagsliv har blitt studert gjennom ulike observasjonsstrategier (se presisering nedenfor). Hovedfokus i studien har vært å identifisere både positive og problematiske sider ved kvalitetsarbeid i barnehagen, med særlig vekt på barnehagenes muligheter for å skape gode relasjoner og samhandlinger mellom personalet og barn og mellom barna, samt studier og analyser av barnas muligheter for lek. Organisering, tid, fysisk miljø som materiell og rom, samt ansattes støtte til lek, er aspekter med stor relevans for studiens hovedfokus.

Undersøkelser av strukturelle forhold med vekt på antall ansatte, ratio, utdanningsnivå, stabilitet i barnegruppe og i personalet, gruppestørrelser og gruppesammensetning, sykefravær, organisering og ledelse på kommunalt nivå, bydelsnivå og barnehagenivå, har gitt muligheter for analyser av sammenhenger mellom prosessuelle og strukturelle kvalitetsfaktorer. Gjennom systematiske analyser «på tvers» av materialet, har vi tatt sikte på å identifisere mulige virkemidler for å bedre kvaliteten i barnehagen.

¹¹ Forskergruppen har kompetanse innen statsvitenskap, pedagogikk og kunstfag.

Katz (1993) sier at kvalitet kan oppfattes forskjellig avhengig av hvilken posisjon man ser virksomheten fra: utenfra, ovenfra, innenfra og nedenfra. *Utenfra-perspektivet* blir i dette prosjektet forvaltet av forskernes kvantitative og kvalitative utforsking av styringsnivået og prosesser i dagliglivet i et utvalg barnehage. *Ovenfra-perspektivet* søkes identifisert gjennom spørreskjema/intervjuer til forvaltningen på kommunalt nivå, bydelsnivå og barnehagenivå. Styrere kan muligens sies å representere en mellomposisjon, da de både skal forholde seg til kvalitets-bestemmelser definert av forvatningsnivået og kvalitetsforståelser og forventninger til godt hverdagsliv i barnehagen. *Innenfra og nedenfra-perspektivet* er søkt ivaretatt i nærstudier av noen barnehager, gjennom uformelle forskersamtaler med ansatte i barnehagene, samt at et utvalg barn er involvert i studien. Et utenfra-perspektiv representert ved foreldre er ikke inkludert i denne studien.



Det var planlagt at forskergruppen skulle besøke barnehagene igjen i sen fase av studien for å presentere utkast til analyse og gå i dialog med de deltakende barnehagene. Dessverre måtte dette skrinlegges pga. koronasituasjonen, men validering av studien her søkt styrket gjennom spørreskjema til barnehagelærerne (se vedlegg II). Denne del av studien anses særlig viktig med tanke på grunnlag for å skissere tiltak som kan styrke kvaliteten i samspill og lek i forlengelsen av undersøkelsen.

4.2 Utvalg av bydeler og barnehager

For å sikre systematikken i analysene er bydeler og barnehager som deltar i kartleggingen valgt ut på bakgrunn av variasjon i de strukturelle forholdene som vi antar er særlig viktige for kvaliteten. Utvalget er klarert med oppdragsgiver.

4.2.1 Utvalg av bydeler

Ettersom bydelene i Oslo varierer betydelig i sosiodemografiske forhold, har det være naturlig å inkludere typisk østlige bydeler, vestlige bydeler samt minst én bydel med mer blandet og variert demografi. På denne måten har vi fått et utvalg med bydeler som både har liten og stor andel minoritetsspråklige barn og familier.

4.2.2 Utvalg av barnehager

Innenfor de valgte bydelene har vi valgt ut barnehager for å sikre variasjon i noen viktige strukturelle variabler. Utvalget består av barnehager med ulik størrelse, ulik organisering, ulik sykefraværspersent og ulik andel ansatte med godkjent utdanning. Så langt mulig har en forsøkt å få variasjon i disse strukturelle variablene blant

barnehagene innenfor hver av bydelene. Det må imidlertid presiseres at barnehagene selv har stått fritt til å velge om de vil delta i prosjektet.

4.3 Metoder for studie av strukturkvalitet

For å få bedre kunnskap om strukturkvalitet i et utvalg barnehager i Oslo kommune har vi gjennomført semi-strukturerte intervjuer med pedagogiske ledere og styrere i fem bydeler, samt dokumentanalyser av foreliggende, tilgjengelig statistikk og skriftlig informasjon fra kommunen om bydeler og barnehager.

4.3.1 Semi-strukturerte intervjuer

Vi har gjennomført semi-strukturerte intervjuer med pedagogiske ledere og styrere i de aktuelle barnehagene og avdelingene (se vedlegg I). Vi har også intervjuet 'barnehagesjefene' i de fem bydelene der barnehagene ligger. Formålet med intervjuene har vært å få et bilde av hvordan barnehagene og avdelingene/gruppene definerer kvalitet i lek og samspill, hvordan de arbeider med kvalitetsutvikling, og hvordan de vurderer bydelens og byrådets styring av barnehagene. I tillegg har informantene blitt bedt om å reflektere rundt betydningen av kompetanse, sykefravær, vikarbruk og arbeidsmiljø for kvalitet. Intervjuene skal bidra til å sette observasjonene inn i en kontekst, og skal gi mulighet for å vurdere hvordan og i hvilken grad strukturelle faktorer kan bidra til å forklare observert kvalitet i lek og samspill. De fleste intervjuene ble gjennomført i de aktuelle barnehagene, først med styrer, deretter med pedagogisk leder i avdelingene. De intervjuene som gjestod etter 12. mars, ble gjennomført på Teams eller telefon.

4.3.2 Dokumentstudier

I tillegg til opplysninger i intervjuene, har vi brukt materiale som er tilgjengelig på nettet for å få oversikt over strukturelle forhold i de fem bydelene og de utvalgte barnehagene. Dette omfatter Oslos kommunes nettside 'bydelsfakta', <https://bydelsfakta.oslo.kommune.no/>, kommunens nettsider med informasjon om den enkelte barnehage, <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/finn-barnehage-i-oslo/>, Utdanningsdirektoratets nettsider 'barnehagefakta', <https://barnehagefakta.udir.no/>, samt årsplaner og annet skriftlig materiale, der det har vært nødvendig og tilgjengelig.

4.4 Metoder for studier av prosesskvalitet i barnehagen

For å studere prosesskvalitet i barnehager har vi anvendt både standardiserte observasjonsmål; CIP, ITERS-R og ECERS-R og kvalitative feltstrategier; deskriptive, stasjonære og mobile observasjonsmetoder

4.4.1 Standardiserte observasjoner

Vi har i våre observasjoner i barnehagen anvendt to standardiserte observasjonsverktøy. Det ene er det nederlandske observasjonsverktøyet Caregiver Interaction Profile Scales (CIP) (se Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst, Riksen-Walraven,

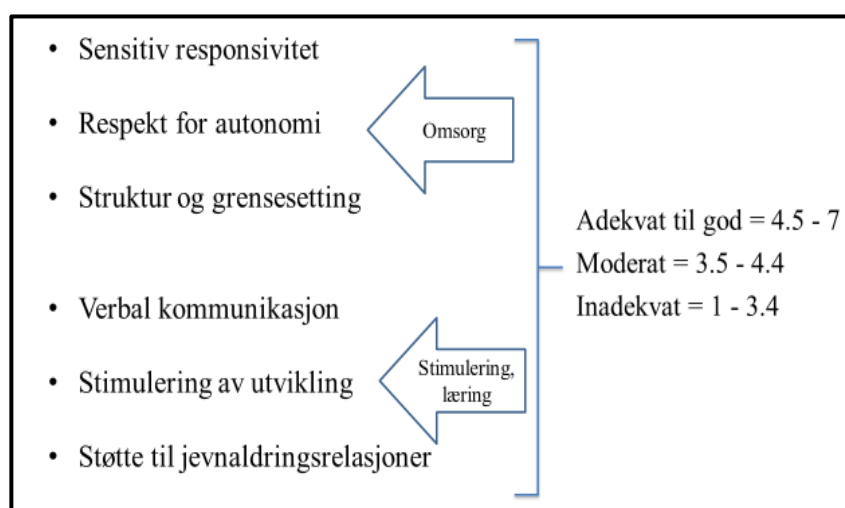
Deynoot-Schaub, & Fukkink, 2015) som er utviklet for å undersøke kvaliteten i samspillet mellom ansatte og barn i barnehagene. I tillegg har vi brukt deler av de internasjonale verktøyene Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised (ITERS-R) (Harms, Cryer, & Clifford, 2006) i småbarnsgrupper, og Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) (Harms, Clifford, & Cryer, 1998) i grupper med barn over tre år. ITERS-R og ECERS-R er brukt for å undersøke noen av de forutsetningene som finnes i barnehagene for barns lek og aktiviteter. I de delene vi har brukt, er særlig materiell for lek og aktiviteter vektlagt.

CIP

CIP er utviklet spesielt for undersøkelser av voksen-barn samspill i hverdags-situasjoner i barnehager, og gir et kvantitativt uttrykk for samspillskvalitet. Verktøyet vektlegger barnehagen som en gruppekontekst.

CIP vurderer de ansattes samspill med *alle* barna i deres nærhet samt at ansattes støtte til samspill mellom barna er et aspekt som vurderes.

Samspillet mellom ansatte og barn, vurderes på grunnlag av ca. 40 minutters video-opptak av en ansatt fordelt på fire sentrale hverdagssituasjoner (frilek, måltid, overgangssituasjoner og stell). Skalaen består av seks aspekter ved samspillet (1) sensitiv responsivitet, (2) støtte til autonomi, (3) struktur og grensesetting, (4) språkbruk, (5) støtte til utvikling og læring og (6) støtte til positive samspill mellom barna. De tre første regnes som grunnleggende samspill, mens de tre siste betegnes som utviklingsstøttende samspill. Forskning finner at disse aspektene ved samspill, har betydning for barns trivsel, tilhørighet og utvikling (Helmerhorst et al., 2014). CIP har blitt funnet som et valid verktøy for å undersøke kvalitet i samspill mellom ansatte og barn både i Nederland (Helmerhorst et al., 2014) og i Norge (Bjørnstad, Broekhuizen, Os, & Baustad, 2019). Kvaliteten i samspill målt med CIP, vurderes langs en skala fra 1-7 hvor en er lavest og syv er høyest (se boks 1).



I vår undersøkelse har vi gjennomført video-opptak i alle de 14 barnehagene som utgangspunkt for vurdering av samspillskvaliteten. Imidlertid fikk vi ikke filmet alle situasjonene i alle gruppene. Det er flere årsaker til dette. I grupper med barn over tre år, falt stell ut på grunn av barnas alder. I noen grupper var ikke de ansatte som skulle filmes til stede i alle situasjonene. I andre grupper var det vanskelig å få gjennomført tilfredsstillende video-opptak, fordi mange av foreldrene ikke hadde gitt sin tillatelse til at deres barn kunne filmes. Til sammen har vi analysert video-opptak som grunnlag for vurdering av samspillskvalitet med utgangspunkt i video-opptak av 27 ansatte i samspill med barn. CIP-skalaen brukes vanligvis for å vurdere kvaliteten

i én voksens samspill med barn, og da er det viktig at alle situasjonene er filmet. Imidlertid har ikke hensikten med denne undersøkelsen vært å undersøke den enkelte ansattes samspillsferdigheter. Det er ikke bare en enkelt ansatt som bidrar til samspillskvaliteten i gruppene, men det samlede personalet (Os, 2019). Derfor har vi valgt å inkludere opptak av ansatte der vi har færre situasjoner enn de fire som opprinnelig skal være en del av vurderingen. Dermed får vi et bedre utgangspunkt for vurdering av samspillet mellom ansatte og barn på gruppenivå.

ITERS-R og ECERS-R

Aktiviteter i ITERS-R og ECERS-R	
• Finmotorisk	} 7-delt skala:
• Forming	
• Musikk og bevegelse	
• Klosselek	
• Dramatisk lek	
• Naturfag	
• Mangfold	
• Grovmotorisk lek (kun ITERS-R)	
• Vitenskap, matematikk og teknologi (kun ECERS-R)	
	3 = Minimal
	5 = God
	7 = Eksellent

I alle barnehagene har vi gjennomført undersøkelser enten ved hjelp av de internasjonale skalaene Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised (ITERS-R) (Harms et al., 2006) i småbarnsgrupper, og Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) (Harms et al., 1998) i grupper med barn over tre år.

Vi har valgt ut de delene av skalaene som undersøker barnas muligheter til ulike aktiviteter. I disse delene legges det stor vekt på barnas tilgang til materiell som en forutsetning for lek og aktiviteter i tillegg til at materialet er aldersadekvat og til orden. Både ITERS-R og ECERS-R inneholder skalaer for finmotoriske aktiviteter, forming, musikk og bevegelse, klosselek, dramatisk lek, naturfag og materiell som avspeiler mangfold både når det gjelder kultur, etnisitet, kjønn, alder og funksjonshemninger. I ITERS-R vurderes også grovmotorisk lek, mens i ECERS-R vurderes vitenskap, matematikk og teknologi. Også i ITERS-R og ECERS-R vurderes kvaliteten på de ulike aspektene som vurderes på en skal fra 1 til 7 hvor en er lavest og syv er høyest (se boks 2)

Materialet består samlet av 21 observasjoner. Av disse er 11 ITERS-R-observasjoner gjennomført i småbarnsgrupper, og 10 ECERS-R-observasjoner i grupper med barn over tre år.

4.4.2 Kvalitative feltstrategier/observasjoner

I tråd med målet for oppdraget har forskerne studert relasjoner, lekens vilkår og sammenhenger mellom relasjonskvalitet og strukturell kvalitet i de deltakende barnehagene. De kvalitative dypdykkene i barnehagene har vært gjennomført som tidsavgrensede nærstudier; gjennomført som observasjoner og uformelle samtaler med barn.

Et team på fem forskere har gjennomført observasjonene i til sammen 21 barnehageenheter. Forskerne har oftest vært til stede i barnehagene på ulike tider av

dagen, og ingen av observasjonsperiodene varte i mer enn fire timer. Observasjonene har vært gjort som deskriptive observasjoner, stasjonære feltnotater og mobile feltnotater. Forskerne har sittet på gulvet i barnehagerommene med «blyant og papir», gått rundt sammen med barn, og prøvd å ikke være for forstyrrende for barns lek og væren.

Deskriptive observasjoner av lek

Lek foregår på mange ulike steder i barnehagen og den foregår også i de fleste situasjoner gjennom hele barnehagedagen, også i overgangssituasjoner (Gulpinar & Hernes, 2018).

I observasjonene har vi hatt tre overordnede fokus: 1) Barneinitiert lek/den frie leken; 2) Vokseninitiert lek/voksen tilrettelegging for lek; 3) Felles opplevelser som kan skape muligheter for lek. Samspill er, som før nevnt, studert gjennom stasjonære og mobile forskningsstrategier. Forskeren har inntatt en ikke-deltakende posisjon og stilt seg i utkanten og «utenfor» situasjonen som har blitt observert (Gjørund & Huseby, 2005). Denne metodiske tilnærmingen har vært spesielt nyttig ettersom forskningsspørsmålet har handlet om sted eller aktiviteter. I en ikke - deltagende observasjonsrolle er en ren observatør, og forskeren søker å påvirke situasjonen minst mulig.

I observasjonssekvensen tok forskeren notater underveis der det dukket opp interessante situasjoner. Det var viktig å plassere seg slik at en ikke ble for nær og intimiderende i situasjonen, men med en avstand som gjorde det mulig å iakttå barnas kroppslige utfoldelse (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). I denne observasjonsstudien har det vært særlig viktig å utøve varsomhet og sensitivitet.

Stasjonære feltnotater av dagsrytme, rom, sted og tilrettelegging

For å studere rom/sted/tilrettelegging for aktivitet og lek i barnehagen, samt barnas bruk av rommene, gjennomførte forskerne feltarbeider med en stasjonær, mikro-etnografisk inspirert tilnæringsmåte (jf. Dahle, Eide, Winger, & Wolf, 2016; Hammersley, 2006; Wolcott, 2008). I denne delen av studien ble fokus rettet mot hvorvidt dagsrytmen syntes gi tid og rom til lek og om de ansatte la til rette for lek gjennom måten rom og steder ble organisert på, evt. gjennom lekegrupper.

Metoden innebar at forskerne satt rolig i barnehagens rom over en gitt tid og søkte å se, lytte, registrere og beskrive hvilke aktiviteter som fant sted i rommene; både inne og ute i løpet av definerte tidsintervaller (jf. Dahle et al., 2016; Wolcott, 2008).

Slike feltobservasjoner forutsetter at forskeren oppholder seg på stedet over noe tid (Fangen, 2010). Med dagsrytmen som utgangspunkt, fulgte forskerne barna i de aktivitetene som skjedde gjennom dagen. Gjennom den deskriptive studien av dagsrytmen fikk forskerne informasjon om muligheter for lek og samspill i de ulike dagsmomentene, om rommene var tilgjengelige, og i hvilken grad barna selv kunne velge hvor de vil leke. Dagsrytmen ble nedtegnet slik den gjennomførtes i praksis. For at det skulle være mulig å danne seg et mest mulig nyansert bilde, ble denne observasjonsstrategien gjennomført ved at to forskere gjorde observasjoner i ulike rom på samme tid. Observasjonene genererte feltnotater som har blitt gjort til gjenstand for analyse.

Mobile feltnotater: Med barn som veivisere

Barns erfaringer er en viktig informasjonskilde for studier av barnehagekvalitet. Et viktig siktemål i studien har derfor vært å gå «tett på» barnas hverdagsliv, være nær

dem i deres lek og sosiale aktiviteter og søke å beskrive og fornemme hvordan barnehagedagen synes å arte seg fra barns posisjoner.

Det har vært viktig å la barna selv bidra til kunnskapsutviklingen (jf. Katz, 1993). Søken etter barns forståelseshorisont fordrer forskerkompetanse, forsiktighet og grunnleggende respekt for barnas virksomhet og forståelsesmåter (Eide & Winger, 2005; Nilsen, 2019; Winger & Eide, 2015).

I dette prosjektet har forskergruppen valgt å ha et spesifikt blikk på hvordan barnehagens organisering av *tid og rom* synes å fungere for barna. Dette har vært gjennomført gjennom *mobile strategier* med *veiviserbarn*. Dette er en metode hvor barnet vandrer rundt i barnehagen sammen med forskeren (jf. Anderson, 2004; Kusenbach, 2003; Pink, 2007; Winger & Eide, 2015). Å få kunnskap om barnehagens dagligliv med barn som «guider», er en «hybrid» tilnæringsmetode; dvs. en kombinasjon av deltakende observasjon og samtale. Barna viser og forteller hvor/hvordan de leker i barnehagens rom og steder og formidler de sine erfaringer og synspunkter til forskeren. Dette har gitt større innsikt i hvilke aktiviteter barna har deltatt i og har bidratt til mer kunnskap om barnehagens hverdagsliv, rutiner, aktiviteter og samspill, slik barna selv fortolker det.

Barns erfaringer og perspektiver har også kommet til uttrykk gjennom *uformelle samtaler* med barna mens de var engasjert i lek og samspill. Dette har skjedd både i stasjonære observasjoner og i mobile situasjoner. I dette prosjektet valgte forskerne å forstyrre leken minst mulig, men stoppet opp og gikk i dialog med barn der dette var naturlig.

4.5 Etiske vurderinger

Studien er godkjent av NSD og følger forskningsetiske retningslinjer og gjeldende regelverk innen *Samfunnsvitenskapelig forskning* (se vedlegg) Hensyn til informert samtykke, frivillighet, anonymitet og konfidensialitet er ivaretatt. Forskning som involverer barn, fordrer særlig sensitivitet og respekt for barnas grenser og lydhørhet for om ønsker å delta eller ikke.

Forskerrollen i nærstudier i barnehager krever metodisk bevissthet og etisk refleksjon i alle faser av studien. Å tre inn i barnehagens hverdagsliv fordrer forskerkompetanse, forsiktighet og sensitivitet. I hverdagslivsforskning innebærer dette ikke minst å vurdere grensene for hvor *tett* en bør gå på andre mennesker. Det er en kompleks balansegang å involvere barnehagens deltakere i korte intensive forskerbesøk og samtidig sikre deltakernes personvern og integritet (Horton, 2008; Os & Winger, submitted; Skånfors, 2009).

I tråd med Brinkmann (2012) er vi klar over at våre faglige ståsteder, verdier og forestillinger om den gode barnehage kan ha preget forskningsprosessen. Han sier at det i hverdagslivsforskning er nesten umulig å skille mellom verdier, etiske og vitenskapelige spørsmål (2012, p. 80). At flere av forskerne i prosjektgruppa er utdannet barnehagelærere (førskolelærere) og at flere av forskerne er lærere i barnehagelærerutdanningen, tilsier at de har kjennskap til barnehagekulturen, kjennskap til praksiser og terminologi. Forskergruppen hadde i den forstand en viss grad av «insider»- posisjon. Men ingen av forskerne hadde kjennskap til de involverte barnehagene og var i den forstand «outsidere» (jf. Dwyer & Buckle, 2009). Bevissthet om egen posisjon i møtet med feltet har vært sentralt. Ikke minst har

forskerne tilstrebet en lydhørhet overfor at deres nærvær kan ha oppleves som «støy» og ubehag. Det må tas høyde for at de ansattes håndtering av situasjoner i barnehagen kunne forstyrres og kanskje være annerledes de dager forskerne var der, sammenlignet med «vanlige» dager.

Å identifisere, dokumentere, forstå og formidle et mest mulig valid bilde av dagliglivets kompleksitet, enten det er gjennom systematiske registreringer med observasjonsmetoder, samtaler og/eller gjennom mer eksplorerende metoder, forutsetter at forskeren er «tett på» det levde livet. Det kan oppleves som utfordrende, og i verste fall som intervensjonerende for de involverte (Os & Winger, submitted). Vi har søkt å kontinuerlig rette et kritisk blikk mot metodene, bevisstgjøre oss på motforestillinger og eksplisitt reflektere over svakheter ved metodene og problematisere vår forskningsprosess.

Del II Resultater og analyse

5 Analyse av strukturelle forhold av mulig betydning for kvaliteten i Oslo kommunes barnehager

I kapittel 2 redegjorde vi for Oslo kommunes satsinger for å øke kvaliteten i kommunens barnehager, for føringene Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap legger på bydelenes arbeid med barnehagene, og for ulike strukturelle rammebetingelser som de utvalgte bydelene og barnehagene opererer under.

I dette kapitlet vil vi drøfte betydningen av:

- Trekk ved bydelens befolkning
- Trekk ved bydelens geografi
- Organisering og ledelse av barnehagene
- Trekk ved den enkelte barnehage
- Trekk ved den enkelte gruppe

5.1 Trekk ved bydelens befolkning

Oslo er det fylket i Norge som har flest barn som vokser opp i husholdninger med vedvarende lave inntekter. I 2016 var denne andelen på 17,6 prosent (SSB, 2018). Den store andelen barn i husholdninger med lav inntekt i hovedstadsregionen, skyldes i stor grad et høyt innslag av barnefamilier med innvandrerbakgrunn. I Oslo hadde nærmere åtte av ti barn i lavinntektsgruppen innvandrerbakgrunn i 2016.

Oslos bydeler er svært ulike i befolknings sammensetning og sosioøkonomiske forhold. Mens 22 prosent av barnehus holdninger i Bydel Stovner hadde lav inntekt i 2017, var tilsvarende andel i bydel Ullern 4,1 prosent (Oslo kommune, Bydelsfakta). Andre levekårsindikatorer, som andel innbyggere med lav utdanning, trangbodhet og andel med redusert funksjonsevne, følger det samme mønsteret. Det er en klar opphopning av dårlige levekår i bydelene nordøst (Bjerke, Grorud, Stovner, Alna) og sørøst i byen (Søndre Nordstrand), og i enkelte sentrumsbydeler (Gamle Oslo, Grünerløkka, Sagene).

Samtidig er det viktig å ha med seg at det også er store forskjeller mellom ulike områder innenfor bydelene, slik at en bydel som i snitt har gode levekår, i enkelte områder kan ha store sosioøkonomiske utfordringer. For eksempel ligger bydel Frogner svært godt an på mange levekårsindikatorer, men i området Homansbyen er det høy forekomst av barnehus holdninger med lav inntekt, mange innvandrere med kort botid i landet, mange trangbodde og flere som ikke er sysselsatt sammenliknet med snittet for Oslo.

Barnehagene som deltar i prosjektet 'Mulighetenes barnehage' ligger i fem bydeler i tre byområder i Oslo: øst, vest og sentrum. Bydelene er svært ulike, først og fremst i innbyggernes sosioøkonomiske situasjon, men også i innslaget av private barnehager, i organiseringen av ansvaret for barnehagesektoren og i styringen av barnehagene.

Barnas og familienes sosioøkonomiske situasjon har betydning for barnehagenes virksomhet på flere måter. Her ser vi først og fremst på hvordan trekk ved familienes

situasjon virker inn på forhold som kan ha betydning for kvaliteten i samspill og lek i hverdagen. Dette dreier seg om **andelen barn og familier med minoritetsspråklig bakgrunn**, og hvordan dette påvirker kommunikasjon og informasjon. I områder med mange minoritetsspråklige er det dessuten flere familier som har minst én voksen hjemme, og som derfor ikke sender de yngste barna i barnehagen. Det handler også om **nyankomne flyktninger**, der barnehagen får en viktig rolle som kontaktpunkt mot resten av samfunnet. En annen faktor er **dårlige sosioøkonomiske forhold** mer generelt, som til dels henger sammen med økt andel foreldre med funksjonsnedsettelser og barn med ekstra behov, i tillegg til at barnehagen kan måtte ta hensyn til begrensede ressurser i foreldregruppen når de planlegger barnehagens aktiviteter og innretning.

Store sosioøkonomiske problemer i barnehagens opptaksområde vil gjerne bety mer utfordrende arbeid for de ansatte. I flere av barnehagene som deltar i prosjektet, rapporterer de om **høy turnover** blant de ansatte på grunn av de store utfordringene i arbeidet.

5.1.1 Andelen barn og familier med minoritetsspråklig bakgrunn og antall nyankomne flyktninger

Det er store forskjeller mellom barnehagene i vårt utvalg i andel barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I den barnehagen som har flest barn fra minoritetsspråklige familier, har omtrent 90 prosent av barna slik bakgrunn, mens barnehagen med færrest har 10-15 prosent barn fra minoritetsspråklige familier. Styreren i en av barnehagene der omtrent ni av ti barn kommer fra minoritetsspråklige familier, karakteriserer familiegruppen slik:

«Vi har 44 familier, svært varierende styrker, noen har veldig styrker i samfunnet, noen i nærmiljøet, noen har mer enn nok med å klare å være ressurs i egen familie. Vi har ikke mange av de som er ressurser ute i samfunnet, men vi har 27 ulike morsmål» (styrer, Oslo øst)

De fleste barnehagene som har en betydelig andel minoritetsspråklige klarer stort sett å kommunisere med barna og familiene på norsk eller engelsk, samtidig som en del bruker tolk i foreldresamtalene. Tolketjenesten ser ut til å fungere bra, men noen barnehager bruker flerspråklige ansatte i daglig kommunikasjon med foreldre når det er mulig. Barnehagene med mange minoritetsfamilier bruker mer tid og ressurser på språkopplæring sammenliknet med andre barnehager. De største språklige utfordringene oppstår når barn begynner sent i barnehagen, slik at det blir vanskelig for barnehagen å nå det språklige og sosiale nivået hos barna som oppfattes som nødvendig ved skolestart: «Da har vi det som ligger i lovverket om at alle skal lære norsk før skolestart, du klarer ikke det når de begynner i januar det året de skal starte på skolen» (styrer Oslo øst). I et par av disse barnehagene mener de ansatte at det er viktigere å satse på sosiale ferdigheter enn språk:

«Vi er veldig opptatt av at de barna som begynner på skolen har med en sekk som handler om at de kan stå i kø og vente på beskjed, ta på seg sekken uten å sparke til nabogutten, sitte på bussen med beina på bakken. Sosiale koder er veldig viktig i vårt område. Vi kan ikke lære barna norsk før skolestart, slik som det kanskje forventes, men klarer de de sosiale kodene, kommer de langt» (styrer, Oslo øst).

Noen barnehager har mye erfaring med barn av nyankomne flyktninger, noe som oppleves som en betydelig utfordring for barnehagen. Utfordringene dreier seg dels om manglende felles språk, men vel så mye om foreldrenes manglende kunnskap om norsk kultur og offentlige tjenester. Flere barnehager sier de driver utstrakt 'opplæring' av foreldre – knyttet til f.eks. matpakke, hvor man kan få tak i rimelige barneklær, hvor man kan låne utstyr til barnet. Barnehagen kan også få en viktig funksjon som familienes lavterskelkontakt inn mot samfunnet og andre tjenester, noe som kan være ressurskrevende for barnehagene å håndtere. En styrer i en barnehage med mange nyankomne flyktninger, løfter frem disse typiske erfaringene:

«Han satt her og trengte hjelp til selvangivelse, stolt mann som trengte hjelp av en ung barnehagelærer, han var takknemlig for å ha fått hjelpen. (...) En mamma kom og trengte hjelp til å betale faktura. Hvor skal hun ellers gå? Det var lett å lære seg for henne, hun er nok egentlig ganske ressurssterk. Så kom hun måneden etterpå, hadde gjort det selv. (Men hun hadde betalt samme regning) TO ganger! Da måtte vi rydde opp i det for henne. (..) Barnehagen må hjelpe familier med helt grunnleggende ting. Når de endelig hadde fått plass kom foreldrene og spurte om hva de skulle kjøpe til barnehagestart. Faren hadde ett ord, og det var Helly Hansen, da tenkte jeg det skal du i alle fall ikke kjøpe. (...) Vi har gjenbrukstøy her i bydelene. Vi plasserer ekstratøy litt diskret i hyllene, slik at barna har det. Vi veileder for å finne billigmerkene til Obs. Nei, det er mye sosialt arbeid, mye veiledning og støtte av foreldrene» (styrer, Oslo øst).

Denne styreren skulle ønske at andre tjenester kunne komme inn til barnehagen, og møtt familiene der de allerede er: «Helsestasjon kunne tatt kontrollene her, nav, barnehagekontoret».

En av de pedagogiske lederne i en barnehage med mye erfaring med nyankomne flyktninger, mener dette arbeidet er så krevende, at de burde vært flere i personalet:

«Det er noen nyankomne. Kanskje et par hvert år. Er de på introprogram så kommer barna så å si med en gang. Det er krevende. Det burde fulgt med noen timer med ekstra støtte, for barna kan ikke språket, foreldrene kan ikke språket, og vi kan jo ikke bruke tolk hele tiden. I forhold til antall barn og voksne, burde vi vært en voksen til, vi har så mange barn som trenger litt ekstra (pedagogisk leder, Oslo øst).

5.1.2 Vanskelige sosioøkonomiske forhold

Barnehagene som inngår i vår studie ligger i områder med svært ulike levekår. Barnehager i områder der foreldrene stort sett har anstrengt økonomi, er gjerne svært bevisste på hvilke forventninger de legger på familiene mht. mat, klær og utstyr. Samtidig har disse barna et særlig behov for gode erfaringer og opplevelser, da familiene ikke alltid har midler til å sørge for dette i like stor grad som andre familier. En av styrerne, som har ansvar for to barnehager med ganske ulik foreldregruppe, svarer slik på spørsmål om hvilken betydning trekk ved foreldregruppen har:

«Det betyr ganske mye for barnehagen. Hvordan de følger opp barna sine, hvilke krav de har til oss, hva de tenker vi kan bidra med. I den andre barnehagen har vi mye mer veiledning rundt klær og mat» (styrer, Oslo øst).

I noen områder av byen er arbeidet i barnehagene spesielt utfordrende, på grunn av opphopning av vanskelige forhold som må håndteres av de ansatte. Noen

nyutdannede er uforberedt på dette, og erfaringen fra enkelte barnehager er at en del barnehagelærere slutter etter relativt kort tid:

«De som skal jobbe hos oss må vite hva de går til, og ha lyst til å jobbe i barnehage med den type utfordringer som vi har. Når vi finner folk som har det, da får vi gode folk. Det hender at folk slutter fordi det er for tøft» (barnehagesjef, Oslo øst).

En helt nyutdannet barnehagelærer har gjort seg noen refleksjoner rundt betydningen av å ha mange barn fra ressursvake hjem:

«Hvis de kommer fra ressursvake familier har de ofte mange barn, det kan være barn som trenger mye oppmerksomhet fra voksne for de får ikke nok av det hjemme. Da må vi motivere dem til å leke uten en voksen, de vil gjerne ha voksenstøtte i lek, tett kontakt og voksenoppfølging» (pedagogisk leder, Oslo sentrum).

Blant 'våre' barnehager ser vi at andelen barn med behov for ekstra ressurser og oppfølging er større i områder med dårlige kår. Barnehagene opplever at det tar tid fra behovet for ekstra hjelp først registreres til hjelpen er på plass. Dette kan gi opphav til mer uro og mer krevende hverdager i barnehager og avdelinger der det er relativt mange barn med spesielle behov. Flere barnehager rapporterer også at de synes den hjelpen disse barna får, ikke er tilstrekkelig. Når hjelpen er på plass, ser det imidlertid ut til å være forskjellige måter å benytte seg av hjelpen på. I noen barnehager verdsettes ekstraressursene fordi økningen de representerer i antall voksne som er til stede for barna, styrker avdelingen. I andre barnehager oppleves disse ekstra 'hjelperne' å skape uro i barnegruppa. Ekstraressursene er knyttet til enkeltbarn, og er ikke noen ressurs for gruppen som helhet. Flere informanter mener at barnehagen/avdelingen har behov for flere voksne som kan jobbe med hele barnegruppen.

5.2 Trekk ved bydelens geografi

5.2.1 Sentrum og periferi

Av Oslos femten bydeler oppleves noen som ganske perifere, selv om de kan nås i løpet av en halvtime på offentlig transport. Dette gjelder bydeler både nordøst, sydøst og vest i byen. Enkelte områder internt i disse bydelene er dessuten relativt sett vanskeligere tilgjengelig.

I vårt utvalg er det både sentrale og mer perifere bydeler og barnehager. Det rapporteres om enklere å rekruttere barnehagelærere, spesielt nyutdannede, til sentrale bydeler. De unge vil helst arbeide sentralt, og slippe lange reiser til jobb. En barnehagesjef i en av bydelene, sier: «Veldig mange ønsker å jobbe i sentrumsnære barnehager, vi er et populært sted geografisk» (barnehagesjef Oslo sentrum). Samtidig er erfaringen at mange drar ut av byen etter et par år, ofte i forbindelse med etablering av familie, slik at det blir høy turnover blant barnehagelærerne:

«Jeg håper at det stabiliserer seg. Den mest stabile gruppen er barnehage- medarbeiderne og barne- og ungdomsarbeiderne. Størst utskiftning av pedagoger, dessverre. De flytter hjem» (styrer, Oslo sentrum).

Når bydelen både har store sosioøkonomiske utfordringer, og ligger litt perifert, blir rekrutteringen enda vanskeligere:

«Det er en utfordring å skaffe nok søkere. Noen pedagoger starter hos oss, og opplever det for utfordrende. Det er nok også et problem at bydelen ligger litt utenfor sentrum, det er lang og til dels kronglete reisevei» (barnehagesjef, Oslo øst).

5.2.2 Øst-vest

I de vestlige bydelene er boligene dyre, og det kan være vanskelig for barnehagelærere å etablere seg i disse områdene, noe som bidrar til å begrense rekrutteringen til barnehagene. En av barnehagene som ligger ganske langt fra sentrum, men i et område med høye boligpriser, her erfart at det er vanskelig å rekruttere: «Det er ingen tvil om at vi ligger litt i periferien, i en bydel hvor det kanskje er litt vanskelig for nyutdannede å etablere seg» (styrer, Oslo vest).

5.3 Organisering og ledelse av barnehagene

Oslo kommune har over tid organisert ledelsen av sine barnehager på ulike måter. Selv om byrådet nylig bestemte at hovedmodeller skal være at alle barnehager har egen styrer, er det fortsatt visse forskjeller mellom bydelene i hvorvidt de har én styrer per barnehage, eller om de lar én styrer ha ansvar for flere barnehager. Noen bydeler hadde i en periode et system der én styrer eller flere styrere i team, gjerne med én eller flere assisterende styrere, hadde ansvar for en gruppe barnehager. Mesteparten av denne organiseringen er endret de siste par årene. Nå har de fleste bydelene en ordning med én styrer i hver barnehage, men noen har enkelte styrere som leder flere, mindre barnehager, eller flere 'hus'.

De fleste av våre informanter er veldig opptatt av at det er viktig at alle barnehager har en egen styrer. Egen styrer gir barnehagen en 'talsperson' oppover, mot bydelen, men også bydelen nedover i den enkelte barnehage, i tillegg til de mulighetene styreren har til å følge opp sine ansatte. Her vil vi drøfte noe nærmere ulike sider ved styrers rolle og ansvar som kan ha betydning for kvaliteten i barnehagen. En av de pedagogiske lederne som har erfaring fra perioden da bydelen organiserte ledelsen av barnehagene som 'team', sier det slik:

«Jeg tror det har mye å si at vi har styreren vår her, vi kan snakke med henne ved behov. Vi får fortere tak i hjelp på avdelingen. Mer organiserte morgenmøter, hvor hun er tilstede. Lettere å bruke folk på tvers av avdelingene» (pedagogisk leder, Oslo øst)

En barnehagesjef i en bydel i Oslo øst har selv erfaring med omorganisering fra en modell der en håndfull styrere hadde ansvar for flere barnehager, til en modell der alle barnehagene har egen styrer:

«Selv om jeg nå er leder for flere styrere, har jeg større oversikt over hva som foregår i den enkelte barnehage. Det betyr at den enkelte styrer også har bedre oversikt. Det gir større innsikt» (barnehagesjef, Oslo øst).

5.3.1 Barnehagen som én organisasjon og satsing på arbeidsmiljø

Flere av barnehagene vi har vært inne i har nylig vært gjennom en omorganisering, f.eks. ved at to eller tre barnehager er blitt slått sammen til én, eller ved at det på andre måter har vært endringer i styringen. Dette har i mange tilfeller skapt uro, og enkelte av barnehagene vi har besøkt preges negativt, enten av at ledelsen ikke ennå er skikkelig på plass, eller fordi selve omorganiseringsprosessen har skapt konflikter som er mer eller mindre til stede i arbeidsmiljøet i barnehagen. En av de pedagogiske lederne forteller om langvarige konflikter etter en sammenslåing:

«Ja, det var ikke bare enkelt. Husene hadde to forskjellige kulturer, det var ikke så lett å få folk å samarbeide. Vi hadde litt sånn kultur at folk nesten ikke hilste på hverandre, vi har brukt lang tid på å bli én barnehage, det tok noen år faktisk» (pedagogisk leder, Oslo vest).

Det er mange barnehager i vårt utvalg som fortsatt bærer preg av perioden før omorganiseringen. Typisk ser vi at barnehager som tidligere ikke hadde egen styrer, har sterke pedagogiske ledere, større forskjeller mellom avdelinger og relativt autonome avdelinger/ baser, slik at de ulike delene av barnehagen ikke utgjør én, felles kultur. En styrer i en bydel som ganske nylig har gått over fra en modell der hver styrer hadde ansvar for flere barnehager, til å ha egen styrer i hver barnehage, har ikke selv erfaring med å styre flere barnehager samtidig. Hun sier:

«Jeg kan ikke fatte hvordan de kan stå inne for at de har gitt god hverdag til barna, jeg skjønner ikke hvordan de har nådd familier og personalet. Jeg ser hvor mye tid jeg bruker på familiene og personalet. Jeg trådte inn her som ny. Hadde ikke noe forhold til det som hadde skjedd tidligere. Denne barnehagen har hatt flotte avdelingsledere, som har drifftet seg selv, sterke individer og sterke avdelinger, men veldig lite felles. Det er ikke et samlet forum. De er sterke individuelt. Lite team, lite 'ett hus', lite felles for barnehagen» (styrer, Oslo øst).

I noen barnehager har vi observert svært store interne ulikheter, der enkelte avdelinger nærmest 'rakner' på grunn av fravær, mens andre avdelinger har stabilt personale og gode arbeidsforhold.

Slik vi opplever barnehagene vi har vært inne i, er det store forskjeller i hvor målrettet styrerne har vært i sitt arbeid med å gjøre barnehagen til én organisasjon, ett arbeidsfellesskap. De som har lykkes best i dette, opplever også at de får større aksept for å bruke ansatte på tvers av avdelinger/baser ved behov, noe som bidrar til jevnere standard på avdelingene.

5.3.2 Sykefravær og nærværarbeid

Sykefraværet i barnehagesektoren er generelt høyt, samtidig som kvaliteten i barnehagen i stor grad er avhengig av at personalet er tilstede. Sykefravær er en stor utfordring i nesten alle barnehagene vi har med i prosjektet. Særlig korttidsfraværet er vanskelig, dels fordi det ikke er aksept for å hente inn vikarer hvis ikke situasjonen er helt prekær, dels fordi det er mangel på vikarer som kan gå rett inn på kort varsel og gjøre en fullgod jobb. Korttidsfravær søkes ofte løst internt, ved å telle opp antall barn og voksne på avdelingen eller i barnehagen som helhet, og evt. låne fra andre avdelinger/grupper. De fleste vi har intervjuet mener at det kan være lite nytte i vikarer som ikke kjenner barnehagen:

«På småbarn så kan det nesten være mer slitsomt å få inn vikarer. (...) Spesielt med de små, de er ofte litt usikre og utrygge, de er avhengige av at det er noen de kjenner. Når du har barn med ekstra utfordringer, så blir det ekstra tøft» (pedagogisk leder, Oslo øst)

«Jeg tenker at noen ganger er det bedre å ikke ha vikar, hvis man ikke har de trygge og faste vikarene. Får vi trygge, faste vikarer, da er det Hallelujahstemning. Ellers blir vikarene ofte stående på kjøkkenet» (pedagogisk leder, Oslo vest).

Barnehagesjefene i bydelene sier at det ikke er noen regel at det *ikke* skal være vikar fra første dag (eller i arbeidsgiverperioden av en sykmelding), men noen styrere og pedagogiske ledere opplever at det er slik. En svært erfaren pedagogisk leder, sier det på denne måten:

«Det har egentlig vært veldig strengt i bydelen, jeg tror det handler om hvordan det er å drifte en sånn bydel, du får egentlig ikke ha vikar før arbeidsgiverperioden går ut, men vi skal jo drifte forsvarlig» (pedagogisk leder, Oslo øst)

I mindre barnehager med egen styrer har styrer kapasitet til å gå inn i avdelingene og avlaste ved behov, noe som blir sagt å minske bruk av vikarer ved kortere sykdom eller fravær. Denne styreren i en fireavdelingers barnehage avlaster avdelingene jevnlig: «Flere ganger i måneden har jeg tidlig eller sen vakt på en avdeling. Det hjelper masse. Jeg tror de opplever det som positivt at jeg er nærværende» (styrer Oslo øst). Tilsvarende sier denne styreren for en mindre barnehage: «Jeg går inn og er fulle vakter på avdeling, eller hjelper til i overgangssituasjoner, i pauseavvikling. Og jeg blir brukt som ressurs i bydelen» (styrer, Oslo vest).

Langtidsfravær lar seg lettere løse med vikarer, selv om det kan være vanskelig (og økonomisk mindre gunstig) å få tilstrekkelig kompetente vikarer inn i vikariater som varer mindre enn ett år. Noen barnehager sier de rent økonomisk er avhengig av å erstatte langtidssykemeldte barnehagelærere med ufaglærte, i den forstand at forskjellen i lønn gir dem en buffer til å håndtere uforutsette utgifter:

«Vikarbudsjetten har vi ikke egentlig, vi har jo egentlig ikke midler. Setter vi inn midler gjør vi det med midler vi ikke har. Vi henter penger på at ledere er syke, fordi refusjonen er høyere enn vikarlønn» (styrer, Oslo øst).

«Jeg må ha høyt langtidsfravær for å dekke inntektstapet mitt, gjerne en med høy lønn» (styrer, Oslo øst).

Uansett vil sykefravær eller permisjoner innebære brudd i relasjoner for barna.

Det er betydelige forskjeller i sykefravær mellom barnehager og mellom avdelinger/grupper. Det ser ut til å være onde og gode sirkler: i grupper der det er mye fravær, blir belastningen på de ansatte som er igjen på jobb så høy, at det øker sykefraværet ytterligere. En nyutdannet barnehagelærer forteller at han ofte er veldig sliten:

«Det går som regel greit, men det er en stor belastning, fysisk. Så har det vært dager hvor man blir dårlig, men må tvinge seg til å jobbe selv om man er halvsyk. Det kan fjerne motivasjonen for å komme på jobb, for det blir så tøft» (pedagogisk leder, Oslo sentrum).

Noen bydeler og barnehagestyrere jobber aktivt med å få ned sykefraværet, bl.a. med nærværprosjekter. Noen har god erfaring med å prøve å legge til rette for at det er greit å komme på jobb selv om man ikke kan yte 100%. At styrer satser bevisst og kontinuerlig på arbeidsmiljøet i barnehagen, og på forhold som skaper nærvær, ser ut til å bidra til lavere fravær og mindre turnover. En av styrerne som har jobbet bevisst for å få ned sykefraværet, beskriver det slik:

«Vi har jobbet med nærværsfaktorer, arbeidsklima, vi har et raust klima, folk kan ringe og komme litt senere en dag, eller komme tidligere fra sykmelding. Det handler jo om at jeg er tett på. Vi har jobbet for at det skal være helt greit å si at en ikke er helt tipp topp» (styrer, Oslo vest).

5.3.3 Arbeid med faglig utvikling og refleksjon

Det er store ulikheter i barnehagenes fokus på faglig utvikling og kvalitetsutvikling. Én mulig arena for slik utvikling, er eksterne kurs. Mens noen pedagogiske ledere synes det er gode muligheter for å delta på kurs, opplever andre at kurs ikke er særlig tilgjengelig for dem. Betydningen av å delta på kurs, er imidlertid omstridt blant de ansatte vi har snakket med. Relativt mange mener at det har liten effekt for barnehagen å sende enkeltansatte på kurs, hvis ikke det lages et opplegg for å formidle kunnskapen til flere i barnehagen. Her har styrerne en viktig rolle. En pedagogisk leder har denne betraktningen rundt kurs:

«Vi kunne så klart hatt flere, men det beste er å jobbe med slike temaer på et personalmøte, så alle kan være med. Hvis to stykker går på kurs, må det fremlegges for de andre, for at det skal få effekt. Det er krevende for den som går dit, dersom det skal få god effekt» (pedagogisk leder, Oslo øst).

En styrer sier mye av det samme:

«Vi får lite igjen for kursing. Då må vi i hvert fall sende flere, og ha gode rutiner. Den beste kompetansehevingen er å snakke om praksisen vår, når vi putter faget på opplevelser vi har hatt, det gjør vi internt» (styrer, Oslo vest).

En annen arena for faglig utvikling er gjennom systematisk refleksjon knyttet til egen og andres praksis i barnehagen. Vi observerer forskjeller i styrernes arbeid med faglig utvikling og refleksjon blant de ansatte. I noen barnehager legger styrerne godt til rette for faglige diskusjoner, også blant den delen av personalet som ikke er pedagoger. En av styrerne prøver nå ut en slik ordning:

«Vi så at det trengs en arena for barnehagemedarbeidere og barne- og ungdomsmedarbeider til å reflektere rundt egen praksis. Tanken er at alle skal kunne reflektere rundt praksisen sin og knytte det opp mot føringene våre» (styrer, Oslo øst).

Dette gir gode betingelser for faglighet i barnehagehverdagen.

5.4 Trekk ved den enkelte barnehage

5.4.1 Avdeling/base

De fleste barnehagene vi har vært inne i, er avdelingsbarnehager. Noen barnehager har en blandingsmodell, f.eks. med avdelinger for de yngste og baser for de eldre barna. Vi observerer også at enkelte barnehager er bygget som basebarnehager,

men der barnehagen i praksis arbeider omtrent som en avdelingsbarnehage. En styrer av en basebarnehage som har omorganisert barnehagen til å likne mer på avdelingsbarnehage, sier det slik:

«Jeg er litt usikker på begrepsbruken. Sånn som vi holder på å utforme oss nå, kan vi kanskje kalle oss avdelingsbarnehage. Hvorfor tenker vi ikke at en barnehage har et fysisk miljø, og det må vi holde oss innenfor? Bygget er annerledes tilrettelagt enn en avdelingsbarnehage. (...) Det er jo mulig å gjøre noe i det fysiske rommet. Hvis du lager små rom i det store rommet, får du gjort ganske mye» (styrer, Oslo sentrum).

Dette krever gjerne en omdisponering av rom og nøye planlegging av hvordan og når rommene skal brukes av de ulike gruppene.

Det er tidligere gjort mange undersøkelser av base- vs. avdelingsbarnehager,¹² og vårt materiale tillater ikke å gå i dybden på disse spørsmålene. Synet på basebarnehager avhenger i stor grad av våre informanternes egne erfaringer. De som i dag jobber i basebarnehager, er i all hovedsak positive til denne måten å innrette barnehagen på, mens de som ikke har slik erfaring, er betydelig mer skeptiske. Skepsisen dreier seg først og fremst om størrelsen på gruppen, og evnen til å gi hvert enkelt barn trygge rammer. Flere nevner også at baseorganisering krever svært omhyggelig planlegging av aktiviteter og rombruk. Til gjengjeld innebærer gjerne basebarnehager at det er mulig å ha spesialrom, som gir større muligheter for ulike typer lek. Noen av våre informanter mener baseorganisering først og fremst er egnet for eldre barn, men de fleste synes at avdelingsorganisering fungerer best.

5.4.2 Størrelsen på barnehagen

Hva som er en god størrelse på en barnehage er gjenstand for omfattende diskusjoner i sektoren, som vi ikke skal ta opp i sin fulle bredde. Diskusjonene dreier seg om hvilken størrelse som er optimal med hensyn til:

- økonomisk-administrativ styring
- fagmiljø, faglig arbeid og utvikling
- personaloppfølging, arbeidsmiljø
- barnas trygghet og trivsel

Disse fire hensynene vil gjerne trekke i ulike retninger. Økonomisk sett kan det være hensiktsmessig med en viss størrelse på barnehagen, bl.a. for å utnytte styrers kapasitet til økonomisk-administrativ styring av barnehagen. Hensynet til fagmiljøet kan også tilsi relativt store barnehager, slik at det blir et antall barnehagelærere, som kan inngå i faglige fellesskap med faglige diskusjoner. En av de pedagogiske lederne i en fireavdelingens barnehage, sier:

«... fire avdelinger, det er helt greit. Men de som har flere, hvis man får det til, har kanskje større potensiale for å dra ut faglighetene i lederteamet» (pedagogisk leder, Oslo øst).

Styreren i den samme barnehagen mener på sin side at fire avdelinger er helt ideelt sett fra hennes side: «12 i personaloppfølging er nok. Når man har noen i deltid i tillegg, er 15 i personalet nok. Jeg synes dette er en topp størrelse for en styrer»

¹² Se for eksempel: <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2631952/IRIS-rapport%202011-029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(styrer barnehage Oslo øst). Mindre barnehager kan gi bedre forutsetninger for personaloppfølging fra styrers side, og bidra til at de ansatte i større grad oppfatter barnehagen, og ikke den enkelte avdeling, som sin arbeidsplass. I mindre barnehager vil ofte styrer ha mulighet til å delta mer i de daglige gjøremålene, og slik sett gi en viss fleksibilitet ved sykdom. På den annen side vil et større miljø også kunne innebære fleksibilitet ved at det blir flere muligheter til å flytte folk mellom avdelinger ved behov. Blant de barnehagesjefene vi har intervjuet, er det litt ulike oppfatninger av hva som er 'ideell' barnehagestørrelse. Én barnehagesjef mener at størrelse ikke er det viktigste:

«Ja, det mener jeg noe om. Størrelse er ikke kvalitetsnøkkel, det handler om de ansatte. I de store barnehagene har vi god drift, høy grad av tilfredshet, opplever at veldig mye fungerer godt. Vi har også noen store som ikke gjør det. Det handler om ledelse, tydelig ledelse, tydelig personalforvaltning, men med høy grad av tillit. Vi har like store utfordringer i små som store barnehager. Vi opplever at dette handler om folkene, og ikke byggets størrelse» (barnehagesjef, Oslo sentrum).

En annen barnehagesjef er enig i dette, og mener det er viktig å satse på ledelse:

«Du sa noe om størrelse. Jeg er opptatt av at kvaliteten i barnehagen er uavhengig av størrelse. Det handler om organisering og ledelse, det har mest å si for at det skal bli god kvalitet. For god kvalitet sitter ikke i veggene, det sitter i folkene. Vi jobber med ledelse. Vi skal jobbe med mye med lederutvikling. Vi ønsker sterke pedagogiske ledere, men vi må dra samme vei. Vi er én bydel. Styrene er ledere i bydel (NN), og pedledere er pedledere i bydel (NN). En fireavdeling barnehage skal ikke være fire barnehager (barnehagesjef, Oslo øst).

Blant barnehagene vi har hatt med i denne studien, er det både store barnehager (15+ avdelinger) og relativt små (4 avdelinger). I store barnehager vil både ansatte og barn ha flere å spille på, noe som kan bidra til å redusere sårbarheten ved sykdom eller når barn eller voksne slutter i barnehagen. Samtidig vil store barnehager gjerne være mindre oversiktlige, noe som kan bidra til at barnehagehverdagen oppleves mer kaotisk. Vårt inntrykk er at større barnehager medfører større krav til organisering, og dermed til barnehagens ledelse.

I praksis har kommunen begrenset mulighet til å 'designe' barnehagesektoren på nytt. Eksisterende bygninger og tomter vil sette klare rammer for hva som er mulig. Det er først og fremst ved bygging av nye barnehager diskusjonen om barnehagestørrelse kan komme til praktisk anvendelse.

5.4.3 Fysiske forutsetninger inne og ute

Barnehagenes inne- og utearealer gir rammebetingelser for barnas aktiviteter, og er viktig for muligheten for å dele barna i mindre grupper. Oslo kommune har mange barnehager som ble bygget på 1970-80-tallet. Kommunen har også noen barnehager som ligger i bygninger som er bygget for helt andre formål, som kontor eller leilighet. Flere av våre informanter har trukket frem at ikke alle bygningene er egnet for barnehagedrift, og mange bygg er slitne og dårlig vedlikeholdt. Noen barnehager har lite hensiktsmessig rominndeling, for små rom eller for få rom. Det kan f.eks. være langt til kjøkken, slik at en av de voksne må gå fra barna for å lage mat. Eller kjøkkenet er lite eller innredet på en slik måte at barna ikke kan delta i matlagingen. I én av barnehagene var det, ifølge pedagogisk leder, ikke plass til alle barna rundt

spisebordet. Vi har observert noen forhold som er særlig viktige i småbarnsavdelinger. For eksempel har noen småbarnsavdelinger veldig gulvkalde rom eller tungvint tilgang til bad/stellerom. Hvis stellerrommet ligger langt unna, blir barnegruppen 'tappet' for en voksen, noe som legger føringer for hvordan leken kan organiseres i avdelingen. I en av barnehagene som strever med kjøkkenløsningen, sier en av de pedagogiske lederne:

«Det strever vi med (at det ikke er kjøkken i andre etasje). Vi legger til rette for det, ved å ta opp bestikk, smekker etc. Det er tidkrevende. Det er ikke tilrettelagt for å ha barn der. Jeg har vært vant med å ha med barn på kjøkkenet, jeg har laget masse mat med barn» (pedagogisk leder, Oslo vest).

Mange ansatte er ganske fornøyd med barnehagens lokaler. Det gjelder ikke denne styrelsen:

«Altså det er jo også et kapittel som er tragisk. Jeg ser jo i det bygget vi holder til i her, det er jo ikke bygget som barnehage. (...) Når skolene skal inn pusser de opp og bygger inn. Det skjer aldri med barnehagene. Vi flyttet inn, og fikk ikke en krone for å pusse opp. Vi er helt nederst på rangstigen» (styrer, Oslo vest).

De barnehagene vi har besøkt viser at det er store variasjoner i personalets evne til å innrede/bruke rommene på en god måte. I én av barnehagene mente de at de gamle og dårlig vedlikeholdte lokalene faktisk ga dem mulighet til å bruke mer fantasi og kreativitet i innredningen, slik at rommene fremsto som lune og hyggelige.

De fleste barnehagene i prosjektet har gode utearealer og nærhet til skog, park eller andre turområder. Men også her ser vi forskjeller i barnehagenes evne til å 'innrede' uterommet, samtidig som mange rapporterer manglende midler til å kjøpe inn større lekeapparater mv. Uttalelsen fra en pedagogisk leder i Oslo vest er ganske typisk:

«Uteområdene er greie. Vi ligger fint til og har skogen som nærmeste nabo. Det gir mange muligheter utenom lekeplassen. Lekeplassen er grei. Den er oppusset for ikke lenge siden, men er ikke kjempefestlig, men vi har veldig mange fine områder utenom barnehagen» (pedagogisk leder, Oslo vest).

5.5 Trekk ved den enkelte gruppe

5.5.1 Bemanningsnorm og pedagogandel

1. august 2018 ble det innført ny nasjonal bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm i barnehagene. I barnehageloven § 18 er det nå en bestemmelse om grunnbemanning i barnehagen, der barnehagen minst skal ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år, og én ansatt per 6 barn når barna er over 3 år. Forskrift om pedagogisk bemanning § 1 sier at det skal være minimum én pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år og én pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år og barnas daglige oppholdstid er over seks timer. Kravet i pedagognormen tilsier at barnehagene skal ha en pedagogandel på 43 prosent i forhold til grunnbemanning i barnehagene.

I 2016 inngikk byrådet i Oslo en bemanningsavtale med mål om 50 prosent barnehagelærere og 25 prosent fagarbeidere i barnehagen. Kommunen har satt av midler til finansiering av økt pedagogandel, men barnehagene mangler fortsatt en del pedagoger for å nå dette målet.

Blant 'våre' barnehager er det store forskjeller i andel pedagoger: fra 20 prosent i barnehagene med lavest andel til 50 prosent i de som har høyest. I enkelte barnehager er det mange ansatte på dispensasjon. Generelt sett er det høyest pedagogandel i sentrumsbydeler/-barnehager, og våre informanternes erfaring er at det er enklere å rekruttere barnehagelærere i sentrale områder.

Noen informanter i barnehagene sier at de er tilfredse med at Oslo har satt et høyt mål for pedagogandel i bemanningen, men de opplever at det er vanskelig å nå dette målet. Dette handler blant annet om sterk konkurranse om barnehagelærere, høy turnover enkelte steder, og at barnehagen ligger i et strøk der dyre boliger gjør det vanskelig for barnehagelærere å etablere seg.

Vår observasjon er at pedagoger er viktig for den faglige kvaliteten i barnehagen, men også at det er store individuelle forskjeller i egnethet, slik at det å ha mange pedagoger ikke er noen garanti for kvalitet. En av styrerne uttrykker seg på denne måten:

«Kvaliteten øker jo når antall barnehagelærere øker. Du ser forskjell på baser med én pedleder og med to pedledere. (...) Alle må ikke ha barnehagelærerutdannelse, men *alle* burde hatt mer av den kompetansen. Vi har jo fremdeles medarbeidere hvor vi må jobbe veldig mye med dette. Det er delvis personlig og delvis utdanning. Du kan jo selvfølgelig ha utdanning uten å være god på relasjoner. Det personlige er kanskje enda viktigere» (styrer, Oslo sentrum).

Likevel ser vi tegn til at de barnehagene som fremstår som særlig sterke, er de som har høyest pedagogandel. Vi ser også at noen av de gode barnehagene har styrere som er opptatt av den faglige kvaliteten til de ansatte som *ikke* er pedagoger, ved å legge til dette for at også disse får reflektere over egen praksis og delta i faglig utvikling.

5.5.2 To pedagogiske ledere i én avdeling?

I takt med at flere med barnehagelærerutdanning er kommet inn i barnehagene, har en del avdelinger/grupper nå to med slik utdanning. Noen Oslobydeler har valgt å gi begge pedagogene stilling som pedagogisk leder, mens andre bydeler har en ordning der én er pedagogisk leder, mens den andre er barnehagelærer. Det fremkommer fordeler og ulemper ved begge ordningene. Stillingen som pedagogisk leder er noe bedre lønnet, og det blir hevdet at det ofte vil være lettere å rekruttere folk med kompetanse til en lederstilling. På den annen side, er det flere som har erfaring for at enkelte, særlig nyutdannede, ikke ønsker å være pedagogisk leder, med det ansvaret som følger med, men heller vil jobbe som pedagog de første årene. En av de pedagogiske lederne sier at de har jobbet litt for å få til en god arbeidsdeling mellom henne og barnehagelæreren: «Det har vært krevende å få til en god arbeidsdeling. Barnehagelæreren skal ikke være en godt betalt assistent» (pedagogisk leder, Oslo vest). En svært erfaren styrer, mener dette:

«Nå har vi brukt litt tid på å forme denne stillingen som heter barnehagelærer, og den erfaringen jeg har gjort meg med barnehagelærere vi har hatt, er at de ikke ville ha det hele ansvaret og stå med foreldresamtaler, vi har egentlig hatt veldig god erfaring med det. Jeg synes det er bra at vi kan gi de nyutdannede en arena hvor de kan agere som pedagoger uten å ta hele ansvaret» (styrer, Oslo vest).

Det er ulike erfaringer med å ha to pedagogiske ledere i samme gruppe, men i all hovedsak fungerer ordningen greit. De to er likestilte, og deler ansvaret og oppgavene mellom seg. Noen sier at det har tatt tid å finne ut av arbeidsfordelingen, uansett om det er to pedagogiske ledere eller én pedagogisk leder og én barnehagelærer, men erfaringen er at dette etter hvert går greit. En av de pedagogiske lederne vi har intervjuet, synes det fungerer godt med to ledere:

«Jeg synes det fungerer bra med to pedledere, at vi kan diskutere og være enige om ting, få forskjellige synspunkt, at man ikke sitter med alt alene» (pedagogisk leder, Oslo sentrum).

To pedagoger i hver avdeling/gruppe gir et potensial for mer faglig refleksjon om praksis i barnehagen. Noen avdelinger får utnyttet dette potensialet, mens andre av ulike grunner har nok med det praktiske arbeidet for å holde avdelingen i gang.

5.5.3 Motivasjon

Mange av de vi har intervjuet i prosjektet har erfaring med ansatte som ikke egentlig er motivert for å jobbe i barnehage, men som er der fordi de ikke ser andre muligheter. Dette gjelder først og fremst noen ansatte som ikke er spesielt utdannet for barnehagearbeid. Flere peker på viktigheten av ansattes motivasjon og egnethet for å arbeide med barn. En barnehagesjef poengterer dette:

«Det ligger i den delen av personalgruppen som (...) egentlig ikke ønsker å jobbe i barnehage, egentlig bare ønsker en jobb, de som ikke er rettet på barnefokuset, som gjør hverdagen sin så lett som mulig, med liten kompetanse og forståelse» (barnehagesjef, Oslo sentrum).

Som tidligere nevnt, en enkelte styrere opptatt av at også ansatte i medarbeiderstillinger får delta i fora der de kan reflektere rundt egen praksis, slik at det bygges faglighet og kvalitet i hele barnehagen.

5.5.4 Stabilitet og tilstedeværelse

Forhold knyttet til stabilitet og sykefravær har vært nevnt under flere punkter. Samtidig som de voksnes tilstedeværelse er helt sentralt for barnas tilknytning og trygghet, er det ikke helt enkelt å peke på ett forhold som er avgjørende for å sikre nærvær. Styrers evne til å bygge et godt arbeidsmiljø, og fokus på nærværsfaktorer, ser ut til å være viktig. Men også styrers autoritet og vilje til å se barnehagen under ett og bruke folk på tvers av avdelinger, kan bidra til at enkeltavdelinger ikke 'rakner' fordi gjenværende personale overbelastes på grunn av andres fravær. En av styrerne sier at det jobber aktivt med å jevne ut kvaliteten mellom avdelinger:

«Vi har jo rotet litt på personalet for å slippe at en avdeling skal bli belastet veldig mye. Vi har flyttet folk, vi ser jo at noen sirkler fungerer svært godt, og noen rakner nesten før de kommer i gang. Det er ofte én avdeling som sliter, det har jeg sett i alle barnehagene jeg har vært i. Det er vel alltid noen som får det til, og noen som trenger mye hjelp» (styrer, Oslo vest).

5.5.5 Hva kan gi bedre kvalitet?

Vi har spurt de fleste av våre informanter hva de ville ønsket seg for å skape bedre kvalitet i barnehagen, hvis de kunne velge på øverste hylle. De aller fleste nevner mer personale.

Denne styreren i Oslo øst er ganske typisk for det mange svarer:

«Da ville jeg valgt flere voksne. Ikke nødvendigvis flere pedagoger, men at det var mere personell tilstede gjennom hele dagen, som kunne vært nærere barna, og gitt kvalitet på den måten, og hatt mere kontakt med foreldrene» (styrer, Oslo øst).

Disse pedagogiske lederne er helt enig:

«Ett menneske til pr avdeling. Mere folk. For det å være nok folk har veldig mye å si. Når man ikke er nok går det på bekostning av barna og de som er igjen på jobb. Brannslukking hele tiden» (pedagogisk leder, Oslo vest).

«Flere folk, flere hender, som gjør at personalet ikke blir så slitne at de blir syke» (pedagogisk leder, Oslo vest).

Og denne pedagogiske lederen er klar på hva han vil prioritere:

«Færre barn per ansatt. Vi trenger ikke mer penger, men mer folk. Fang. Vi vil heller ha flere folk, vi leker like godt med pinner, vi leker i skogen, mer grunnbemanning» (pedagogisk leder, Oslo øst).

I tillegg til flere ansatte, og mer motiverte ansatte, er det stor variasjon i hva folk ønsker seg. Flere og bedre vikarer, er et tema som ofte nevnes. Noen av informantene i barnehager som ikke har egen styrer, ønsker seg styrer på heltid: «Vi har behov for en personalpolitikk og en fast styrer, det er en problematikk i mange barnehager» (pedagogisk leder, Oslo sentrum).

Det svarer også denne styreren med ansvar for to barnehager:

«Tid, tenker jeg. At jeg hadde vært her hele tiden, hadde vært en fordel, jeg kunne gjort mer om jeg hadde vært her 100 pst. Jeg ser at vi burde hatt flere møtepunkter, vi har behov for flere arenaer hvor vi kan drøfte praksisen vår (...). Snakket mere fag og praksis. (...). De gangene vi får til å snakke rent fag, er det veldig nyttig, uten å måtte tenke på rømningsveier og brann» (styrer, Oslo øst).

En annen sier at hun ønsker at hun kunne avskaffet deltidsstillinger, fordi de bidrar til ustabilitet for barna. I en annen barnehage er det ønsket om kjøkkenassistent og vaktmester:

«Kjøkkenassistent, og en vaktmestertjeneste, vi bruker så mye tid på å være vaktmester, det at ikke vi har det, at personalet også må være så mye ansvarlig for å drifte et bygg. Vi må feie og fikse» (styrer, Oslo vest).

En styrer i en barnehage i et belastet område i Oslo øst, opplever at barnehagen er en viktig institusjon for mange familier som ikke er så godt orientert i samfunnet ellers. Hun ønsker seg tettere samarbeid med andre tjenester for disse familiene:

«Jeg ville hatt instansene inn hit, kommet her hvor familiene føler seg sett og ivaretatt, en gang i måneden, fått bedre samarbeid ute i tjenestene. Helsestasjon kunne tatt kontrollene her, nav, barnehagekontret (styrer Oslo øst).

5.6 Oppsummert: strukturelle forhold av betydning for barnehagene

Vi har sett at barnehager i ulike deler av byen må forholde seg til ganske forskjellige sosioøkonomiske forhold i barne- og familiegruppen. For noen barnehager gir dette store utfordringer og en krevende hverdag for de ansatte. I områder med mange innvandrere, særlig nyankomne flyktninger, representerer barnehagen en viktig inngang til det norske samfunnet og nødvendige tjenester. Dette er utfordringer byrådet forsøker å ta tak i, både ved å gi ekstra pedagogiske ressurser til barnehager i enkelte områder, og ved etableringen av Oslohjelpa, der ulike tjenester jobber tett med barnehagen for å hjelpe barn og familier som har behov for hjelp.

Vi har også sett at barnehagene i Oslo opplever utfordringer knyttet til rekruttering av barnehagelærere. Dette gjelder spesielt barnehagene og bydelene som ligger et stykke fra sentrum. Sentrumsbarnehagene på sin side, melder om høy turnover av nyutdannede. Oslo kommune har en satsing for å styrke rekrutteringen av barnehagelærere og sikre at disse blir værende i barnehagene i kommunen.

Selv om de fleste bydelene nå følger prinsippet om én styrer per barnehage, er det fortsatt noen styrere som har ansvar for to eller tre barnehager/hus. Et par av de barnehagene som inngår i studien, deler styrer med en annen barnehage, og ytterligere tre-fire barnehager var ganske nylig omorganisert da vi besøkte dem. Relativt mange styrere og barnehagelærere vi har intervjuet har erfaring med ulike modeller for ledelse av barnehager. Vi har observert en tendens til at barnehager som ikke har egen styrer, eller der styrerfunksjonen ikke er godt og stabilt etablert, gjerne får sterke og autonome pedagogiske ledere. Dette kan være en styrke, men innebærer utfordringer knyttet til å utvikle barnehagen som én organisasjon, og det kan innebære store forskjeller mellom avdelinger/baser innad i barnehagen. Styrere som bare har ansvar for én barnehage har også bedre muligheter for å følge opp personalet i fagutvikling og ved fravær. I forbindelse med utredningen av styrenorm for Oslo kommune, la byrådet til grunn at hovedregelen skal være at alle barnehager har egen styrer. Kommunen legger også til rette for at styrere skal kunne ta den nasjonale lederutdanningen for barnehagestyrere, men det var bare et par av styrerne i de utvalgte barnehagene som tok eller tidligere hadde tatt lederutdanningen.

De fysiske forutsetningene for arbeidet i barnehagene varierer. Ikke alle barnehagene har funksjonelle lokaler, og dette henger ikke nødvendigvis sammen med alderen på bygget. Både rominndeling, antall rom og plassering av rommene kan være viktig for å sikre god lek og godt samspill. På den annen side har de aller fleste barnehagene ganske gode uterom, og fine muligheter for turer i barnehagens nærområde.

Oslo har satt seg høye mål for pedagogandelen i kommunes barnehager, men opplever utfordringer med å nå dette målet. Vi mener å ha observert at høy pedagogandel er viktig, men også at det innenfor gruppen av pedagoger er individuelle forskjeller. Kommunens ordning med veiledning av nyutdannede barnehagelærere og tilbudet om lederopplæring til nye pedagogiske ledere, kan være positive bidrag til å øke kompetansen til de som går inn i disse stillingene. Samtidig kan det også hevdes at også utdanningene må arbeide for at alle nyutdannede barnehagelærere er godt rustet for å møte hverdagen i barnehagen.

I noen bydeler ansetter de alle nye barnehagelærere i stillinger som pedagogiske ledere. Erfaringene knyttet til å ha to pedledere i én avdeling, er delte. Ordningen har foreløpig ikke 'satt seg', i den forstand at det er utviklet gode modeller for arbeids- og ansvarsdeling mellom de to pedlederne. De fleste ser det imidlertid som et klart gode å ha to pedagoger i avdelingen, uansett hvilken stillingsbetegnelse de har.

Sykefravær er et betydelig problem i de fleste barnehagene, men ikke i alle. De få barnehagene som skiller seg positivt ut har stabile, tilstedeværende styrere som jobber aktivt med arbeidsmiljø og nærvær blant personalet. Vikarbruk er også en stadig utfordring, og våre informanter er opptatt av å ha tilgang på gode vikarer som kjenner barnehagen og som er motivert for å jobbe i barnehage. Barnehagene benytter ulike metoder for å hente inn vikarer, og det ser ut til å være fordeler og ulemper med alle ordninger. Oslo kommune har nå et forsøk med vikarpool i noen bydeler. En slik pool av kjente vikarer kan fungere bra, men noen styrere synes det er mindre administrasjon knyttet til å bruke vikarbyrå.

I kapittel 2 viste vi til hvilke satsinger Oslo kommune har iverksatt for de kommunale barnehagene de siste årene. Som vi har sett, har kommunens ulike føringer og strategier i stor grad forholdt seg til viktige strukturelle rammebetingelser for barnehagenes arbeid, spesielt personalressurser og kompetanse. I neste kapittel skal vi se nærmere på samspill mellom voksne og barn i barnehagen, og hvordan antall ansatte og ansattes kompetanse kan være viktig for kvaliteten i dette samspillet.

6 Analyser og resultater: Samspill (CIP)

6.1 Innledning

I dette kapittelet presenterer vi analyser og resultater av skåringen av ulike aspekter ved samspill, gjennomført med det standardiserte verktøyet CIP - Caregiver Interaction Profile Scales. Det er viktig å være klar over at CIP er en måte å vurdere samspill på, og at andre tilnærminger kan gi andre resultater og belyse andre sider ved spillet mellom barna og de ansatte. Ettersom materialet er begrenset, vil vi i denne delen legge hovedvekten på det samlede resultatet for alle de 14 barnehagene (21 grupper) som har deltatt i undersøkelsen. Deretter vil vi kort kommentere likheter og forskjeller mellom bydelene og mellom barnehagene som har deltatt. Videre går vi inn på variasjoner mellom grupper med henholdsvis barn over og under tre år. Til slutt vil vi fokusere på resultatene på hver av de seks samspillsaspektene i CIP og gi eksempler på praksis som har resultert i ulike skårer. Avslutningsvis drøfter vi mulige forklaringer på resultatene fra vår undersøkelse.

Før vi starter med presentasjonen, vil vi bare kort minne om skåringskriteriene i CIP. CIP skåres på en skala fra én til syv. Én er laveste og syv er høyeste skår. Skalaen kan videre deles inn i tre hovedområder: Inadekvat som går fra 1-3.4, moderat som går fra 3.5-4.4 og adekvat til god som omfatter skårer fra 4.5 til 7 (heretter betegnet som adekvat). Innenfor det inadequate området vil få av kravene kriteriene stiller være oppfylt, mens innenfor det adekvate området vil de ansatte oppfylle de fleste kriteriene. Innenfor området moderat, vil det være noen krav i skalaen som oppfylles, mens andre ikke oppfylles. Innenfor hvert av skåringsområdene vil det selvfølgelig være nyanser. Som nevnt er CIP-skalaen utviklet spesielt for barnehager, og et viktig prinsipp er at de høyeste skårene er forbeholdt en praksis som omfatter alle barna som er i den ansattes nærhet og som ikke ivaretas av andre ansatte. Som nevnt i metoddelen, observeres en enkelt ansatt om gangen og ikke hele personalet. I noen barnehagegrupper har to ansatte blitt observert, mens i andre grupper er det én ansatt som har blitt observert.

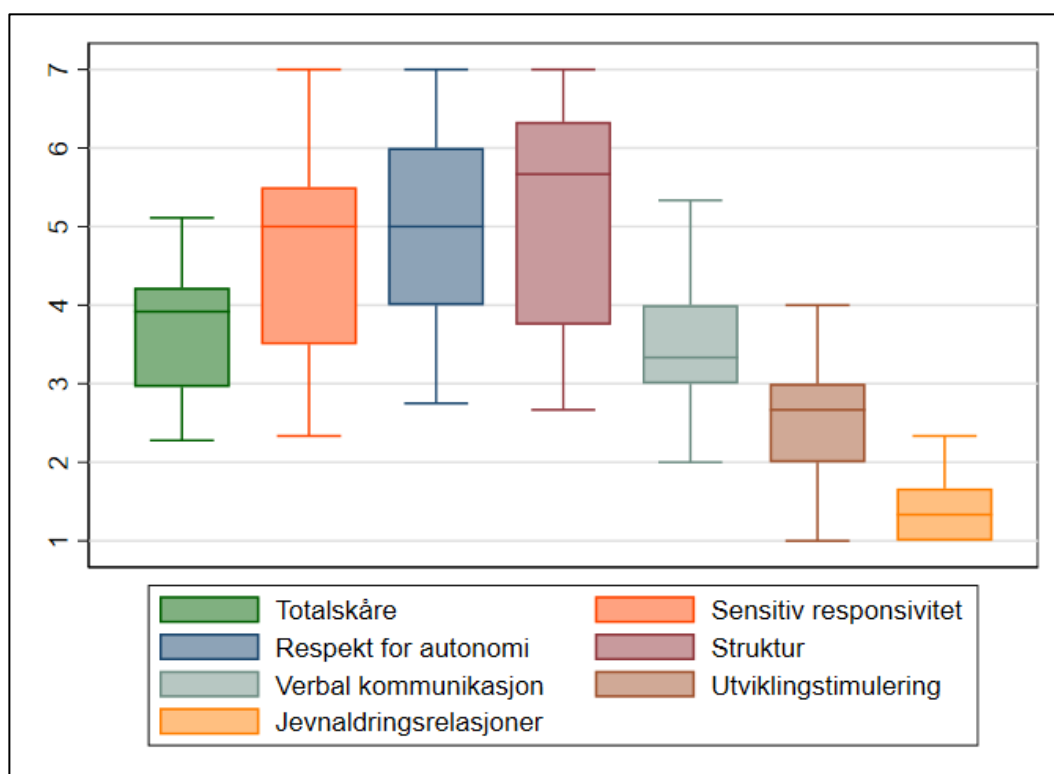
6.2 Samspillskvalitet moderat: Samlet CIP-skåre

Det samlede resultatet for de 21 gruppene med 27 observerte ansatte, når alle samspillsaspektene som vurderes i CIP tas med, er på 3.7 (se figur 6.1). Dette ligger innenfor det området som regnes som moderat. Forskjellene mellom ulike ansatte på den totale CIP-skåren er betydelig. Den laveste skåren på de samlede samspillsaspektene er 2.2, mens de som skårer høyest oppnår skåren 5.1.

Disse resultatene er i overensstemmelse med resultater fra forskning nasjonalt og internasjonalt. I en undersøkelse av samspillskvaliteten i norske grupper med barn under tre år, var den totale CIP-skåren også på 3.7, mens de høyeste skårene var på 5.7 og de laveste på 1.7 (Bjørnstad, Broekhuizen, Os, & Baustad, 2019). Til tross for forskjellene i utvalgsstørrelse, ligger resultatene fra Oslo kommunes barnehager, svært nær resultatene fra denne undersøkelsen. I Baustad og Bjørnstads (2020) undersøkelse med 19 ansatte i småbarns- og storebarnsgrupper, lå gjennomsnittet på den totale CIP-skåren noe høyere (4.0), men fortsatt på et moderat nivå. Nasjonalt ser det altså ut til at samspillskvalitet målt med CIP, ligger innenfor det moderate området.

De samme tendensene finner man i internasjonal forskning. Målt med ulike verktøy, ser kvaliteten på samspill mellom ansatte og barn i stor grad så ut til å ligge på et nivå fra lavt til moderat (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub, & Fukkink, 2015; La Paro et al., 2009; Slot, 2018; Vermeer, van IJendoorn, Cárcamo, & Harrison, 2016). En finsk undersøkelse hadde imidlertid kontrasterende resultater (Salminen et al., 2012). I denne undersøkelsen viste resultatene at mer enn 50 prosent av barnehagene hadde høye skårer på samspillskvalitet målt med verktøyet CLASS. Dette ble forklart med at lærerutdanning var en av de mest ettertraktede utdanningene i Finland, og at det kan ha bidratt til en selektering av særlig dyktige og motiverte studenter.

Figur 6.1: CIP Samlet for alle gruppene. N=27



6.2.1 Høyere kvalitet i grunnleggende samspill enn læring

Utover dette er det i vår undersøkelse av samspillet i barnehager i Oslo kommune, store forskjeller mellom grunnleggende samspill og mer læringsstøttende samspill. Mens kvaliteten i det grunnleggende samspillet; sensitiv responsivitet, støtte til barnas autonomi og struktur og grensesetting, ligger innenfor området adekvat, ligger kvaliteten i de samspillsaspektene som betegnes som stimulering og læring; altså verbal kommunikasjon, stimulering av barnas utvikling og støtte til jevnaldringssamspill innenfor det inadekvate området (se figur 6.1). Disse resultatene indikerer at samlet sett ivaretas barnas grunnleggende behov bedre enn støtte til barnas utvikling og læring i vårt utvalg.

Også dette er i overensstemmelse med nasjonal og internasjonal forskning. Jevnt over oppsummeres det at samspillskvaliteten er høyere når det gjelder grunnleggende aspekter som emosjonell støtte sammenlignet med språk og utviklingsstimulering (Alvestad et al., 2019; Baustad & Bjørnstad, 2020; Bjørnstad et al., 2019; Helmerhorst et al., 2015; Klette, Drugli, & Aandahl, 2016; La Paro et al.,

2009; La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014; Oxford Research, 2020; Pakarinen et al., 2010; for en oversikt, se Slot, 2018; Thomason & La Paro, 2009).

De to områdene av samspill vil også virke inn på hverandre. Det synes å være en sammenheng mellom grunnleggende samspill og barnas muligheter for læring. Varme, nære relasjoner preget av respekt for barna, har betydning for barnas trivsel og for deres utviklings- og læringsmuligheter. Samtidig har utdypende samtaler, felles utforskning og gode relasjoner mellom barna betydning for trygghet, trivsel og opplevelse av fellesskap her og nå (Brownlee, Berthelsen, & Segaran, 2009; Cadima, Nata, Barros, Coelho, & Barata, 2020; Elicker, Ruprecht, & Anderson, 2014; Howes et al., 2011; Khalfaoui, García-Carrión, & Villardón-Gallego, 2020; Sanders & Howes, 2013).

Det kan være flere forklaringer på den relativt lave kvaliteten i mer læringsrettet samspill i barnehager. Baustad, Rønning og Bjørnstad (2018) fant i en intervjuundersøkelse at til tross for at barnehageansatte ga uttrykk for at både grunnleggende samspill og mer læringsrettet samspill var viktig, så syntes de å legge ulik vekt på disse samspillsaspektene. Når de snakket om barnas læring, syntes de å knytte læring til skole. I barnehagene ble læring tatt som en selvfølge. De ansatte uttalte at barn lærer hele tiden, og de lærer av hverandre. De vektla i liten grad egen rolle i barnas læringsprosesser.

Vår undersøkelse i barnehager i Oslo kommune, viser betydelige forskjeller mellom ansatte både når det gjelder grunnleggende samspill og stimulering av utvikling og læring. For grunnleggende samspill er de laveste skårene på 2.3, mens de som skårer høyest oppnår skåren 7. For stimulering av utvikling og læring er det en spredning fra 1 til 5.3. Resultatene viser at det er særlig lave skårer på samspillsaspektet støtte til jevnaldningsrelasjoner. Vi kommer tilbake til en utdyping av de enkelte samspillsaspektene i CIP senere i kapittelet.

6.2.2 CIP-resultater for hver av bydelene

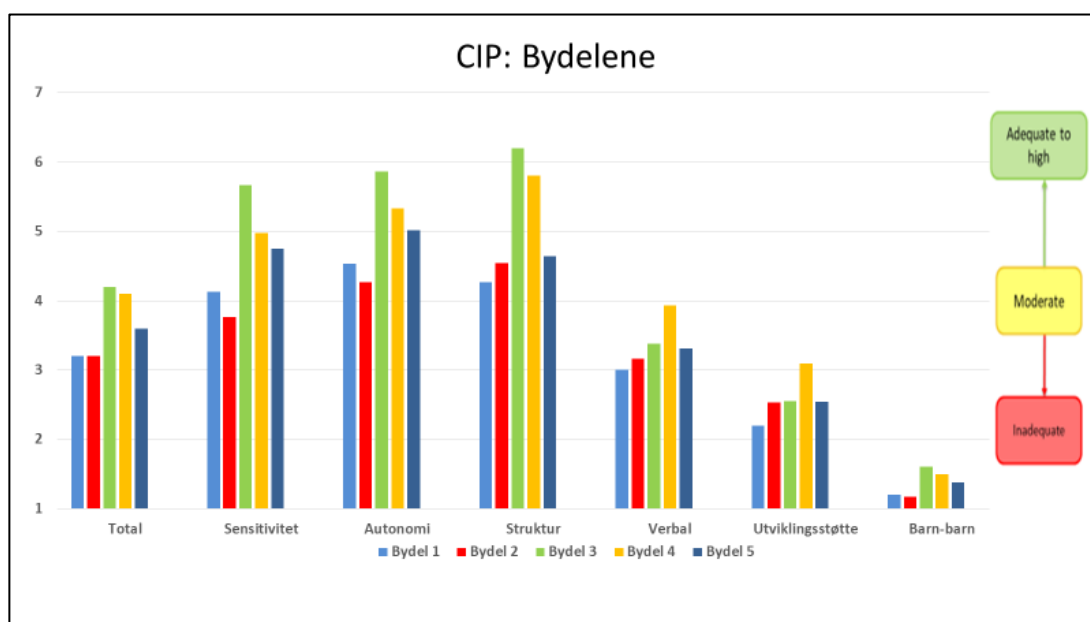
Det er noen forskjeller mellom de fem bydelene som har deltatt i undersøkelsen når det gjelder kvaliteten i samspillet mellom ansatte og barn, slik den er vurdert med CIP (se figur 6.2). Bydel 1 og 2 har gjennomgående lavere skårer enn de tre andre. De mest markante forskjellene er knyttet til grunnleggende samspill. Der skårer bydel 3 høyere sammenlignet med de andre bydelene. Når det gjelder stimulering av utvikling og læring, synes det å være mindre forskjeller, selv om skårene for bydel 4 er høyere for verbal kommunikasjon og støtte til utvikling og læring.

På den positive siden er det verdt å merke seg at på kriteriet sensitiv responsivitet skårer tre av bydelene innenfor det adekvate området. På kriteriene støtte til autonomi og struktur og grensesetting, skårer fire av bydelene innenfor det adekvate området. Mer bekymringsfullt er de lave skårene på læringsaspektene. Alle bydelene med unntak av bydel fire, skårer innenfor det inadekvate området når det gjelder alle de tre kriteriene som utgjør læringsaspektene i skalaen.

Ettersom det var få barnehager involvert i undersøkelsen i hver bydel, er det vanskelig å trekke slutninger om samspillet i barnehagene kan knyttes til spesielle forhold i bydelene. Som oppsummert i kapittel 5 i denne rapporten, opplevde ansatte i noen bydeler større grad av slitasje enn i andre bydeler, blant annet på grunn av ustabilitet i personalet, høyt sykefravær og krevende demografi. Det kan være medvirkende årsaker til ulikheter i samspillskvalitet (jf. Cadima et al., 2020; Khalfaoui et al., 2020; Slot, 2018). Men, som vi skal komme tilbake til, er det også forskjeller

mellom ansatte i samme gruppe. Med et så lite utvalg som vi har i denne undersøkelsen, er det ikke mulig å trekke sikre konklusjoner om bydelen, barnehagen eller den enkelte ansatte har betydning for resultatene.

Figur 6.2: Fordeling mellom de deltagende bydelene. N=5



6.2.3 Betydelige forskjeller mellom barnehagene

Det er betydelige forskjeller i kvaliteten på samspillet mellom ansatte og barn i ulike barnehager. Mens barnehagen som skårer høyest har en CIP-skåre på 5.1, altså innenfor området adekvat, har den barnehagen som skårer lavest en skåre som ligger på et inadekvat nivå; 2.3. De fleste barnehagene, seks i alt, har skåre som plasserer kvaliteten i samspillet innenfor det moderate området. Fem ligger innenfor det inadekvate området, mens tre av barnehagene har skåre som plasserer dem i området adekvat. Dermed ser det ut til å være vesentlige forskjeller mellom barnehagene. Imidlertid varierer også skårene i samme barnehage og i den enkelte gruppe. Ulike grupper i samme barnehage og ulike ansatte i samme gruppe, skårer ulikt. At det ikke nødvendigvis er sammenfall mellom de ansattes samspill i samme barnegruppe, er noe man både finner i norske undersøkelser (Bjørnstad et al., 2019) og internasjonale undersøkelser (Helmerhorst et al., 2014; Pauker, Perlman, Prime, & Jenkins, 2018). Bjørnstad og medarbeidere fant at det var signifikante forskjeller mellom barnehagelærere og assistenter, selv om forskjellene var relativt små, mens i Pauker og medarbeideres undersøkelse, var det ikke signifikante forskjeller mellom ansatte med ulikt utdanningsnivå. Selv om utdanning generelt ansees å ha betydning for kvalitet i barnehager (Manning, Garvis, Fleming, & Wong, 2017), er det ikke mulig å finne slike forskjeller i et så lite utvalg som vår undersøkelse representerer. Det etterlyses mer kunnskaper om hvilke faktorer som har størst betydning for kvalitet for å kunne arbeide målrettet med kvalitetsutvikling (Cadima et al., 2020; Pauker et al., 2018).

6.2.4 Høyere samspillskvalitet i grupper med barn over tre år

Resultatene fra vår undersøkelse i barnehager i Oslo kommune tyder på at ansatte i grupper med barn over tre år, skårer noe høyere på den samlede CIP-skåren og på de grunnleggende samspillsaspektene sammenlignet med grupper med barn under

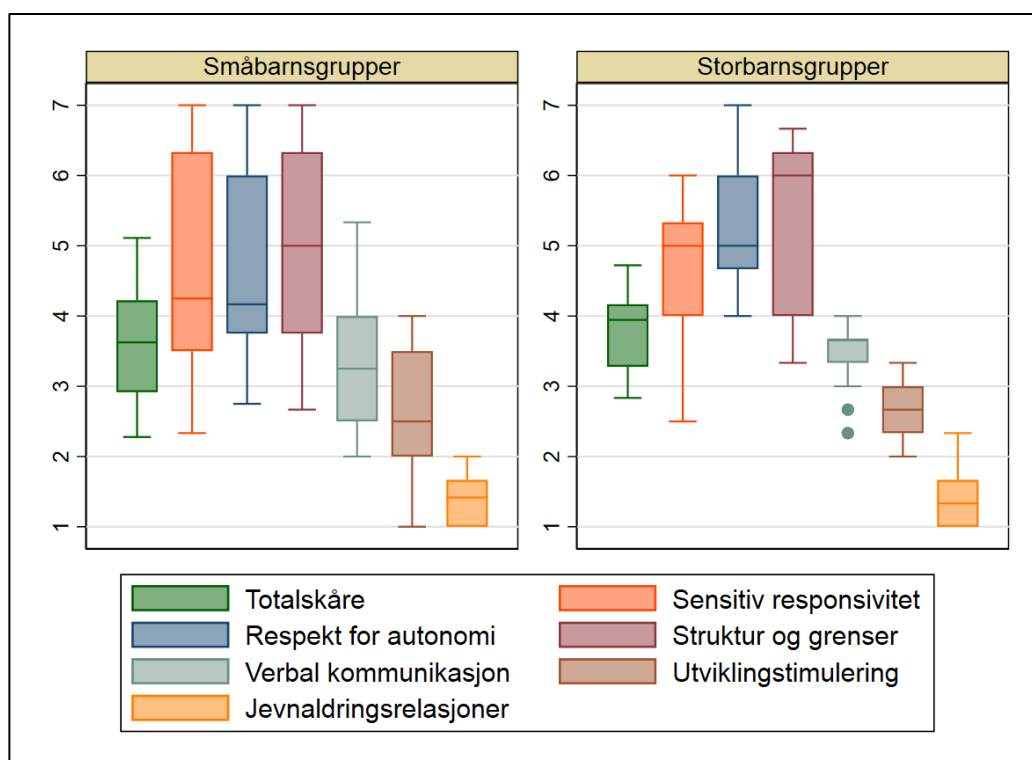
tre år (se figur 6.3). Forskjellene er relativt små, og kan derfor ikke tillegges stor vekt i et så lite utvalg som dette.

Imidlertid kan vi se samme tendens i internasjonal forskning, noe som kan bidra til å validere våre resultater. Gjennomgående er altså kvaliteten i samspill mellom ansatte og barn noe høyere i grupper med eldre barn (Fenech, Sweller, & Harrison, 2010; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015; Karemaker, Mathers, & Singler, 2012; Slot, Cadima, Salminen, Pastori, & Lerkkanen, 2016; Vermeer et al., 2016). I en norsk undersøkelse i et utvalg med 19 ansatte, fant Baustad og Bjørnstad (2020) at ansatte i småbarnsgruppene skåret høyere enn ansatte i storebarnsgruppene på alle samspillsaspektene med unntak av verbal kommunikasjon. De høyere skårene i småbarnsgruppene, ble tilskrevet mindre grupper og dermed mer tid til barna.

Resultatene av CIP-undersøkelsen i Oslo kommunes barnehager, viser større spredning på alle samspillsaspektene i småbarnsgruppene, med unntak av støtte til jevnaldningsrelasjoner, sammenlignet med storebarnsgruppene (se figur 6.3). Det kan være en indikasjon på at selv om de fleste ansatte i storebarnsgrupper skårer høyere enn ansatte i småbarnsgrupper, er det større variasjoner i kvaliteten i småbarnsgruppene. Imidlertid er det igjen nødvendig å minne om at det lave antallet deltakere medfører at resultatene er usikre, ettersom enkeltobservasjoner kan gjøre store utslag på utfallet. Skårene kan også ha sammenheng med når på dagen observasjonene ble gjennomført (jf. Cadima et al., 2020).

Likevel er det grunn til å understreke at kvalitet i samspill med ansatte i barnehagen, regnes som særlig betydningsfullt for små barn. De yngste barnehagebarna er avhengige av at ansatte møter og ivaretar deres emosjonelle, sosiale og utviklingsmessige behov. Barnehager representerer en viktig døråpner til en verden utenfor barnas hjem, og kan ha stor betydning for barna videre (Barnes & Melhuish, 2017; Kwon, Jeon, Jeon, & Castle, 2019; OECD, 2019).

Figur 6.3: CIP i småbarnsgrupper N=11 og storebarnsgrupper N=10



6.3 Utdyping av praksis knyttet til de ulike samspillsaspektene i CIP

I denne delen vil vi, med utgangspunkt i video-observasjonene som ble utført, utdype hvordan samspill mellom ansatte og barn innenfor de ulike samspillsaspektene i CIP, kom til uttrykk. Det var 27 ansatte som ble observert. For å gi en oversikt over resultatene, presenteres skårene slik de fordeler seg mellom de ulike samspillsaspektene i tabell 6.1. Skårene er et gjennomsnitt for alle situasjonene som de ansatte ble observert i.

Som tabellen viser, dominerer høye skårer på de tre første samspillsaspektene som regnes som grunnleggende samspill, mens for de mer læringsrettede er de lave skårene dominerende. I fremstillingen blir det både lagt vekt på det som syntes å fungere godt, og på utfordringer barnehagene står overfor.

Tabell 6.1: Observerte ansattes fordeling på henholdsvis høye, moderate og lave skårer samlet for alle observerte situasjoner. N=27

	Grunnleggende samspill			Læringsrettet samspill		
	Sensitiv responsivitet	Respekt for autonomi	Struktur og grense-setting	Verbal kommunikasjon	Utviklingsstøtte	Støtte til jevnaldningsrelasjoner
Adekvat 4.5-7	15	17	17	2	0	0
Moderat 3.5-4.4	6	8	6	11	4	0
Inadekvat 1-3.4	6	2	4	14	23	27

6.3.1 Sensitiv responsivitet

Sensitiv responsivitet handler om ivaretagelse av barnas psykologiske og fysiologiske behov. Høye skårer kjennetegnes av at den ansatte er varm, nærværende og støttende overfor barna. Han/hun er oppmerksom på barnas signaler og responderer på disse på en passende måte og i tilstrekkelig grad. Lave skårer kjennetegnes av at den ansatte i stor grad overser signaler fra barna, eller responderer sent eller utilstrekkelig. Den ansatte kan virke likegyldig eller fjern (Helmerhorst et al., 2014).

Gjennomsnittlig CIP-skåre på sensitiv responsivitet for alle de ansatte er 4.6 (median 5). Skårene på sensitiv responsivitet for de ansatte vi har observert, går fra relativt lave skårer til høye skårer (fra 2.3 -7). Det er altså store variasjoner i materialet. Av de 27 ansatte som ble observert, var det seks som skåret innenfor det moderate området og seks som skåret innenfor det lave området, mens 15 ansatte skåret innenfor det adekvate området.

De ansatte som skåret høyt på sensitiv responsivitet befant seg stabilt i nærheten av barna og bidro aktivt til samspillet. Videre sjekket de om barn som ikke var i deres umiddelbare nærhet eller som var opptatt med egne prosjekter, så ut til å ha det bra. Når barna viste tegn til uro, eller behov for kontakt, fanget de det raskt opp og trådte støttende til.

Et eksempel på en ansatt som skåret høyt på sensitiv responsivitet, er fra en gruppe med små barn. Den ansatte satt på gulvet sammen med tre barn. Barna var omkring ett år, og hadde lite verbalt språk. Hun hjalp barna å finne og håndtere leketøy, og responderte på barnas lyder med å svare, enten verbalt eller ved å synge. Når ett av barna gikk inn i et annet rom, fulgte den ansatte oppmerksomt med og sjekket med jevne mellomrom hvor barnet var. Når andre barn, som var i nærheten sammen med en annen voksen, tok initiativ til kontakt med henne, fanget hun opp disse signalene og responderte på dem. Selv om denne ansatte skåret høyt på sensitiv responsivitet, viser observasjonen også hvor krevende det kan være, selv i rolige situasjoner, å være varmt nærværende overfor alle barna, og å unngå overflattisk kontakt. En liten gutt satt litt bak henne, og han gjorde flere forsøk på å få kontakt gjennom å berøre ryggen til denne ansatte før hun reagerte. Det kan se ut til at det kan, selv for svært tilstedeværende ansatte, være vanskelig å fange opp og respondere på signaler fra alle barna. Selv om hennes responser overfor barna stort sett var grundige, i den forstand at hun dvelte ved det barna var opptatt av, var det likevel tendenser til overflatiske responser.

Lave skårer på sensitiv responsivitet kan dels forklares med lav grad av engasjement, men også med ujevn fordeling av oppmerksomhet mellom ulike barn. Selv om det ikke forekom så ofte, virket noen ansatte fraværende og ga ikke uttrykk for varm tilstedeværelse overfor barna. Under et måltid i en småbarnsgruppe satt den ansatte som ble observert ved bordet sammen med seks barn og fire andre ansatte. Hun henvendte seg nesten ikke til barna, og barna så heller ikke ut til å henvende seg til henne. En forklaring på det lave engasjementet til den ansatte, kunne vært at de andre ansatte var aktive i samspillet med barna, men det så ikke ut til å være tilfellet. Generelt var måltidet preget av å få i seg maten, og det foregikk lite samspill mellom ansatte og barn. At barna i så liten grad henvendte seg til de ansatte, kan være en indikasjon på at dette var måltidskulturen i denne gruppen.

Fordeling av sensitiv tilstedeværelse mellom barna, så ut til å være en utfordring for flere av de ansatte som skåret moderat og lavt på sensitiv responsivitet. Selv om de ansatte var oppmerksomme og sensitivt til stede overfor ett eller flere barn, var det barn som ikke ble sett, eller som kun i sjeldne og korte øyeblikk, fikk de ansattes oppmerksomhet. Noen barn ble passive og trakk seg tilbake, mens andre barn ble urolige, laget lyder eller beveget seg uartikulert. Uro kom særlig til uttrykk hos barn over tre år.

Oppsummeringsvis må det understrekes at de ansatte, så vidt vi kunne observere, uten unntak var vennlige og hyggelige med barna. Samtidig så det ut til å være utfordrende for noen å være engasjert til stede, mens andre hadde vanskeligheter med å fordele sin oppmerksomhet mellom barna. Det kan ha sammenheng med at man, særlig blant de yngste barna, er opptatt av individuell kontakt, og at kommunikasjonen dermed preges av seriedyader. Det medfører at mens de ansatte er opptatt med enkeltbarn, vil de andre barna bli overlatt til seg selv (jf. Cadima et al., 2020; Os, 2019, 2020; Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2014; Winger & Os, 2010). Med de eldste barna derimot, så det ut til å være enklere å ivareta grupper av barn. Her kunne heller tendensen være at ett eller to barn ble stående avventende og/eller urolige på sidelinjen. Ettersom sensitiv responsivitet i så stor grad assosieres med tilknytning mellom ansatte og barn (Helmerhorst et al., 2014), er det viktig å understreke at tilknytning i hjem og barnehage kan være preget av ulike prosesser. Mens hjemmesituasjonen gjerne er preget av ett eller to barn med sine foreldre, er barnehager en gruppesetting. Ahnert, Pinguart og Lamb (2006) finner i en metaanalyse at grupperelatert sensitivitet i barnehager synes å medføre tryggere tilknytningsforhold. Grupperelatert sensitivitet omfatter ansattes

engasjement i barna og «... the amounts of time they spent in positive proximate interactions with children while supervising the entire group.» (Ahnert et al., 2006, p. 667). Individorientert praksis vil også ha betydning for skårene på de resterende fem samspillsaspektene som beskrives videre.

6.3.2 Respekt for autonomi

Respekt for autonomi ligger nær det som i norske barnehager betegnes som medvirkning. Dette aspektet belyser ansattes anerkjennelse av og respekt for barnas intensjoner og ideer. Er de ansatte veldig styrende eller instruerende, eller oppmuntrer de barna til å uttrykke og følge sine egne intensjoner og ideer? Det siste handler også om å oppmuntre og gi barna muligheter til selv å utføre det de kan klare (Helmerhorst et al., 2014).

Gjennomsnittet for respekt for autonomi for alle ansatte som er observert, er på 5 (median 5). Spredningen i skårer går fra 2.8 til 7. Av de 27 ansatte som ble observert, var det kun to som skåret innenfor det inadekvate området, mens åtte har skårer som ligger i det moderate området og hele 17 skåret innenfor området adekvat. Det innebærer at innenfor dette området oppfyller de observerte ansatte i stor grad de aspektene ved autonomi som vektlegges i CIP-skalaen.

De laveste CIP-skårene på kriteriet respekt for autonomi, var under stell og i garderobesituasjoner i småbarnsgrupper. Det som preget de ansattes samspill med barna i disse situasjonene, var at de stort sett kledde på eller av barna, uten at barna fikk muligheter til eller ble oppfordret til å selv å kle av seg. Dette har betydning både for læring, mestringsfølelse og barnas opplevelse av autonomi.

De ansatte som hadde høyere skårer på respekt for autonomi, hjalp også barna med ulike oppgaver, men oppfordret dem oftere til å prøve selv, eller de utførte del-handlinger som innebar at barna kunne klare å utføre oppgavene. I frilek var det generelt høye skårer. Barna ble gitt muligheter til selv å bestemme og utforme sin lek. Noen ganger var de ansatte til stede sammen med barna, og aktivt etterspurte barnas ideer og oppfordret dem til å følge dem. Likevel kan de ansattes anerkjennelse og støtte til barnas autonomi forbedres. Selv om barna i stor grad i dagliglivet fikk muligheter til å utføre oppgaver selv, ble barnas tanker og ideer i mindre grad etterspurt.

Utfordringer innenfor dette samspillaspektet er at de ansattes fravær, særlig i de eldste barnas lek, innebar at barna ble overlatt til seg selv. Dette medførte videre at de ansatte i mindre grad gjennom observasjoner av, og deltakelse i, barnas lek, kunne få holdepunkter for å støtte opp under barnas autonomi. Ettersom barns medvirkning og deltakelse tillegges høy verdi i norske barnehager og sees om en realisering av verdier knyttet til demokrati og en forberedelse til aktiv og ansvarlig deltakelse i et demokratisk samfunn (jf. Rammeplan for barnehagen; Utdanningsdirektoratet, 2017), hadde det nok vært ønskelig at dette kom til uttrykk gjennom uttrykt interesse for barnas intensjoner og ønsker. Når barn overlates til seg selv, kan det være en fare for at noen barn får utøve sin autonomi, mens andre barn ikke får de samme mulighetene.

6.3.3 Struktur og grensesetting

Struktur og grensesetting refererer til hvordan ansatte klart formidler forventninger til barna. Videre handler det om at situasjoner, oppgaver og aktiviteter struktureres slik at barna får oversikt over disse og dermed kan lykkes i å gjennomføre dem (Helmerhorst et al., 2014).

Struktur og grensetting er det samspillsaspektet som skårer høyest av alle i CIP. Gjennomsnittet for de 27 ansatte, ligger på 5.1 (median 5.7). Spredningen er fra 2.7 til 7. Det er 17 av de ansatte som skårer innenfor det adekvate området, mens seks er innenfor det moderate, og kun fire har skårer i inadekvate området.

Skårer innenfor det adekvate området når det gjelder struktur og grensesetting, innebærer at de ansatte tydelig formidler til barna hva som skal foregå og hva som forventes av dem. Situasjonene og aktivitetene virker godt planlagt med at de ansatte har funnet frem materiell til aktiviteter og tøy til stell og påkledning. Det medfører at de ansatte kan være til stede sammen med barna og bidra til at strukturen opprettholdes. De har en tydelig ledelse i situasjonen uten at de fremstår som rigide, og situasjonene preges ofte av god stemning med spøk og samtaler.

I materialet kommer det tydelig frem at situasjoner er ulike når det gjelder grad av kompleksitet. Noen situasjoner krever mer tydelige strukturer enn andre. Stillesituasjoner med ett barn på småbarnsavdelinger er mindre komplekse enn situasjoner der hele grupper av barn skal samles til måltider, påkledning til utelek osv. Selv om det generelt er høye skårer innenfor dette området, ser vi at mer komplekse situasjoner, krever mer forberedelse og struktur sammenlignet med mindre komplekse situasjoner.

Skårer innenfor det lave og moderate området har gjerne sin bakgrunn i at ansatte stadig måtte forlate barna i en påbegynt situasjon. Det kunne enten være for å hente ting eller for å utføre noe andre oppgaver. Det skapte en viss usikkerhet hos barna og medførte noen ganger at de satte i gang andre prosjekter som så måtte avbrytes når de ansatte kom tilbake. I flere av barnehagene ble barna bedt om å sette seg til bords før maten var klar. Et annet fremtredende fenomen var at det ikke var noen ansatte som var klare til å gå ut med barna når de hadde fått på seg yttertøyet. Det medførte mye ventetid.

Når det gjelder grensesetting, var den stort sett tydelig og klar. I en barnehage hadde barna tatt med seg leketøy til matbordet. Den ansatte påpekte at de ikke kunne ha leketøyet der, men at de måtte legge det på et bord, noe barna straks etterkom. Et generelt inntrykk fra videoene, er at det så ut til at barna i stor grad var kjent med hva de kunne gjøre og hva de ikke kunne gjøre. Videre var det få konflikter mellom barna og mellom ansatte og barn. Dersom noen overskred grenser, ble det løst med klare beskjeder eller ved at de ansatte ledet oppmerksomheten mot noe annet. Et eksempel er fra en barnegruppe hvor barna ønsket å synge en sang basert på «Bæ, bæ, lille lam» før måltidet. Når sangen viste seg å ha et upassende innhold, sa den voksne: «Neii, nå tar vi heller «Ormen den lange»». Når den ansatte startet på reglen, istemte barna og når reglen var ferdig, kunne måltidet starte.

Alt i alt, synes klare strukturer i de fleste barnehagene å medføre, uten at de ansatte måtte utøve høy grad av kontroll, at dagliglivet gikk sin gang uten at barna protesterte eller motsatte seg dette. Det kan tyde på at barna var godt kjent med barnehagens rutiner og regler og rettet seg etter disse. Det medførte få konflikter både mellom ansatte og barn og mellom barna, noe også annen forskning har påpekt (Alvestad et al., 2019; Os, 2020). Hansen (2019) understreker at lav grad av kontroll og høy grad av struktur, bidrar til gode muligheter for barnas deltakelse og vitalitet. Imidlertid syntes det å være en utfordring for barnehagene å organisere arbeidet slik at unødvendig, og til dels langvarig, venting ble unngått; altså å gi barnehagenes hverdagsliv en klarere struktur.

6.3.4 Verbal kommunikasjon

Samspillsaspektet verbal kommunikasjon vektlegger både at de ansatte bruker språk i dagliglivet, at de bidrar til at barna utvikler sin språkforståelse og støtter barnas språkbruk. Det innebærer at de ansatte bruker et repertoar av begreper som er tilpasset barnas interesser og ordforråd og at de utvider barnas ytringer. I tillegg må det være en balanse mellom å lytte og å snakke, slik at barna får muligheter til å bidra i samtaler. Åpne spørsmål kan være en måte å inspirere barnas bruk av språk på (Helmerhorst et al., 2014).

Gjennomsnittsskåren for verbal kommunikasjon er på 3.4 (median 3.3) som ligger like under det moderate området på CIP-skalaen. Høyeste skåre er 5.3, mens laveste skåre er 2. Resultatene viser at kun to ansatte har skårer innenfor det adekvate området, 11 har skårer innenfor det moderate området og 14 skårer innenfor det inadekvate området.

Ifølge CIP er et viktig poeng at ansattes samspill skal være tilpasset barnas utviklingsnivå og interesser. For verbal kommunikasjon kommer forskjellene mellom store- og småbarnsgrupper tydelige frem ettersom de eldste barna gjerne har et mer utviklet verbalspråk enn de yngste barna. Felles for ansatte som skårer innenfor det adekvate området, er at deres fokus er rettet mot barna, og ikke mot andre ansatte. Dette gjelder også til en viss grad de ansatte som skårer innenfor det moderate området, men er ikke gjennomført like konsekvent.

Når ansatte skårer innenfor det inadekvate området, er det noen variasjoner. Noen var nærmest tause og brukte språket hovedsakelig for å gi beskjeder og gjennomføre det praktiske. De gikk lite inn i samtaler med barna, eller de snakket hovedsakelig selv slik at det ikke oppsto reelle dialoger. Andre snakket noen ganger med enkelte barn, men da gjerne med enstavelsesord eller ved å gjenta det barna sier.

Innenfor det moderate området, var den verbale kommunikasjonen varierende. Til dels bidro de ansatte til dialoger med barna, og til dels gjorde de ikke det. Noen snakket hovedsakelig med noen barn, men inkluderte ikke andre barn. Det hendte de utdypet og forklarte begreper. Et eksempel er når barna i en storebarnsgruppe ble opptatt av bokstaver og hvem som hadde navn som begynte på en bestemt bokstav, så gikk den ansatte inn og deltok i diskusjoner der også barna hadde formening om lyder som C og S som høres like ut, men representerer ulike bokstaver. Det hendte også at de ansatte stilte åpne spørsmål, men det forekom i mindre grad. Det kunne også variere i hvilken grad de ansatte brukte ulike begreper for å forklare fenomener. I en gruppe med barn over tre år, spurte barna den ansatte hva der er å «skjenke.» Den ansatte viste hva skjenke innebar, men knyttet det ikke til begreper som «helle.» En kontrast til dette er en ansatt som forklarte barna at når noen viser en rundt på et museum, kalles det for omvisning. Museumsbesøk var ellers et tema som barna og den ansatte snakket om lenge.

I materialet var det flere gode eksempler på verbal kommunikasjon i samspillet, både innenfor det moderate og det adekvate området. Men ansatte som skåret innenfor det adekvate området, hadde en mer aktiv kommunikasjon med barna. I en småbarnsgruppe der barna til dels hadde lite verbalspråk, var det en rik kommunikasjon. Den ansatte og barna snakket om konkrete objekter, om nær fortid; hva de har gjort ute, og også om hva de hadde lyst til å gjøre. Når et barn sa ski og pekte på seg selv og den ansatte, spurte den ansatte om han ville at hun skulle gå på ski med han. Dette bekreftet han. Den ansatte satte ord på barnas lyder og gester, og utvidet ettordsytringer. Gjennom å vente på svar, og eventuelt gi barna hint, som gjorde at

barna kunne svare, bidro den ansatte til reelle dialoger. Åpne spørsmål forekom, men det var sjeldnere.

Den verbale kommunikasjonen med de eldste barna var preget av at barna i større grad enn de yngste barna, bidro til utviklingen av samtalene. De lanserte temaer som andre barn koblet seg på. De ansattes rolle bar preg av rollen som likeverdig samtalepartner, mens de i samtaler med småbarn i stor grad bandt sammen barnas bidrag. Dette preget en del av kommunikasjonen både innenfor det moderate og adekvate området. De særlig gode samtalene var preget av at den ansatte, sammen med barna, utdypet et tema som for eksempel transformers, dinosaurer, forsovelser, bokstaver og sykdom. Imidlertid forekom slike samtaler relativt sjeldent i materialet.

I vårt materiale finnes det altså eksempler på god verbal kommunikasjon som bidrar til språkforståelse og til barnas språkbruk, men dette forekom ikke ofte. Det var mange spørsmål og de er ofte lukkede. Ut fra skårene på verbal kommunikasjon er det rimelig å konkludere med at de fleste barnehagene i materialet har noen utfordringer når det gjelder språkbruk. Det samme påpekes også i annen norsk barnehageforskning (Gjems, 2010, 2011; Os, 2019; Oxford Research, 2020). I rapporten til Oxford Research (2020) understrekes det også at de mange spørsmålene ofte ikke fører til utdypende samtaler om temaer som er interessante for barna. En utfordring er skape hverdager som preges av en verbal kommunikasjon som utdyper temaer som barna er interessert i og som vekker deres engasjement. Det handler til dels om å gi plass for barna gjennom åpne spørsmål, men det er ikke en tilstrekkelig betingelse. I vårt materiale ser det ut til at det er nødvendig at de ansatte i tillegg viser høy grad av engasjement og aktivt bidrar til utdyping av temaer.

6.3.5 Stimulering av utvikling

Stimulering av utvikling dreier seg om i hvilken grad ansatte bevisst støtter barnas utvikling kognitivt, kreativt, språklig og motorisk. Dette gjøres gjennom å rette barnas oppmerksomhet mot noe, tilby nye aktiviteter eller tilby nytt materiell, eller ved å vise ulike måter å bruke materialet på. Videre vurderes det om de ansatte tilpasser sin støtte til barnas utviklingsnivå, deres interesser og situasjonen de er i, slik at barna utfordres uten at de overstimuleres eller de ansatte blir påtrengende (Helmerhorst et al., 2014).

Gjennomsnittet på dette samspillsaspektet er på 2.6 (median 2.7) med en spredning fra 1 til 4. Ingen av de ansatte skåret innenfor det adekvate området, mens 4 er innenfor det moderate området og hele 23 har skårer som regnes som inadekvate. Det kan imidlertid bemerkes at av de ansatte som ble observert, er det 11 som har skårer mellom 2.5 og 3.4. Det betyr at ikke alle skårer lavest på skalaen. Videre er det tre ansatte som i frilekssituasjoner skårer innenfor det adekvate området, men ettersom skårene er et gjennomsnitt av alle observerte situasjoner, kommer ikke dette frem i statistikken. Det illustrerer at det er mulig å skåre høyt også på dette samspillsaspektet.

Det som karakteriserer samspillet i situasjoner med skårer innenfor det adekvate og moderate området, er at de ansatte inspirerte barna til å utvide sin lek og utforske muligheter for å bruke materialet på nye måter. I tillegg kunne de også bringe inn nytt materiale. På en småbarnsavdeling lekte flere barn i dukkekroken. Ett av barna holdt en flaske, gikk mot den ansatte som satt på gulvet og viste flasken frem: «Å, du har en flaske du,» sa den ansatte, og fortsatte: «Da kan du lage mat til babyene.» Barnet startet straks «å lage mat.» Den ansatte i denne situasjonen ga barnet et alternativ til å vandre rundt med en flaske. Hun inspirerte barnet til å delta i en liksomlek, noe som i seg selv kan være en utfordring for småbarn og samtidig regnes som særlig

viktig for kognitiv utvikling (jf. Bodrova & Leong, 2015; Vygotsky, 1967). Den ansatte var ikke påtrengende, men tok utgangspunkt i barnets interesser. I en storebarnsgruppe, der barna var opptatt med å bygge med treklosser, diskuterte en ansatt med barna hvordan de kunne stabilisere byggverkene sine, og bidro på den måten til barnas erfaringer med, og forståelse for, fysiske lover. I en annen gruppe der barna bygget med finmotorisk materiale, inspirerte den ansatte som var til stede dels til nye byggverk samtidig som hun tok initiativ til å snakke om egenskaper ved verkene.

Det som medførte de lave skårene på utviklingsstøtte, var at selv om de ansatte var til stede, ga de få impulser til å utvide lek og aktiviteter, til å utforske, og de utfordret i liten grad barna. I stor grad var de vennlig til stede, men de fulgte gjerne barnas initiativer og aktiviteter, uten å legge til eller bidra med noe «ekstra.» De overså de mange mulighetene for inspirasjon og læring som var i situasjonene. Et eksempel på dette var en ansatt som lekte i en sandkasse med barn over tre år, og som om igjen og om igjen «smakte» på barnas «mat», men ikke inspirerte eller tok initiativ til for eksempel å vurdere mengde i ulike beholdere eller hvordan fargene på «maten» endret seg avhengig av beholdernes farge.

Resultatene våre for utviklingsstøtte er lave, i likhet med det man finner i annen forskning (Alvestad et al., 2019; Baustad & Bjørnstad, 2020; Bjørnstad et al., 2019; Helmerhorst et al., 2015; Klette et al., 2016; La Paro et al., 2009; La Paro et al., 2014; Oxford Research, 2020; Pakarinen et al., 2010; for en oversikt, se Slot, 2018; Thomason & La Paro, 2009). Barnehageansattes manglende engasjement i barns læring som rapporteres av Baustad og medarbeidere (2018), kan dels forklares med den nordiske barnehagemodellen, som legger stor vekt på barnas læring gjennom lek, kombinert med en holdning til at lekens egenverdi forringes dersom ansatte involverer seg (Sundsdal & Øksnes, 2015). Det kan stilles spørsmål ved om konstruksjonen av et dikotomisk motsetningsforhold mellom barndommens og lekens egenverdi på den ene siden, og barnas læring og eventuell fremtidig nytte av barnehageopphold på den andre siden, tjener barna (Alvestad, Tuastad, & Bjørnstad, 2017). Støtte til barnas utvikling og læring kan også inspirere barna til nye aktiviteter og videre utforskning både innenfor og utenfor lekens ramme (Pramling, Doverborg, & Pramling Samuelsson, 2017; Pramling et al., 2019).

6.3.6 Støtte til jevnaldningsrelasjoner

Støtte til jevnaldningsrelasjoner referer til at ansatte både legger merke til og bemerker positive relasjoner mellom barna, og aktivt fremmer gode jevnaldnings-samspill. Det kan gjøres ved å bidra til å skape felles aktiviteter og lek og ved å oppfordre barn til prososiale handlinger. Innenfor det moderate området, er det en forutsetning at ansatte gjør begge deler, og at de i noen grad følger dette opp (Helmerhorst et al., 2014).

Innenfor dette samspillsaspektet skårer alle de ansatte innenfor det inadekvate området. Gjennomsnittskåren er på 1.4 (median 1.3). Det er tre ansatte som oppnår skårer fra 2-2.3. De resterende har skårer på ettallet. Dette er beklagelig lavt. Likevel er det mulig å forklare ut fra forskning om barnehageansattes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner. I korte trekk oppsummerer både nordisk og internasjonal forskning at barnehageansatte i svært liten grad involverer seg og støtter opp under barns jevnaldningsrelasjoner (for en oppsummering av forskning, se Os, 2020).

I våre observasjoner, tok ansatte noen ganger initiativer til å skape situasjoner for felles lek og aktiviteter, men oppfølgingen var ofte sporadisk og de gode relasjonene mellom barna ble ikke bemerket. Et positivt eksempel er en ansatt som var alene med ni av de eldste barna i en storebarnsgruppe. Hun startet en samtale der alle

barna deltok, til tross for at barna satt ved to bord. Den ansatte henvendte seg ofte til alle barna, noe som bidro til samtaler mellom barna.

I en småbarnsgruppe hvor flere av barna var ganske små, inkluderte en ansatt barna i samtaler og aktiviteter. Når ett barn ville gjøre noe, inviterte hun andre barn som viste interesse inn. Videre synliggjorde hun barna for hverandre ved å nevne navnene på barn som var til stede og barn som ikke var til stede, og innimellom kommenterte hun overfor barna det andre barn gjorde. Det hendte også at hun kommenterte at barna gjorde noe sammen, noe som regnes som å gi positive relasjoner mellom barna oppmerksomhet. Imidlertid så det ikke ut til at den ansatte la merke til at barna innimellom ga ting til hverandre, noe som defineres som prososiale handlinger.

I samtalene som vi har referert til, hadde de ansatte en praksis som skapte forutsetninger for barnas jevnaldningsrelasjoner. Men fordi de positive relasjonene mellom barna i så liten grad ble bemerket og fordi barna ikke ble oppfordret til å gjøre noe for hverandre, var det mange utnyttede muligheter. Som vi har vært inne på, er samspillet mellom ansatte og barn ofte individorientert, særlig i småbarnsgrupper, og samspillet kan lett ta form av seriedyader (Os, 2019, 2020). Til sammen medfører disse tendensene at skårene på støtte til jevnaldningsrelasjoner, er lave. Det er en indikasjon på at barnehagene har et utviklingspotensial på dette området.

En særlig utfordring er å inkludere alle barn i et fellesskap. Den individorienterte tilnærmingen, kan medføre at noen barn ikke blir trukket inn i lek og samspill med andre barn og med ansatte (jf. Os, 2020), eller at de aktivt ekskluderes (Boldermo, 2020; Martinsen & Nærland, 2009; Rosenthal & Gatt, 2010; Ruud, 2010). I våre observasjoner så vi enkelte barn stå på sidelinjen som betraktere eller at de vandret rundt uten at de virket engasjerte i noe, mens de ansatte lekte og/eller snakket med andre barn. Selv om man vektlegger fellesskap og inkludering, betyr det ikke at ikke barn som har behov for det, også skal få muligheter til periodevis å trekke seg unna fellesskapet. Barn er, som voksne, ulike når det gjelder sosiabilitet. Det kan blant annet dreie seg om temperamentsforskjeller (Os, 1991). Men også de barna som er mer sosialt tilbaketrukkne, trenger kontakt med andre og en plass i fellesskapet; om enn kanskje på andre måter enn barn som er mer sosiale.

6.4 Noen kommentarer til CIP-resultatene

Samspillsundersøkelsen tyder på at barnehagene i utvalget, har noen utfordringer. Resultatene på de seks samspillsaspektene i CIP varierer fra et gjennomsnitt innenfor det adekvate området på de grunnleggende aspektene, til svært lave skårer på samspillsaspektene som regnes som støtte til barnas utvikling og læring. Det kan være mange forklaringer på dette. Vi skal ta opp noen. Først vil vi fokusere på spørsmål som kan stilles til selve måleinstrumentet, altså CIP-skalaen. Deretter vil vi gå inn på forhold som kan knyttes til ansattes arbeidsvilkår, kunnskaper og arbeidsmåter.

6.4.1 CIP som verktøy for å undersøke samspillskvalitet

Som vi har vært inne på tidligere, er det slik at innfallsvinkler, kategorier og måleinstrumenter, vil ha betydning for resultatene. Ulike verktøy kan, selv om de undersøker sammen fenomen, både ha ulike kriterier og stille ulike krav for å regnes som godt. I tidligere prosjekter har vi brukt både CIP, ITERS-R og ECERS-R for å undersøke barnehagekvalitet (Bjørnstad et al., 2019; Bjørnstad & Os, 2018). Resultatene viste at barnehagene skåret ganske høyt på samspill på ITERS-R-

skalaen¹³. Imidlertid er det rettet kritikk mot ITERS-R fordi den er overflatisk når det gjelder samspillskvalitet (Fenech, 2011; Sanders & Howes, 2013; Vermeer et al., 2016). Derfor har vi valgt å bruke CIP for å vurdere kvalitet i samspill.

Likevel kan det stilles spørsmål ved om CIP er en egnet skala. Det kan virke motsetningsfullt at samtidig som vi oppsummerer at vi ser mye god praksis og godt samspill i barnehagene, identifiserer vi også svakheter. Skårene, særlig for læringsstøttende samspill, er lave. Kan det være at CIP stiller for strenge krav? Et svar på dette er at CIP tar utgangspunkt i teori og forskning knyttet til verdien av samspill for barns trivsel og utvikling (Helmerhorst et al., 2014). Selv om det ikke finnes objektive sannheter innenfor pedagogisk forskning, har andre tilnærminger og andre samspillsskalaer som for eksempel CLASS, resultater som er sammenfallende med resultatene fra undersøkelser gjennomført med CIP (se for eksempel La Paro et al., 2009; Slot, 2018; Vermeer et al., 2016). Vi ser også at andre norske undersøkelser, i likhet med vår, finner at barnehager kunne arbeidet bedre med barnas språk og med samtaler og at det har betydning for barnas utviklingsmuligheter på flere områder (Gjems, 2010, 2011; Os, 2019; Oxford Research, 2020). Det kan være en indikasjon på at resultatene fanger opp noe. Elicker, Ruprecht og Anderson (2014) vurderer at CIP-skalaen er et godt og valid verktøy for å vurdere samspillskvalitet.

En innvending mot CIP kan være at individuelle ansatte observeres. Resultatene vil derfor være preget av de ansatte som observeres, og synliggjør ikke det helhetlige barnehagemiljøet som barna møter. Det kan være at andre ansatte i samme barnegruppe har en annen praksis. CLASS som også spesifikt undersøker samspillskvalitet, vurderer alle tilstedeværende ansattes samspill med barna, og vil dermed synliggjøre den samlede samspillskvaliteten. Begge tilnærmingene kan være nyttige, men det er viktig å være klar over at de også har sine begrensninger. Cadima et al. (2020) viser blant annet til norsk forskning (Bjørnstad et al., 2019) og kanadisk forskning (Pauker et al., 2018) som viser forskjeller i samspillskvaliteten til ansatte som arbeider i samme barnegruppe, og anbefaler derfor at man også bruker individuelle mål for å belyse samspillskvalitet.

CIP-skalaen stiller store krav til ansatte. Et av disse kravene angår barnehager som gruppe-settninger. Det innebærer, som vi har redegjort for tidligere, at det ikke er tilstrekkelig å ha godt samspill med ett barn for å oppnå høye skårer. De ansatte må også være i stand til å ivareta alle barna. Det gjelder for alle samspillsaspektene. På alle samspillsaspektene i CIP, er det et krav at de ansatte ser, og ivaretar, alle barn som er i deres nærhet dersom barna kan trenge det. Ivaretagelsen kan bestå i å undersøke om barn som ikke henvender seg til de ansatte eller ikke så klart gir uttrykk for at de kan trenge noe, har det bra, for eksempel barn som vandrer eller som er tilskuere til andres aktiviteter og lek. Begrunnelser for dette er blant annet at forskning finner at en mer gruppeorientert tilnærming i barnehagene synes å bidra til fellesskap, felles lek og til en høyere samspillskvalitet (Degotardi, 2017; Os, 2013, 2019, 2020; Pramling et al., 2017; Singer et al., 2014; van Schaik, Leseman, & de Haan, 2018). I dag rettes det kritikk mot samspillsmål som ikke inkluderer gruppeprosesser i sine skalaer (Pastori & Pagani, 2017; Redder & White, 2017; Slot et al., 2016; van Schaik et al., 2018).

Et annet aspekt ved CIP er at vurderingen foregår på grunnlag av video-klipp som varer mellom åtte og ti minutter i fire ulike hverdagssituasjoner. Det kan betegnes som «snapshot» og spørsmålet er om disse øyeblikksbildene er representative for

¹³ Vi har ikke brukt samspillsskalaene i ITERS-R eller ECERS-R i undersøkelsen i Oslo kommune pga. av de svakheter denne skalaen har.

det som foregår gjennom dagen og over tid. Dette ble undersøkt i utviklingen av verktøyet, og man fant en tilfredsstillende stabilitet over tid (Helmerhorst et al., 2014).

Når på dagen og i hvilke situasjoner observasjonene foretas, kan altså ha betydning for resultatene. Det kan se ut til at samspillskvaliteten i frilek er høyere enn under måltider og i overgangssituasjoner (Cadima et al., 2020; Guedes, Cadima, Aguiar, Aguiar, & Barata, 2020; Os, 2019; Os & Bjørnstad, in progress) til tross for at måltider har betydelige muligheter til gode samspill mellom ansatte og barn (Os, 2020). Særlig synes kvaliteten å være høyere når det gjelder sensitiv, respekt for autonomi, verbal kommunikasjon og støtte til utvikling i frilekssituasjoner sammenlignet med måltider (Guedes et al., 2020; Os & Bjørnstad, in progress). I prosjektet for Oslo kommune, var det ikke rimelig å beregne skårer for de ulike situasjonene som ble observert ettersom det i noen av barnehagene var vanskelig å få gjennomført video-opptak i alle situasjonene med alle de ansatte som deltok.

I tillegg er det også viktig å ta i betraktning at observatørens tilstedeværelse, påvirker både ansatte og barn. Observatøreffekter har dermed betydning for resultatene. De etiske rammene for forskning innebærer at de ansatte skal vite når de observeres og hva som er siktemålet med observasjonene. I hvilken grad bevissthet om at man observeres påvirker praksisen, er uklart. Sannsynligvis vil noen ansatte yte mer, mens andre yter mindre enn de vanligvis gjør. Imidlertid vil nødvendigheten av å handle i barnehagers hverdagsliv, kunne bidra til at noe av det som kjennetegner denne ansattes samspill kommer til uttrykk (Os, 2020).

6.4.2 Nok ansatte hele dagen

Antall ansatte, sykefravær og stabilitet i personalgruppen, barnegruppens størrelse og ratio, kan påvirke samspillskvaliteten (jf. Cadima et al., 2020). Under våre observasjoner registrerte vi at det var få ansatte til stede deler av dagen. I en annen undersøkelse i norske barnehager opplyser barnehagelærere at de kun har full bemanning omtrent én time i løpet av en normal barnehagedag (Os, Myrvold, Danielsen, Hernes, & Winger, under publisering), og i en undersøkelse av barnehagelæreres tanker om kvalitet, vektlegger barnehagelærerne først og fremst at det må være nok ansatte til stede hele dagen (Os, Eide, & Winger, 2019). Men det er ikke tilstrekkelig å utvide antall ansatte for å forbedre kvaliteten i barnehager. De ansatte må også være kompetente og engasjerte i jobben (Cadima et al., 2020; Os et al., 2019).

6.4.3 Kompetanse og syn på barn

Utdanning ser ut til å ha betydning for kvalitet (Bjørnstad et al., 2019; Manning et al., 2017), og det trekkes også frem at ansatte bør ha spesialisert kunnskap knyttet til barnegruppene de arbeider med. Dette har særlig vært understreket når det gjelder barn under tre år (Cadima et al., 2020; OECD, 2015). Det kan være at det i en by som Oslo, preget av sosialt, kulturelt og språklig mangfold, kreves spesielle kunnskaper for å kunne gi barna et tilbud av høy kvalitet.

Det kan stilles spørsmål ved om ansatte har den kompetansen, selv om de har utdanning. Det uttrykkes i dag bekymring for pedagogikkfagets plass i utdanningen (BLU-Følgegruppa-for-barnehagelærerutdanning, 2017; Johansson, 2020), og sammen med våre CIP-resultater kan det stilles spørsmål ved om utdanningen rustet barnehagelærere til å ta fatt på de krevende oppgavene som de møter i yrket. Har barnehagelærere tilstrekkelig kunnskap om deres viktige rolle i samspill og lek, og i forhold til barnas læring og utvikling i vid forstand? Vi ser at barnehager i dag tilbyr

en rekke verktøy, for eksempel for å vurdere og arbeide med barns språk. Denne kunnskapen er eller burde være noe barnehagelærere tilegner seg gjennom sin grunnutdanning.

Pedagogiske kunnskaper er hverken entydige eller verdifrie, og det finnes noen virksomme diskurser innenfor faget som vi også kunne se kom til uttrykk i praksis. I barnehagene observerte vi at de ansatte i stor grad var til stede der barna var i frileksperioden, særlig i småbarnsgrupper. De var til dels aktive med barna, men deres tilnærming var gjerne, som vi har vært inne på, individorientert; altså at samspillet besto av seriedyader, og var til dels lite preget av felles utforskning og samtaler. Dette er en vanlig tilnærming innenfor småbarnspedagogikken, der man ofte tenker at det viktigste for de yngste barna er at de oppretter nære og trygge relasjoner med de ansatte i barnehager (se foreksempel Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Selv om tilknytning er viktig i barnehager, er mye av forskningen basert på forhold mellom foreldre og barn (Ahnert et al., 2006). Individorientering kan medføre at noen barn i liten grad blir sett, mens andre i større grad blir sett. Forholdstallet mellom ansatte og barn, innebærer at det er nærmest umulig for de ansatte å gå inn i langvarige samspill med ett og ett barn, og samtidig kunne ivareta alle barna (Singer et al., 2014).

En annen utbredt forestilling i norsk barnehagepedagogikk er forestillingen om den frie leken, som ifølge van Oers (2013, 2014) gjerne betyr frihet fra voksnes involvering. Dette følges ofte av en forestilling om at ansatte gjerne vil ødelegge og forstyrre barnas lek og jevnaldningsrelasjoner dersom de involverer seg (Greve, 2007; Løkken, 1996; Sundsdal & Øksnes, 2015). Karlsen og Lekhal (2019) fant i en undersøkelse at ansatte i barnehager i liten grad deltok i barns lek. Når de deltok, var deltakelsen gjerne kortvarig, og de avsluttet sin involvering før barna var ferdige. I våre observasjoner i Oslo-barnehagene så vi, særlig i grupper med barn over tre år, at de ansatte var fraværende i barnas lek. Med tanke på frilek som en arena for både lek og læring, sosialt, språklig og innenfor fagområdene, samtidig som ansattes nærhet også kan bidra til opplevelse av trygghet, er det grunn til å tenke gjennom denne praksisen. Ifølge van Oers kan lek aldri være helt fri. Det er heller et spørsmål om grader av frihet. Et stort prosjekt i Sverige¹⁴ der både forskere og barnehageansatte deltar, viser at ansatte kan involvere seg og bidra til å berike leken uten å forstyrre.

Gjennomgangen av CIP-videoen, tydet på at ansatte i stor grad hadde en bekreftende funksjon i samspillet med barna. De bekreftet, eller gjentok, det barna gjorde eller sa, men bidro i mindre grad til å gi noe tilbake som barna kunne å spille videre på. Dermed ble samspillet kortvarige og besto kanskje av en eller to turtakinger. I litteraturen understrekes det at for at vitale samspill skal oppstå i lek eller i samtaler, er ikke bekreftelse tilstrekkelig (Lobman, 2003, 2006; Oxford Research, 2020). Man må gi noe tilbake som inspirer til videreutvikling. Lobman betegner dette som å ta imot et tilbud og bidra med noe som fører det videre. Da er det ikke tilstrekkelig å si «Ja», man må si «Ja – og.»

Betydningen av at også de voksne var aktive og utviste initiativer og vitalitet i samspillene med barna, er blant noen av de overraskende resultatene i våre analyser i dette prosjektet. Ansattes vitale involvering syntes ikke å passivisere barna. Tvert imot, aktive og uttrykksfulle ansatte syntes å inspirere og vitalisere barna, og medførte livlige samspill. Personlig engasjement og dedikasjon i hverdagslivets små og store tildragelser synes å være et viktig kriterium for høy

¹⁴ Prosjektets tittel er «Lek-responsiv undervisning» (se for eksempel Pramling et al., 2019).

kvalitet i samspill mellom ansatte og barn i barnehager (Cadima et al., 2020; Os, 2019).

6.4.4 Arbeidsdeling, organisering og planlegging

En forklaring på relativt moderate til lave CIP-skårer, kan ligge i arbeidsdelingen mellom de ansatte og hvordan de organiserer arbeidet og hverdagen. Å få til en arbeidsdeling og organisering som fungerer godt, krever planlegging.

Vi observerte i noen av barnehagene at kanskje bare en av de ansatte var aktive sammen med barna, mens andre var mer tilbaketrukne eller opptatt med praktiske gjøremål. Det medførte gjerne at den aktive ansatte fikk mange henvendelser fra barna. Det betydde at denne ansatte ikke hadde muligheter til å fordype seg i samspill med noen barn. En forutsetning for at kvaliteten i barnehager skal bli optimal, er at alle ansatte er kompetente og aktive. Dette uttrykker også barnehagelærere når de blir spurt om hva som skal til for å øke kvalitet i barnehager (Os et al., 2019).

Vi så også noen barnehager der de ansatte hadde klart å gjennomføre gode rutiner i forhold til arbeidsdeling samtidig som arbeidet var godt organiserte. Det kan knyttes til en god logistikk. I disse barnehagene var maten klar når barna satte seg til bords, og når de første barna hadde fått på seg yttertøyet, var en ansatt klar til å gå ut med dem, mens andre fortsatte påkledningen. I disse barnehagene var det ikke unødvendig venting, som i andre barnehager gjorde barna utålmodige. En god arbeidsdeling krever planlegging og planlegging i pedagogisk sammenheng, krever didaktisk kompetanse. Ansvaret for at barnehagelærerstudenter skal tilegne seg didaktisk kompetanse, må pålegges barnehagelærerutdanningen (jf. Johansson, 2020)

Man kan selvfølgelig diskutere om en organisering som innebærer en relativt sterk struktur, vil være for kontrollerende og hindre spontanitet i hverdagslivet. Hansen (2019) skiller imidlertid mellom struktur og kontroll. Ifølge Hansen vil en sterk struktur, med mindre kontrollerende strategier overfor barna, gi barna muligheter for å utøve sin medvirkning og autonomi. Dette er i overensstemmelse med våre observasjoner i barnehager i Oslo kommune. Det så ut til at når de ansatte hadde en god arbeidsdeling, og de tok en regi over dagen, ga det rom for barnas deltakelse og vitale utfoldelse; og så også de ansatte.

6.5 Avslutning

Avslutningsvis kan det oppsummeres at CIP-resultatene avdekker til dels store utfordringer når det gjelder kvaliteten i barnehagene i utvalget i Oslo kommune. Samtidig er resultatene i stor grad sammenfallende med resultatene fra lignende undersøkelser nasjonalt og internasjonalt. Et målrettet arbeid på flere nivåer kan være nødvendig for å bidra til høyere samspillskvalitet. Det handler dels om den enkelte ansatte, men det er også viktig at det arbeides med å bedre de strukturelle forutsetningene. Videre må barnehagelærerutdanningen ta ansvar for å utdanne pedagoger som har grunnlag for selvstendig utfoldelse av en «god og alminnelig» barnehagepedagogikk. Det dreier seg både om tilstrekkelige kunnskaper om barn og barns utvikling, lek og samspill, men også didaktiske kunnskaper som redskap for planlegging og tilrettelegging av pedagogiske prosesser. Ikke minst kreves det et engasjert personale som sammen kan bidra – ikke til et perfekt samspill, det finnes ikke – men til et samspill som er vitalt og bra nok.

7 Aktiviteter i ITERS-R og ECERS-R

I undersøkelsen har vi også brukt deler av ITERS-R og ECERS-R for å vurdere hvordan det tilrettelegges for barnas lek og aktiviteter. Som allerede nevnt er ITERS-R et verktøy for vurdering av kvalitet i småbarnsgrupper, mens ECERS-R brukes for å vurdere kvalitet i grupper med eldre barn. Vi har valgt ut de delene av ITERS-R og ECERS-R som spesielt brukes for å vurdere aktiviteter. I disse delene av skalaene legges det stor vekt på forekomst av materiell, samt om materiellet er tilgjengelig for barn, om det er i god stand og om det er orden i materiellet. I tillegg vurderes det også om voksne deltar i samspill med barna der materiellet brukes.

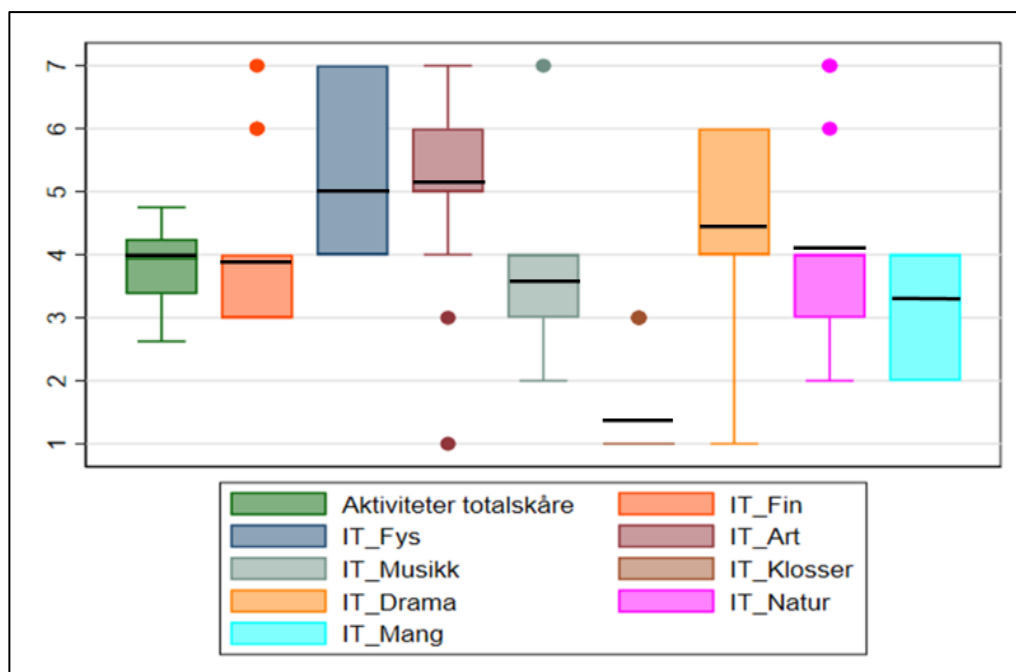
Presentasjonen av resultatene for aktiviteter slik det måles i ITERS-R og ECERS-R, vil først gå inn på totalskårene og skårene for de ulike aktivitetene. Deretter vil vi presentere kommentere resultatene for de ulike bydelene og barnehagene. I presentasjonen av lekemuligheter og leken som vi har observert i barnehagene, vil vi komme også kommentere resultatene fra ITERS-R og ECERS-R slik at de knyttes til nærmere til lekekonteksten.

7.1 Samlede resultater: Minimalt nivå

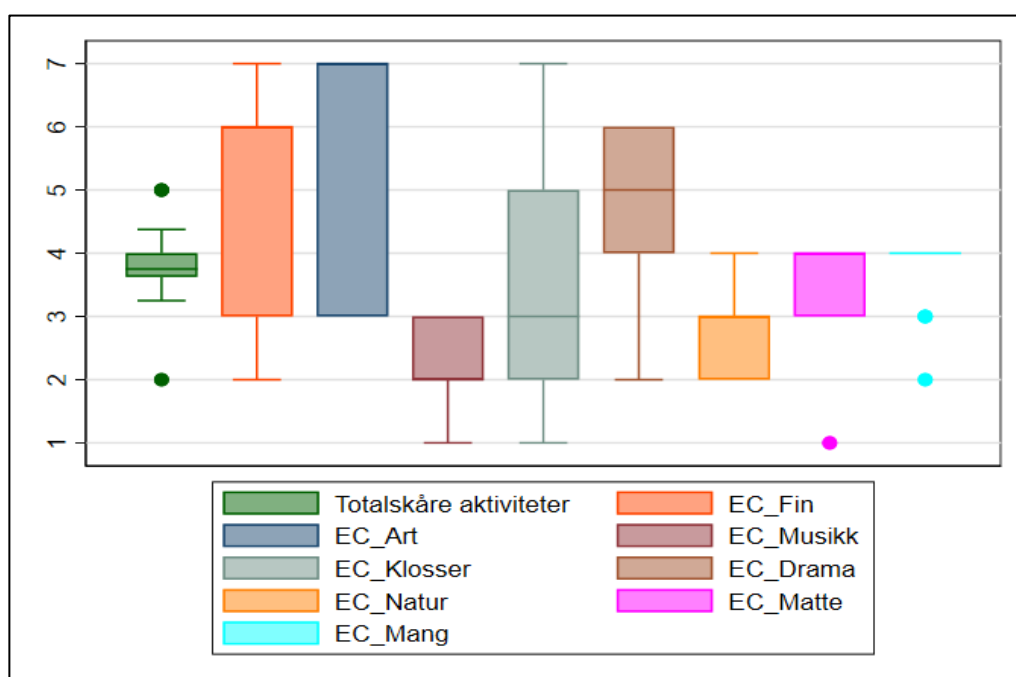
Både små- og storebarnsgruppene skårer 3.8 på de samlede aktivitetene i ITERS-R og ECERS-R. Dette er en skåre som ligger i det minimale området. Dette er litt høyere enn på nasjonalt nivå (Bjørnstad & Os, 2018)¹⁵. Det er en spredning mellom småbarnsgruppene hvor de to gruppene som skårer høyest totalt på aktiviteter, oppnår en skåre på 4.8, mens gruppen som skårer lavest har en skåre på 2.6. I storebarnsgruppene skårer de to gruppene som har høyest skår, 5, men en gruppe skårer 2 som er den laveste skåren for den totale aktivitetsskåren i ECERS-R. Dette er en indikasjon på at det er store forskjeller mellom gruppene når det gjelder muligheter for aktiviteter slik de vurderes med ITERS-R og med ECERS-R. Ellers er det store forskjeller mellom ulike aktiviteter. Mens formingsaktiviteter (art) er den eneste skalaen som oppnår en skår som er regnet som god både i storebarns- og småbarnsgrupper, er muligheter for klosselek på et inadekvat nivå for begge aldersgruppen. For de eldste barna er også naturfag på et inadekvat nivå. De øvrige aktivitetene ligger innenfor det minimale området både for de eldste og de yngste barna.

¹⁵ Resultatene på nasjonalt nivå er kun publisert for ITERS-R (N=206). Upubliserte resultater for ECERS-R viser at også disse ligger noe lavere på nasjonalt nivå sammenlignet med resultatene fra Oslo kommune.

Figur 7.1: Observerte ansattes fordeling på henholdsvis høye, moderate og lave skårer samlet for alle observerte situasjoner. N=27



Figur 7.2: ECERS-R – alle gruppene n=10



7.2 Variasjoner mellom bydelene

Når det gjelder de enkelte bydelene er det noen variasjoner. Den bydelen som skårer lavest på totalskåren på ITERS-R, skårer 3.4 og den som skårer høyest skårer 4.3,

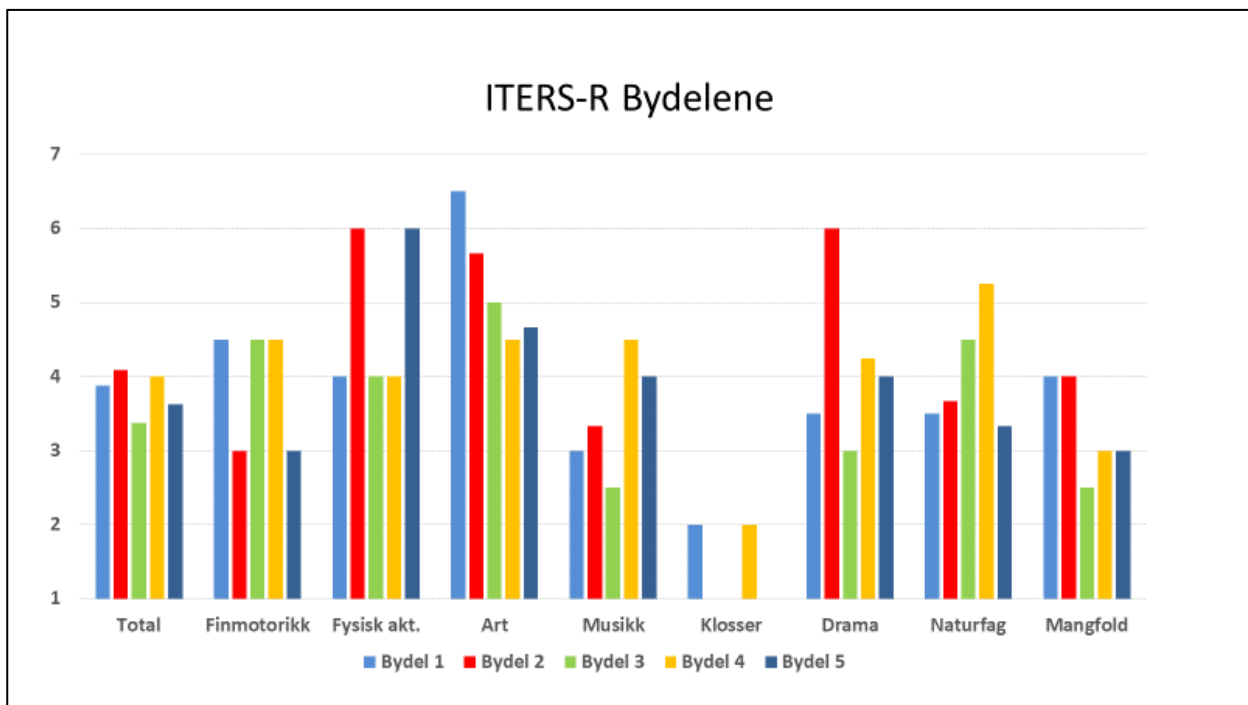
mens for ECERS-R, er laveste skår 3.3 og høyeste skår 4.4. Vi har valgt når det gjelder de ulike aktivitetene å trekke frem forskjeller på bydelsnivå mellom tre av aktivitetene. De to første er resultatene for klosser og dramatisk lek. Disse to aktivitetene er en del av barnehagenes tradisjonelle utstyr og har blitt sett som aktiviteter som er viktige for barn i barnehagealderen (Bleken, 2017; Johansson, 2020; Kjørholt & Os, 2019). I ITERS-R og ECERS-R er dramatisk lek i stor grad begrenset til muligheter til tradisjonell rollelek med dukker, bamser og utstyr til disse, møbler og kjøkkenutstyr, utkleddningsklær osv. Den tredje skalaen vi vil trekke frem, er *støtte til akseptering av mangfold*. Denne skalaen kan gi et inntrykk av i hvilken grad, særlig materiell, men også til en viss grad arbeidsmåter, gjenspeiler Oslos barnehager som en flerkulturell arena der alle barn kan oppleve gjenkjennelse og tilhørighet.

Som allerede nevnt, er muligheter til lek med klosser i småbarnsgrupper begrenset. Variasjonen er lav. Kun i to av bydelene er over skåren 1. De skårer 2, og det innebærer at det enten ikke finnes klosser og tilbehør til klosser som er tilgjengelig for barna store deler av dagen. De lave skårene innebærer altså begrensede muligheter til klosselek. Når det gjelder ECERS-R, er det større variasjoner i muligheter til klosselek. Kun en bydel skårer på det laveste nivået, mens to av bydelene er innenfor det området som betegnes som godt; altså høyere enn fem (5.7 og 6). To av bydelene ligger innenfor det minimale området med skårene 3 og 3.3.

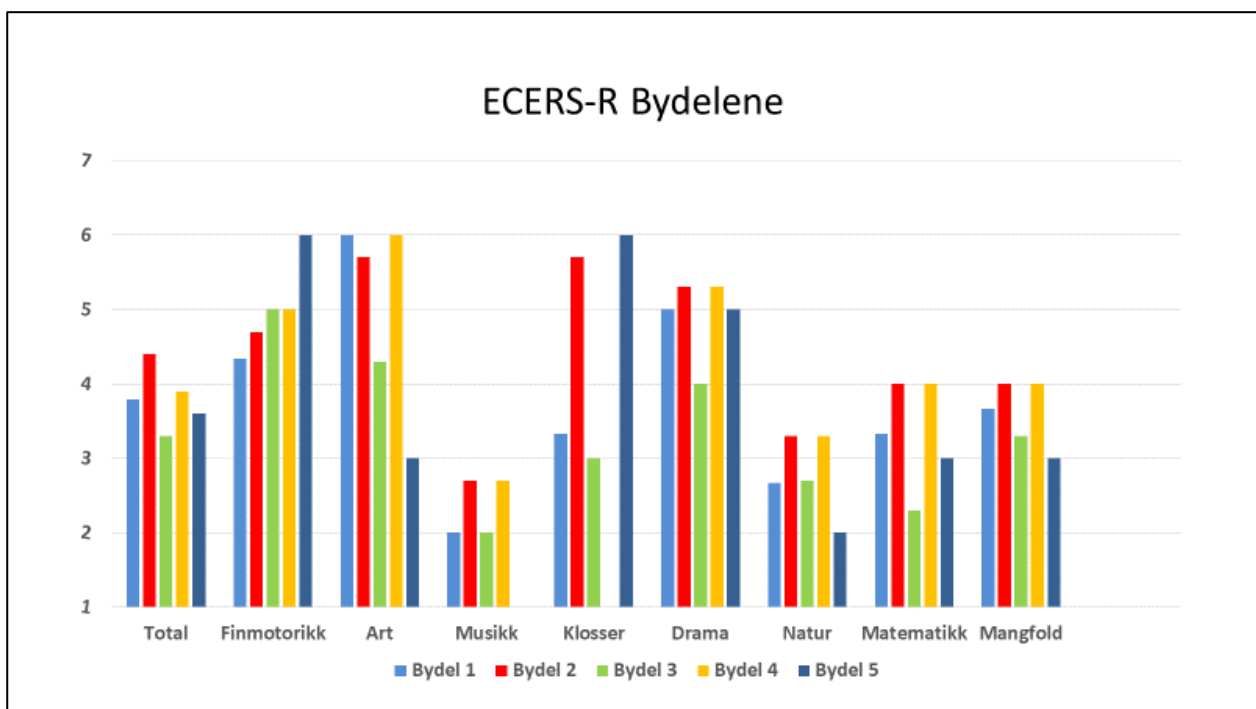
Muligheter til dramatisk lek slik det vurderes med ITERS-R og ECERS-R er absolutt bedre sett på bydelsnivå. I småbarnsgruppene er det en spredning mellom bydelene fra 3 til 6. Bydelen som skårer 6 ligger innenfor området som betegnes som godt, mens de resterende bydelers tilrettelegging for dramatisk lek ligger innenfor det minimale området. En forklaring på at skårene ikke er høyere generelt sett, er stort sett at det er noe mangelfullt utstyr til denne type lek og at materiellet ikke er velorganisert. For de eldre barna er det kun en av bydelene som er innenfor det minimale området når det gjelder tilrettelegging for dramatisk lek. De resterende bydelene er innenfor området godt med skårer fra 5 til 5.3. Dette betyr at det jevnt over, er lagt bedre til rette for dramatisk lek i storebarnsgruppene sammenlignet med småbarnsgruppene.

Når det gjelder *støtte til akseptering av mangfold*, er det ikke så store forskjeller mellom ITERS-R og ECERS-R. Kun for de yngste barna i en av bydelene er skåren innenfor det området som betegnes som inadekvat. Ellers er skårene innenfor det minimale området med en spredning mellom 3 og 4 både på ITERS-R og ECERS-R. Det innebærer at det ikke i noen av bydelene har blitt observert diskriminerende holdninger eller utsagn fra personalet, og at personalet har grepet inne dersom det har forekommet. I tillegg betyr det at de fleste bydelene har noe materiell som gjenspeiler ulikheter og kulturelle forskjeller, men materiellet fremstår ikke som rikholdig og variert.

Figur 7.3: ITERS-R, etter bydel



Figur 7.4: ECERS-R, etter bydel



7.3 Variasjoner mellom barnehagene

Når det gjelder klosser, er det som det allerede har kommet frem, svært lave skårer på ITERS-R-skalaen. Kun to barnehager kommer over det laveste nivået, 1 til 3. Det betyr at det i de to barnehagene som skårer 3, finnes en viss mulighet for klosse-lek. Det innebærer at minst ett sett med klosser, og noe tilbehør som biler, båter, dyr eller menneskefigurer, er tilgjengelig for barna store deler av dagen.

Barnegruppene med de eldste barnas ser samlet ut til å legge bedre til rette for barnas lek med klosser vurdert med ECERS-R. Det er også en større spredning i materialet. Spredningen er fra laveste skår, 1, til høyeste skår, 7. Det er fire grupper som skårer innenfor det inadekvate området. Det innebærer at det ikke er, eller er få muligheter til lek med klosser enten i form av materiell, materiellets tilgjengelighet eller plass til denne typen lek. Resultatene fra resterende seks gruppene tyder på at det er bedre muligheter for klosselek. Gruppen som skårer 7, oppfyller alle kravene i ECERS-R. Det innebærer at det både er rikelig med klosser, at det er god tilgang til tilbehør for eksempel biler og menneskefigurer, og at området er beskyttet fra gjennomgangstrafikk. De resterende gruppene fordeler seg på skårer innenfor det minimale området (3 grupper) og mens to grupper har skårer innenfor området godt.

Tilretteleggingen for dramalek er ulik i småbarnsgruppene. ITERS-R viser at i to av gruppene er innenfor det inadekvate området, mens seks grupper skårer innenfor det minimale området. Det betyr at i de gruppene som skårer innenfor det inadekvate området, er det få eller ingen dukker og bamser tilgjengelig for barna noe som regnes som viktig innenfor ITERS-R. Innenfor det minimale området er det noe materiell og utstyr for barnas dramalek, men det er visse krav som ikke oppfylles. Tre grupper har oppnådd skårene 6, noe som innebærer at det er tilrettelagt for variert dramatisk lek slik det vurderes med ITERS-R. I ITERS-R vurderes det også om det er observert at de ansatte deltar i fiksjonslek med barna. Resultatene viser at i hele ni av elleve grupper er ansatte observert i denne type lek noe som tyder på at selv om mengde og tilgang til materiell varierer, så engasjerer ansatte seg i liksomlek med barna.

Skårene er jevnt over ganske høye på skalaen dramatisk lek i ECERS-R. Kun en av barnehagene skårer innenfor det inadekvate området. Forklaringen på dette, kan være at flere rom var avstengt og dermed utilgjengelige for i observasjonsperioden. Ellers er skårene i tre av gruppene innenfor det minimale området. De har alle skåren 4 noe som indikerer at disse gruppene i likhet med de seks gruppene som er skåret som ligger innenfor det området som betegnes som godt, oppfyller kravene til tilstrekkelig materiell til dramatisk lek for barn over tre år. I ECERS-R vurderes ikke om ansatte deltar i dramatisk lek med barna.

Skårene på skalaen *støtte til akseptering av mangfold* på barnehagenivå viser at selv om det er en viss spredning, har de fleste gruppene, både småbarns- og storebarnsgrupper (13 i alt), en skår på 4. Ingen av gruppene, hverken småbarns- eller storebarnsgruppene, skårer høyere enn 4. Det innebærer at alle disse gruppene enten ikke har et rikt og variert materiell som avspeiler mangfold, eller de mangler materiell for dramatisk lek knyttet til ulike kulturer. De resterende gruppene varierer mellom (8), varierer mellom 2 og 3, som indikerer at mangfold ikke er, eller i liten grad er, representert i lekematerialet som tilbyes barna.

7.4 Avsluttende kommentarer

Det er i likhet med resultatene fra CIP, nødvendig å knytte noen reservasjoner og kommentarer til resultatene fra ITERS-R og ECERS-R. Skalaene tar utgangspunkt i en ganske tradisjonell forestilling om hva som bidrar til gode leke- og aktivitetsmuligheter for barn. Det er i stor grad basert på at leketøy skal være tilgjengelig for barna og at det skal være en viss orden i tillegg til at det skal være aldersadekvat. Når barnehager skårer lavt på skalaene, kan det det være at barnehagene har et fattig materielt miljø med lite leketøy og lite materiell for å utøve formingsaktiviteter osv., at det ikke er rimelig orden i materiellet eller at det i stor grad er nedslitt eller ødelagt.

Imidlertid innebærer kravene i ITERS-R og ECERS-R at barnehager som har en mer eksplorativ tilnærming til utforming av leke- og aktivitetsmiljøet også vil skåre lavt. Det kan dreie seg om barnehager som har erstattet det tradisjonelle materiellet med utradisjonelt materiell og som tilbyr barna et leke- og aktivitetsmiljø som fremstår som både rikt og gjennomtenkt. Det samme gjelder barnehager som har utviklet en spesiell profil knyttet til lek og aktiviteter som kan være knyttet til spesielle satsingsområder for eksempel at de legger stor vekt på formingsaktiviteter. I vårt materiale er det noen få eksempler på dette.

Selv om det i ITERS-R og ECERS-R legges stor vekt på materiell, er det også noen av indikatorene som omfatter de ansattes samspill med barna i lek og aktiviteter. Når man observerer kan slike samspill bli oversett fordi observatøren befinner seg i et annet rom, og dermed ikke ser dette.

Selv om det er rimelig å være kritisk til hva som vurderes som viktig for aktiviteter i skalaene ITERS-R og ECERS-R, vil vi påpeke at resultatene tyder på betydningen av at barnehagene i større grad er bevisst hvilke valg de tar når det gjelder leketøy og materiell. Hva man har, hvordan materiellet presenteres, om det er tilgjengelig for barna og om materiellet inspirerer og utfordrer barnas lek og aktiviteter, har betydning for barnas lek og læring. Spesielt har vi sett nærmere på betydningen av klosser, materiell for dramatisk lek og at materiellet avspeiler mangfoldet i Oslo-barnehagene. Det er viktig for å gi alle barn muligheter til gjenkjennelse i materiellet, samtidig som et materiell som gjenspeiler mangfold, kan skape grunnlag for forståelse og fellesskap mellom barn med ulik sosial og kulturell bakgrunn.

8 Kvalitative analyser av lek og samspill

I denne delen presenterer vi resultatene av de kvalitative observasjonene i barnehagene. Noen av disse vil bli supplert med resultater fra observasjonene av samspill vurdert med CIP, samt observasjonene av aktiviteter gjennomført med ITERS-R og ECERS-R. Vi vil legge hovedvekten på barnas muligheter for lek og hvordan leken kommer til uttrykk i barnehagen. Det sees i sammenheng med ansattes involvering, barnehagens rom og tilgjengelige leker. Med utgangspunkt i barnehagens dagsrytme vil vi også komme inn på andre hverdagssituasjoner som måltider og samlingsstunder for å løfte frem hvordan disse situasjonene gir rom for samspill og lek. Videre vil vi se nærmere på hvordan barnehagene løser logistiske utfordringer i gjennomføring av hverdagssituasjoner og i overganger mellom ulike deler av dagsrytmen. Overganger preger store deler av barnehagers hverdagsliv. Det gjelder for eksempel overganger fra lek via stell til måltider, samt overganger mellom lek inne og lek ute som innebærer påkledning og avkledning. Logistikken kan både sees i sammenheng med strukturelle forhold som antall ansatte og fysisk miljø, men har også sammenheng med arbeidsfordeling mellom de ansatte og hvordan arbeidet er planlagt og forberedt.

I alle barnehagene er store deler av dagen avsatt til det som kan betegnes som frileksituasjoner; altså at barna i stor grad kan velge hva de vil leke med og hvem de vil leke med. Vi har her valgt å skille mellom barnas lek på egen hånd og lek der de ansatte involverer seg i leken i større eller mindre grad.

Men før vi går nærmere inn på lek, og samspill i leken, vil vi understreke at alle de ansatte vi har møtt, var vennlige og imøtekommende mot barna. Vi observerte ingen ansatte som var ubehagelige mot barna. Videre var det få uoverensstemmelser mellom ansatte og barn, og mellom barna. Dette vurderer vi som et godt grunnlag for videre utvikling av barnehagepedagogikken i Oslos barnehager.

8.1 Barnas egeninitierte lek

I de ulike barnehagegruppene observerte vi mye lek. En del av denne leken var i stor grad initiert og drevet frem av barna. Dette kommer også til uttrykk gjennom resultatene fra video-observasjoner som var grunnlaget for barnehagenes CIP-skårer på kriteriet autonomi. Det gjaldt særlig i barnegrupper med barn over tre år der ansatte i disse gruppene skårer noe høyere på autonomi når samspillet vurderes med CIP. Selv om leken i stor grad fremsto som god lek som barna hadde glede av, innebar barnas lek uten ansatte noen ganger at noen barn dominerte leken og også at ikke alle barn deltok i lek.

De eldste barnas egeninitierte lek foregikk ofte i grupper på to-tre barn. I noen av gruppene observerte vi at leken nærmest «bølget frem og tilbake». Det skjedde noe i alle rommene og sonene. Grupper på to og tre barn og noen ganger fire, forflyttet seg fra sted til sted. Leketøyet ble forflyttet fra et område til et annet. Det så ut til at barna hadde frihet til å utvikle leken. Barna utviklet ulike temaer i leken, og barna skiftet på å lede leken. Ofte kunne leken vare over tid.

Vi så flere gode eksempler på vital og spennende lek i rom uten ansatte til stede og med lukkede dører. Et eksempel på en slik lek observerte vi i en av storebarnsgruppene. I rommet var det et rundt, lavt bord midt på gulvet. Det fungerte nærmest som et platå som barna kunne stå rundt.

Det står fire barn rundt bordet. Leken er energisk. Den handler om dinosaurer som prompebomber, og helikopter som faller ned i vannet og noen som må reddes. Så kommer et barn med mat som dinosaurene kan spise. Alle de fire barna er aktive i handlingene. Ettersom dette er et isolert rom, så kan denne energiske rolleleken få full utfoldelse med alle de lydene som hører til. Barna hojer av full kraft. Leken foregår over og under bordet, og barna står, sitter eller ligger.

Denne observasjonen viser betydningen av at barn får muligheter for lek i rom der døra kan lukkes, og at de får muligheter til å leke alene uten innblanding fra andre barn eller fra barnehageansatte. Når barn leker, så gjelder deres personlige regler (lekekonvensjoner), hvor de involvertes fantasi og lekeevner sammensmeltes uten innblanding av ansattes ideer om den gode leken.

Når barna i småbarnsgruppene satte i gang lek på egen hånd, var leken ofte preget av at barna lekte alene, gjerne med gjenstander som plastleker som forestilte dyr eller kjøkkenredskaper. Det er fordi det er disse lekene/gjenstandene som er tilgjengelig for barna. Ofte var småbarnas lek på egenhånd preget av stadige forflytninger med og uten leketøy. Denne leken ble i mindre grad gitt oppmerksomhet fra personalet og foregikk gjerne når de ansatte var opptatt med praktiske gjøremål eller lekte med andre barn.

Selv om det så ut til å være mye god lek når barna lekte på egen hånd, innebar også ansattes fravær at andre samspillsmønster fikk utvikle seg. I noen situasjoner er tendensen at noen barn setter premisser for leken, mens andre barn tildeles perifere roller. Det var heller ikke uvanlig at noen barn var tilskuere til lek, og gjerne vandret fra sted til sted uten å være engasjert i aktiviteter, lek eller samspill med andre barn.

I tillegg er det viktig å understreke at ansatte også har ansvar for barnas sikkerhet og at langvarig lek på rom der ansatte ikke var til stede, kan representere en sikkerhetsrisiko. I basebarnehager med store, åpne arealer, hendte det at småbarna beveget seg rundt i store arealer på egen hånd og dermed var utenfor de ansattes syns- og rekkevidde.

8.2 Barn-barn relasjoner

Leken dominerer barnas hverdag og det er her fellesskapsfølelser og tilhørighet oppstår. Leken er en arena hvor venner leker sammen og et sted der nytt vennskap kan oppstå (Greve, 2009). Dette er den viktigste arenaen hvor sosiale relasjoner mellom barn oppstår og utvikles. Gjennom observasjoner av lek har vi sett både på hvordan samhandlingen mellom barna har vært og hvor de har lekt sammen. Vi har først og fremst sett på situasjoner der barn leker uten de ansattes deltakelse, men i noen få eksempler er den ansatte «innom» leken, med kommentarer eller spørsmål.

Vi så at i mange av barnegruppene så lekte små og større grupper av barn sammen. Det kunne være fem som lekte med biler på gulvet, mens to barn var i familiekroken, to barn lekte med en stor bok og et stetoskop, i tillegg så hadde du barn som lekte alene med speiltrekanter og to barn som lå på gulvet på en pute. Med andre ord et variert landskap på avdelinger der mange parallelle leksituasjoner etableres i ulike områder, og at barn gjerne forflyttet seg mellom disse. Vi har også sett at mange barnehager får til å skape lekerom eller lekeområder, hvor det er plass til flere typer lek på samme tid. For at dette skal lykkes, så ser vi at det må være tilgang til nok leker, og et mangfold av leker.

I dette rommet er det mye ulike lek som forgår. Barna har delt seg inn i ulike grupperinger. På en forhøyning sitter det to barn og leker med tog. To barn sitter i et hjørne og leker med duplo. 6 barn er i en rollelek hvor de leker vampyrer. «Vi leker vampyrfamilie.» Det kan se ut som om dette er en lek de har lekt tidligere, ettersom de organiserer seg raskt og tildeler seg selv roller i leken. Ett barn sitter alene med klosser, dit kommer barnehagelæreren bort for å bygge med barnet. I dette rommet leker 11 barn og en barnehagelærer, fire ulike leker uten at de lar seg avbryte eller affisere av at det forgår andre leker i rommet. De er på dette tidspunktet fordypet i sin egen lek. Det er kun lekelyder i rommet. En av de som er en del av duploleken, legger et teppe pent over en legokloss, tett opp til der hvor vampyrleken forgår. En av de som er en del av vampyrleken spør; «er det en gave?» Han åpner gaven, og går så tilbake til vampyrleken. Et eksempel på hvordan barn med god lekekompetanse kan støte bort i hverandres lek, uten at leken går i stykker, men at den fortsetter videre.

Alle barnehageavdelingene vi besøkte har skapt tematiske lekeområder som delvis er skjermet eller har mindre rom som gjerne har vært utstyrt med spesielle leker. I noen lekeområder var det plass til få barn, mens i andre var det god plass for felles lek.

Rommene som er delt i lekeområder gir muligheter for mange allsidige aktiviteter.

B7 sjekker håret på B8. Dekker bordet og setter klemmer i håret. Legger ting i et etui og legger ting i bolle og rører rundt som om det var en gryte. En god vegg/skjerm skjermer kjøkkenkroken. Blar i en bok og B8 kommer til. Blir korrigert ift. Bruken av kjøkkenrekvisittene. Leken oppløses etter hvert. B7 blir sittende ved bordet alene. B8 prøver å sette hårklemmer på B9. B9 «Gå av stolen min. Denne boken er for skummel for deg» B8 går over til et annet bord. B7 kryper på alle fire og prøver å være dyr/eller baby på tilbud med smokk i munnen. B7 «Nå skal vi på biblioteket. Ta med deg boken din» Kryper på alle fire etter B8. B7 prøver å lyse på B9. Han protesterer. B9 «Jeg er tørst» B7 «Jeg skal hente vann til deg»

I dette eksemplet anser vi at barna skaper og markerer et fellesskap på en lavmælt måte. Vi mener å se at barna i denne episoden nærmer seg hverandre gjennom å invitere til lek og etter hvert etablerer et fellesrom. Vi oppfatter dette som en situasjon hvor barna har tid og ro til å være i et sosialt samspill uten de store handlingsprosesser. Fellesskap i lek kan manifestere seg på ulike måter og er ikke nødvendigvis så synlige for andre.

8.3 Forhandlinger

Ulike lekmateriell er gjerne utgangspunkt for samhandling mellom barn. De deler rom og artefakter gjennom ulike forhandlinger. Denne lekkonvensjonen står veldig sterkt barn imellom og gjennom den finner en ut hva en skal leke og hva som er premissene og tema for leken (Guss, 2001). Disse forhandlingene er med på å utforme leken og de er også forhandlinger for å kunne få være med i leken, både gjennom interesse for tema og for tilbud i leksituasjonen.

Tre barn leker med Brio. De utveksler erfaringer med de ulike lekene. B1 «Vil du ha den gule? Edderkopp?» Lager sverd med Brio-sett. «Det går ikke å sette på andre siden» B3 «Det er urettferdig, nå som alle ble borte, jeg skulle få denne her». Prøver ulike hjul mot hverandre. «Dere kan lage deler, jeg kan

lage hjul» B1 «Du må finne dem selv» B2 «Vi kan ikke hjelpe deg, du kan ikke bare sitte og slappe av» ... «det mangler noe». B3 sitter igjen.

Forhandlinger om deltakelse kan være både åpne, eksplisitte og tydelige og de kan mer være subtile og indirekte forhandlinger. Barns forhandlinger om deltakelse i lek og samspill kan også antas å avspeile barnas sosiale posisjoner og vil også kunne sees i lys av barns identitet og selvforståelse, og det er en pedagogisk utfordring være bevisst på de sosiale prosesser som utspiller seg blant barna forhandlinger om deltakelse i lek.

8.4 I familiekroken

Lekeområdet som blir betegnet som kjøkkenkrok/dukkekrok/familiekrok, finnes i alle barnehagene vi har vært i. Her finnes gjenkjennelse i mange av de artefaktene som denne kroken er utstyrt med. Artefakter kan være samhandlingsobjekter som inspirerer både til lek og til samhandling mellom barna. Det handler om samhandling gjennom kjente objekter. En kjent lek i dette lekeområdet er gjerne mor/barn som vi fant i de fleste av barnehagene, særlig blant de yngste barna.

*B2 «Mæh, ma, er dette til meg?» «Er dette til meg også?» «Hva er dette?»
B1 (med tallerken) «Mamma din setter på mat, vil du ha det?» «Du er babyen min» «Men mammaen har en annen, og mamma må mate den» «Går det bra?» «Kanskje du kan spise selv da?» «Da kan du ha denne litt da»
«Det er moren det» B2 «Nei, jeg er babi» «æh, æh, æh, babi» «Jeg er stor»
B1 «Passe på ovnen!» (komfyren) «Må rydde opp» B2 «Det er varmt, nei, nei det er varmt» «Mamma på jobb, ikke baby» «au – au» «det er varmt» «her er babyen» (...)*

Leker i familiekroken er interessante. Kjente handlinger som å spise, sove, bære frem mat, servere og å sitte ved bordet, skjer i dette området. I tillegg til kjøkken og kjøkkenredskaper er dukker, dukkeklær, smokker, tåteflasker og dukkevogner ofte del av artefaktene. Gjennom disse objektene samhandler barn og det gir muligheter for å skape bånd mellom barn. Artefaktene, situasjonene og tema innbyr både til herming av kjente situasjoner og kjente handlinger. Vi så også at der hvor lekene var mer organisert og hvor det var flere leker av samme sort, så kunne dette åpne opp for at flere barn lekte sammen samtidig i den samme leken. I de fleste av barnehagene har dette vært et lekeområde som blir omdreiningspunktet for mange ulike handlinger. Noen av barna, særlig de yngste, har gått til og fra, uten at leken blir særlig forstyrret. De har båret rundt på noen av artefaktene som hører til familiekroken.

Fire barn er i dukkekroken. B1 «Skal vi leke mamma og pappa?» B2 «Jeg er lillesøster». B3 kommer til, løfter en dukke til værs gjentakende ganger. «Baby, be Bi, beebi, ebi, bebi». B4 får noe fra kjøkkenet, putter det i koffert og B3 setter i gang å hyle. B4 løfter dukkesengen over i andre rommet. Det utvikler seg til en ny lek i kjøkkenkroken der 3B er i interaksjon.

Måten barn i de fleste av barnehagene samhandlet på i kjøkkenkroken, var gjerne ved å sette begreper på hva de gjør og på den kommuniserte med de andre barna de lekte sammen med. På den måten ble det skapt et felles innhold og fremdrift i leken. Slik fikk språket både en kommunikativ funksjon og en formskapende funksjon i leken (Karlsen & Lekhal, 2019).

B4 og B5 steker/vasker opp i baljen. Ordner opp. Legger i skapet. «Jeg steker, jeg» B5 fortsetter å legge ting i skapet – kniv og gaffel. Legger ting på

ovnsplata så inn i skapet/ovnen. B4 holder fast i begge dørene på kjøkkenbenken. «Skal fylle litt mer vann. Fyller litt mer vann. Fyller litt mer vann» «Skal ha vann opp i koppen» «X, vi lager mat» V3 (bryter inn) «Lager dere til meg også?» V1 «Skal vi gå ut å leke?» B4 og B5 «Vi vil leke litt til» B4 banker med kniven på plastfisken samt poteten som ligger i en gryte. Slår på ost, fisk, pære, potet, purre med kniven. Alt i plast. Løfter opp med skje og pirker på B5 med skjeen. Nå er det 3B ved kjøkkenbenken.

De språklige gjentakelsene av handlinger samt at handlinger blir fulgt med språk som forteller hva som skjer, hva barna gjør, viser igjen at barn bruker språk i utvikling av leken så vel som at språket praktiseres sammen med reelle handlinger. Slik benevnes ikke bare handlingene gjennom språket med de forklarer og utdyper også konteksten handlingene foregår i.

8.5 Herming/etterligning

Observasjonene våre viser at det er viktig med flere like rekvisitter for å kunne samhandle, herme, imitere og som er viktige forutsetninger for aldershomogene grupper og deres lek. I de fleste barnehagene hermer barna etter hverandre som en form for samhandling. Samme rekvisitter (objekt), samme bevegelser. Samme aksjoner ift. rekvisitt. Vi ser også mye samhandling når det gjelder bevegelse: løping, kryping, falling og bæring og trilling av tilgjengelige baller.

B1 og B2 ser på hverandre og ler. Så klatrer de etter hverandre. B1 går rundt en plantekasse. Dukker ned. Synes som å lukte. Dukker ned i nr. 2 og i nr. 3. Dukker ned til kanten av sandkassen – lukter(?). Setter seg ved utebordet, kryper under bordet. Setter seg på plastgravemaskin, tar snø i grabben og fyller den. B2 følger etter og utfører de samme handlingene. På denne måten speiler de hverandre, og understreker at de vil leke med hverandre.

Lek med utgangspunkt i bevegelse finner vi i flere barnehager. En av disse er "løpelek". Det skjer gjerne der en gang eller korridor ligger inntil avdelingen. Leken synes å være uten formål utover det å bevege seg sammen, gjerne tilsatt lyd og gjerne høy lyd som virker umotivert for den som ser på, men som kanskje kan være et uttrykk for den fysiske energien som settes i spill i denne leken, som kan karakteriseres ved at de gjør noe sammen, hermer etter hverandre. Samtalen kan virke usammenhengende for observatøren, men kan kanskje spore til at de har litt ulike fortellinger som går parallelt i dette universet som blir skapt av de tre barna.

I gangen (B4, B5, B6); de løper etter hverandre uten å prøve å nå hverandre, med høy lyd. B4 «Nå hører jeg en bleie med bæsjen på deg» B5 «Det er superkort» B6 «Da får du bare spise is på bursdagen», B5 «Hvem får lime den der?» B4 «Ingen» B6 «Men du sa jo det» B5 «Hvis alle leker bæsje, bæsje får dere is på bursdagen min»

Samtalen i løpeleken hadde lite med selve løpingen å gjøre. Det kan nesten virke som om løpingen bare akkompagnerer samtalen de har mens de løper.

8.6 Tid

Soving og å våkne er tidskonvensjoner som er en viktig del i leken og noe vi observerte i de fleste barnehagene. Her blir tiden endret i løpet av «en replikk». Det ble vekslet mellom presens her og nå, og fortid, og på den måten «regisserte» barna handlingene i leken med hverandre. På den måten skiftet også leke-tema selv om

utgangspunktet var familiekroken. Barn er fysiske og fysiske impulser og ulike handlinger var med på å skape nye handlinger og innhold i leken.

2B leker med plastmat. De legger seg på madrassen og holder godt rundt hverandre.

B1 «Det er bare meg» «Nå holder du meg godt fast» B2 «Jeg bare tulla med deg jeg» «Og når du våkner så du at jeg var med i dyrefangerne» De er fysiske med hverandre og beveger seg raskt fra ene enden av rommet til den andre.

8.7 Garderoben

Vi så også at små barn tok initiativ til samlek både i situasjoner og på steder hvor det ikke var et tenkt lekeareal, eller hvor det var leker som var tilrettelagt eller tilgjengelig for målgruppen. En observasjon på dette:

Det ligger en stor rød hoppeball i den store fellesgarderoben i denne basebarnehagen. Ballen er for stor til å brukes til det den er ment som, for de minste. Men det løper flere barn rundt den, som den var en bøye. De løper fra hverandre, mot hverandre, støter mot hverandre, og da sier de; hei! før de fortsetter og løper videre.

Det er ingen ansatte til stede. Barn leker altså uansett. I noen barnehager synes det som om barna kan ta med seg artefakter fra en lekesone til en annen. I den sammenheng har flere leksituasjoner som har oppstått i familiekroken endt opp i garderoben. For det første synes det som om garderoben er et skjermet område samtidig som at det finnes mange muligheter til leke. Det som også var fint å se var at barna fikk leke gode leker fri fra personalet, og det ble respektert av personalet. At en kunne flytte «dukkelek» ut fra dukkekroken. Om andre barn vil til garderoben så ble de holdt tilbake av personalet for å skjerme leken som de to hadde påbegynt.

I garderoben med dukkeseng og dukkevogn. To barn snakker lavt til dukken sin og til hverandre. Det ser ut som om leken er intens, og at barna er likeverdige i leken. To barn banker på vinduet, men kommer ikke inn. Går ut og gir beskjed, kommer tilbake og plasserer dukkesengen godt foran døren. (Verne om leken?) Henter et diadem i garderoben. Det er tydelig at begge barna er svært observante på at forskeren også er i garderoben, selv om de er bak veggen.

Samtalen mellom de to barna handler om å handle bleier. De samhandler med hverandre og dukken i vognen. Etter en lang stund tar B1 en 'smokk' ut fra senga og endelig åpner de døren og triller fornøyde inn på avdelingen igjen på vei mot dukkekroken. Vi ser at når lekene er organisert på et stedet, og at de er tilgjengelige for barna, så vil de kunne komme tilbake til, eller fortsette den samme leken som de har hatt tidligere, og dermed kan leken utvikles videre. Tilgjengelighet og tilgang til rom, steder og artefakter synes å være viktig for barns trivsel i barnehagens hverdagsliv (jf. Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016).

8.8 Bordet som utgangspunkt for leken

Rundt et bord satt det flere barn og lek oppsto med utgangspunkt i det leketøyet som var tilgjengelig, som for eksempel Brio, Lego med mer. I flere barnehager hadde de også plassert et bord midt på gulvet (som det var enkelt å gå rundt). Det var lavt, lavt nok til å kunne krype under, til å sitte på gulvet og å kunne leke med ulike leketøy på

bordet. Barna satt på huk rundt det lave bordet. Det var et teppe under bordet. Det lave bordet fungerte godt som et samlingspunkt. Å være bevegelig og å leke i fin høyde uten å sitte på gulvet eller på stol ved bordet. Det foregår flere leketema på bordet med ulike grupperinger som fysisk er innom hverandre, men som ikke direkte leker sammen.

Tre barn samhandler om å bygge lange Brio-tog og å bruke heisekran. B1 forteller hva han skal (som info til de andre barna). Forhandlinger foregår i forhold til retning på toget. B1 går etter hvert over til å leke med duplo sammen med B2 og bygger et plasthus i 3 etasjer, mens 4B fremdeles samhandler med Brio-toget i samme rom B1 «Her kommer bilvei» «Jeg visste ikke at den var så kort». 3B bygger veiskinner på toppen av bordet. B2 leker med en liten duplovogn og prøver å integrere det i Brio-leken. 4B bygger hvert sitt lille kjøretøy. Lager lyd til det som avslører hva det er. De samhandler om Lego-deler men leken/aksjonene er ikke integrert i hverandre. De skjer parallelt i samme rom og de kommenterer handlingene.

(...)

Det er rolig lek mellom to barn – de forteller hva som skjer mens de kjører rundt. B2 lager lyder til (lydsetter situasjonen) B1 «Du må kjøre traktoren til hjemmet mitt». «Jeg må fikse den hjemme» B2 kom til B1 (løper rundt bordet mens B2 kjører bilen) B2 «Hi, nå er vi framme» B2 «Må dra hjem og sove» B1 «Hvor lenge er du borte før du kommer til meg?»

(...)

Rundt samme leke(bygge)bord; B3 «Nå har jeg laget» B4 «Nå skal jeg lage» «X, dette er rakettplassen og så kjører denne inn» «Se nå røyker det masse» «Da pappa var baby så reiste en rakett til månen» «Han så ut av vinduet at det reiste helt til månen» (V1 blander seg inn): «Ingen husker noe fra en var baby» En samtale rundt det å huske, og å huske første skoledagen – fordi en har et bilde av det. Lager fine lyder til bevegelser med byggematerialet. B1 «Skal du komme på slottet Atrolium?» (Beveger klossen langs bordplaten.) B5 «Vi kjører jo bare rundt med den» V1 «Dere kan kjøre til hytta» De 3B som etter hvert er igjen bygger videre og lager konstruksjoner som flyr i luften. B6 synger mens han bygger med magnet- tre- og firkanter. To barn sitter igjen med magnetbygging. Akkompagnerer med sang. De leker ved siden av hverandre med hvert sitt materiale, men er likevel i «samme» rom. V2 «Hva lager dere da?» B5 og B6 «Star Wars-romskip blir laget» V2 kommer med forslag om å lage en romstasjon.

I mange leksituasjoner, som her, oppsto lek som forflyttet seg og som hadde bordet som base. Barna var delvis oppå bordet, gikk rundt bordet, krøp under bordet, og forflytningene var integrerte deler i leken. Bordet har en sentral plass i barnehagen, også fordi det tar stor plass. Vi ser at flere av barnehagene hadde lave bord, som det ikke var stoler til, som ble brukt som et lekeområde som tilbød flere nivå og som flere barn kunne leke rundt. Det betyr at disse bordene gir rom for at flere barn får plass i leken.

8.9 Eksempler fra leken utendørs

Utendørs og i uteleken opplevde vi ofte at større grupper av barn lekte sammen, i forhold til leken inne, iallfall den leken som var initiert og ledet av barna selv. Den ble gjerne delt opp i mindre grupper som samhandler, men som forholder seg til samme

tema. Det fremstår som viktig å verbalisere handlinger, slik at de ulike grupperingene kan være i «samme lek». Alle bidrar verbalt i leken og driver denne fremover.

Ved en snøhaug sitter det 5 barn i alderen 4-5 år:

B1 «Er du på guttelaget?» B2 nikker. Klatrer opp og ned snøhaugen og finner snøklumper. «Jeg hoppsa og så ble det til en hemmelig snøball». «Det kan være et hull som du faller ned» B3 «Hvem vil være i fella?» «Det er strengt forbudt å komme med ski» «Du må det» «Bom, bom» (hopper) B4 «Får x og jeg vil bli med» «Er du på guttelaget?» «Kan jeg bli med nå?» (7 barn er i leken) «Kan du hjelpe meg. Hun skal ha snø over hele seg» «Det er veggen til denne her» B5 «Han er sjefen på den ene borgen» «Du, jeg fant en liten felle».

Snø og vann har vi sett er gode igangsettere for uteleken. I vannsituasjoner har vi sett at det gjerne skapes en slags form for 'ritualiserte' handlinger, som innebærer både herming og gjentakelser.

Det kan være flere barn som utfører samme leken:

Fire barn samles om en sølepytt i sandkassen. Spader som spar sand og vann, er aktive. Alle må innom å hoppe i vannpytten. De som blir tilsølt har ulike toleransegrenser. Vannet blir hentet fra nedløpet til en takrenne, og barna går i tur og orden og fyller vann i bøtta si og bærer til sandkassen.

Vi ser at møter med materialer som vann, gir utforskende og eksperimenterende lek:

Barna har tatt frem tre store røde plastmadrasser som de har plassert i en stor sølepytt, som er så stor at den kan romme plastmadrassene. Barna stiller seg opp på madrassene, hvor det kan se ut som om de utforsker mulighetene til å få madrassene til å flyte mens de står på toppen av dem. Leken går over til å bli en utforskende lek, hvor de forsøker å få sølevannet til å skvulpe mest mulig over madrassene når de presses ned i vannet.

Vi finner også større grupper på lekerommet i flere barnehager. Spesielt på avdelinger for store barn ser vi mye lek i de barnehagene hvor det er rom for skjermet lek.

Her er barna alene og de bruker benker som skal forestille vegger for å avgrense leken. Syv barn er aktive i rommet hvor døren kan lukkes, slik at de ikke blir forstyrret. Leken har en klar regi, der flere er med på å holde fremdriften og utvikle leketema:

B1 «Vi er politi, vil du komme?» «Det er hodet» «Didididi» «Han hadde riktig hode på den» «Dere er vanlige hunder» «Gå over i buret ditt» «Alle disse her skal ligge» B2 «Bibibibi» B3 «Uuhuhuhu» B4 «Bibibibi» B1 «En ekstra god bit» «Her er ...» «Dere skal dele på den» B2 «Vi har de langeste godbiter» B1 «Vil du ikke ha en godbit?» B3 «Jeg skal spise den» B1 «Her er en telefon som kan spise opp» B4 «Det er ikke bare du som bestemmer» «Vi får lov til å være uten noen ganger – og være ute av buret» (4 barn er igjen) B1 «Oppi det buret» B3 «Vi kan være lenge ute» B1 «Nå skal dere endelig sove litt» «Alle må dele» «Alle må være stille nå» «Nå kan dere ikke komme ut» «En godbit» B2 «Nei så god, mer teppe» «Tre tepper, et teppe her og et teppe der» (3 barn igjen) lager lyder som valper. B1 «Dere kan ikke rømme» «Hva vi leker?» «Alle er hunder» «Vær stille» «Dere kan ikke gå ut» B3 «Vi vil et annet «sted» (0 barn er igjen).

I de fleste leksituasjonene lekte to til tre barn. Men i leken, både innendørs og utendørs, fant vi leksituasjoner med opptil syv barn. Innendørs var det i skjerma lekerom at leken utspant seg. Det kan synes som at det trengs åpne og gode samhandlingsmønster og at de verbale uttrykkene som blir uttrykt bygger en felles forståelse for lekens tema og fremdrift. Det kan se ut som at lek med mange deltakere trenger en til to barn i regirollen.

8.10 Vandrere

I de fleste av barnehagene ser vi barn som vandrer/sitter alene, gjerne i en aktivitet, men samhandler ikke med andre barn. Det er vanskelig for forskerne å kunne se om det er de samme barna som vandrer/sitter alene, og om de samme mønstrene gjentar seg over tid. Men karakteristika som gjerne blir sett i hos vandrere er absolutt til stede (Myrstad & Sverdrup, 2016). De vandrer fra lekeområde til lekeområde. De har gjerne en gjenstand i hånden. De oppholder seg nær ulike lekestasjoner, men tar ikke kontakt med de andre barna som leker der. Det ser ut som de er aktive, men leker ikke med andre barn.

B1 har fått to plasthansker med fyll og går rundt i rommet med bamse under armen og fylte hansker. Henter en kurv og leker med disse på bordet. Holder på hanskene og kjenner på disse. Legger en hanske i kurven. Vandrer videre med den andre hansen.

B3 går rundt med en plastdinosaur. Setter den i vinduet. «Tar en politibil» «Båt» «Traktor» «Tog» Leverer de ulike kjøretøyene fra seg i ulike lekesoner. Går litt rundt i rommet. Er innom flere grupper som leker sammen, men tar ikke kontakt med dem, men synes å leke i samme området med artefaktene som hen har samlet.

Et barn sitter på madrassen med tommelen i munnen og en traktor i den andre hånden. Et annet barn er på vei inn i rommet kjørende på en bil. Det tredje barnet løper frem og tilbake mellom de to rommene i barnehagen. Tre barn som er i 'tilsynelatende' leksituasjoner, men som blir løpende, vandrende, sittende i samme området uten å ta kontakt med andre barn, eller prøve å involvere seg i lek som foregår like ved siden av der de beveger seg. Vi kan ikke se om de er ensomme, eller om de vil ha kontakt med andre barn, eller om dette er et mønster som gjentar seg. Ettersom barnehagen er en viktig arena for utvikling av fellesskap og gjensidighet (jf. Udir, 2017) vil erfaringer av utenforskap og marginalisering kunne være svært belastende. At vårt materiale viser at barn over tid synes å stå utenfor fellesskapet, anser vi tankevekkende og pedagogisk utfordrende.

8.11 Oppsummering

Når det gjelder barn/barn (jevnaldrings-)relasjoner har vi, som før skrevet, tatt utgangspunkt i leken som den viktigste arena for samhandling. Det er flere problemstillinger som bør fremheves. Det er tilsynelatende lite konflikter i leken så langt som vi har kunnet observere. Barna håndterer lekekonvensjoner i stor grad bra. Lekegrupper oppstår i hovedsak i mindre grupper og i noen tilfeller, både utendørs og innendørs, i større grupper. Vi vil også understreke hvor viktig språket er for å kunne komme med i en leksituasjon, og å være en partner i leken som tilfører leken noe. I leken så ser vi klart at barn både utvikler språket og begrepsforståelser, og ikke minst kommuniserer i leken og driver leken fremover. I leken kommuniserer barna både gjennom ord og handlinger.

En av bekymringene som vi har observert er at det i mange av barnehagene er flere barn som synes å være vandrere. Det kan synes som de har vansker med å ta kontakt og bli inkludert i leken. Leken har sine konvensjoner som skal mestres, og ikke alle barn synes å mestre disse. Vi ser tendenser til vandring, kanskje spesielt blant de yngste barna. Men det kan være vanskelig å skille mellom det, (særlig de yngste barna) gjør, som å bære rundt på ulike artefakter, eller vandre hvileløst rundt fordi de ikke finner holdepunkter. Som forskere så har vi savnet at disse situasjonene har blitt tatt tak i av personalet.

For at det skal kunne være rom for ulike typer samlek i ett og samme rom, så trengs det ansatte som evner å se leken, respektere den uten å blande seg inn, men tre inn som støttende og veiledende for å løse eventuelle småkonflikter eller andre små hindringer i leken. Vi ser ansatte som klarer å manøvrere og tre støttende til for å hjelpe til med å drive leken videre. Men vi ser også ansatte som blir hengende etter i leksituasjonene, oftest når det er for få på jobb. De ansatte ender da ofte opp som kommentatorer, hvor de stiller mange spørsmål, for å si at de er til stede i rommet, og for å forstå hva det er som skjer blant barna. På denne måten blir det lett at den ansatte blir en som avbryter leken, i stedet for å være en støtte i leken. Akustikk og lyd vil også ha en innvirkning på hva slags type lek som forgår i rommet. Personalet er vennlige og flinke til å tilby et fang å sitte på og en kropp å lene inntil. I flere barnehager er personalet pro-aktive og tar initiativ til lek og driver denne fremover i samhandling med barna, men i flere barnehager er personalet mer passive, og lar barna leke for seg selv uten 'innblanding', noe som gjør at de kanskje heller ikke får innsikt i lekekompetansen til barn og kan støtte utvikling av den.

9 Kvalitative analyser av involvering og fysiske forutsetninger

Observasjonene våre tyder på at de menneskelige ressursene og de ansattes nærvær bidro til å skape mulighetsrom for barnas utforsking i et trygt miljø. De ansattes bevissthet om både barnas alder og kjennskap til det enkelte barn, så ut til å være avgjørende for en åpnende kommunikasjon der en har unngått innsnevrende og trange kommunikasjonsmønster. I gruppene der de ansatte behersket de mest grunnleggende elementene i dramatisk spill/lek og fortelling, så det ut til at de klarte å skape en atmosfære av glede, forventinger og nysgjerrighet der det var rom for mange frodige og ulike lekforløp. I flere av barnehagene var personalet både initiativtakere, bidragsytere og medforskere sammen med barna i ulike former for lek og aktiviteter. Det bidro til at barn som var alene eller tilfeldige grupper av barn etablerte et fellesskap der de samhandlet om en felles lek eller aktivitet. Resultater fra CIP-undersøkelsen, som viser et snitt av alle barnehagene, peker mot at både i grupper med barn over og under tre år, så bidrar de ansatte i liten grad til eksplisitt å etablere og støtte positive samspill mellom barna.

9.1 Ansattes involvering i lek og samspill

I flere av barnehagene vi har observert i, har de ansatte støttet barnas lek. De har vekslet mellom å være lyttende «partnere» og å støtte barns initiativer til lek. Fokus på lekens innhold var et bærende element i samhandlingene med barna. De skjermet leken, var likeverdige deltakere i leken og samtidig, respekterte de valgene og initiativene som barna tok. Når ansatte er delaktige i lek, ser det ut til at de har en relativt høy grad av respekt for barnas autonomi.

I mange av barnehagene var det etablert gode lekemiljøer, både for de yngste og de eldste barna, med støtte fra de ansatte. Når de ansatte stabilt var til stede i barnegrupper lek og aktiviteter, ga det barna muligheter for å kunne bevege seg inn og ut av leken (jf. (Musatti & Mayer, 2011)

Forlot et barn leken for en periode, gikk den ikke i oppløsning, men fortsatte gjennom de ansattes tilstedeværelse og engasjement. De ansatte bidro dermed til lengre og mer kontinuerlige lekeforløp som så ut til å gi barna muligheter og tid til å fordype seg.

Hvor aktive de ansatte var og hvilke roller de hadde i lek, varierte. Noen ganger var de aktive deltakere i leken og inntok spesielle roller. Kommunikasjonen forgikk da i stor grad innenfor lekens rammer: «Nå tror jeg dukken er veldig sulten. Er det noen som har mat?». Andre ganger fungerte de som materialforvaltere og fant frem og fordelte leketøy. De kunne også bidra med informasjon om hvordan ting fungerte, inspirere til utforsking av leketemaer og av hvordan gjenstander fungerte, forslag til problemer kunne løses eller bidra med praktisk hjelp. På den måten fungerte de ansatte noen ganger som støttende stillaser som bidro til at barna kunne gjennomføre noe sammen med ansatte som gikk utover det de mestret på egen hånd.

De ansattes initiativer til lek, var særlig fremtredende i småbarnsgruppene. Det er en indikasjon på at barnehageansatte tilpasser sine arbeidsmetoder til barnas alder og kompetanse. Yngre barn trenger i større grad enn eldre barn støtte av ansatte for å utvikle en felles lek med felles temaer og handlinger. Personalet fordelte seg gjerne mellom de ulike lekeområdene og samlet barna i disse områdene om felles lek og aktiviteter. De var tilgjengelige for barna gjennom å oppholde seg på samme nivå som dem, gjerne på gulvet. Det ga gode muligheter til både å bidra med hjelp til å finne, ordne og fordele leketøy og til å samhandle med barna, og ikke minst ta del i samtalen med barna.

For småbarns lek, så det ut til å være viktig at de ansatte var til stede der barna lekte og ikke beveget seg rundt omkring i lokalene for å utføre praktisk arbeid eller for å ha et overoppsyn om hva som skjedde i alle deler av lokalet. Noen ganger inntok ansatte en litt tilbaketrukket rolle. De var stabilt til stede der barna lekte og tilgjengelige dersom barna hadde behov for kontakt eller hjelp, men de stilte i liten grad spørsmål til, eller kommenterte barnas lek. Deres tilstedeværelse så ut til å tilføre ro og konsentrasjon i leken. Dette var en lite påtrengende måte å bidra til barnas lek. I det følgende eksemplet er en ansatt til stede med elleve lekende barn i et rom:

Ett av barna sitter alene og bygger med klosser. Den ansatte setter seg ved siden av barnet og begynner å bygge med barnet. Samtidig ser hun seg oppmerksomt rundt for å se hva de andre barna holder på med. På en forhøyning sitter det to barn og leker med tog. To barn midt i rommet leker med duplo. Barna lager lyder når de leker, men det foregår ingen samtaler. De elleve barna som er engasjerte i fem ulike lekeforløp, ser ut til å være fordypet i egen lek og lar seg ikke affisere eller forstyrre av de andre barnas lek. Det høres kun fornøyde lekelyder i rommet.

I småbarns lekeforløp hendte det at barna trengte hjelp, både av praktisk art, men også for å opprettholde felles lek i potensielle uoverensstemmelser:

To barn leker med togskinner sammen med en ansatt. Den yngste forsøker å sette skinnene sammen, men får det ikke til. Det ender med at han går over skinnene og skubber, mens han holder en skinne i hånden. Han forsøker å ta et av togene. Det litt eldre barnet, viser irritasjon. Da hjelper den voksne barna slik at de får hver sitt tog og leken kan gå videre.

Dette er et eksempel på hvordan en ansatt gjennom å være støttende kan bidra til barnas felles lek sammen. Hun sørget for at det både var plass i leken for den som mestret byggingen, og til det barnet som ikke helt hadde motorikken på plass. I det videre lekeforløpet fortsatte hun å hjelpe den yngste med det han ikke mestret, samtidig som hun skjermet det eldste barnet og leken hans for det yngste barnet som innimellom beveget seg nært barnet og over togskinne med ustø gange.

De ansatte som var til stede i småbarns lek, vekslet mellom å lytte og å bidra til lekens handlinger sammen med barna. I mange situasjoner bidro de ansatte også til verbale samhandling som igjen medførte en utvikling og en utvidelse av leken. De ansattes verbalisering av lekens innhold og handlinger kan ha hatt betydning for barnas utvikling av språk selv om verbaliseringene ikke bar preg av å være «språkstimulering». Personalets verbale bidrag syntes heller å handle om å utvide og skape kontinuitet i leken.

I flere barnehager observerte vi at de ansatte delte barnegruppene inn i mindre lekegrupper. I lekegruppene har de ansatte bidratt til å etablere og videreutvikle lek sammen med barna. Når ansatte har valgt å organisere leken i form av lekegrupper, ser det ut til at de i større grad enn i frileksituasjoner der barna stort sett styrer leken selv, har planlagt leken både når det gjelder materialer og rom. I lekegruppene har leken fremstått som en viktig arena for samhandling mellom barna og mellom ansatte og barn. Dette så ut til å inspirere til rike lekeforløp, fremdrift og utvikling. I fiksjonslek har fantasien fått spille en viktig rolle. Lekegruppene har ikke blitt brukt til språktrening, men språket har blitt brukt aktivt i spennende samtaler og handlinger innenfor lekens rammer.

Resultatene, fra CIP, viser at de ansattes språkbruk til tider kunne være preget av informasjon, beskjeder og lukkede spørsmål. Denne formen for kommunikasjon bidro ikke til dialoger der barna var aktive deltakere og ga barna begrensede muligheter til å utvikle sin språkforståelse og sitt verbale språk. Når de ansattes kommunikasjon med barn syntes å være rettet mot å øke barnas ordforråd og øve på begreper, synes det å være et hinder for utvikling av rike samtaler og lek preget av dialog og gjensidighet, og syntes å medføre stagnasjon og opphør av samtaler og lek. En annen tendens hos de ansatte var at de inntok en form for «kommentatorfunksjon» i barnas lek og aktiviteter. De satte ord på det barna gjorde. I tillegg skulle kommentatoren dekke mange ulike aktiviteter, så kommentarene kunne i mindre grad være utdypende og undrende.

Det hendte at ansatte hadde en koordinerende rolle i leken mellom småbarna og på denne måten bandt sammen ulike barns lekebidrag. Imidlertid var en fremtredende tendens at ansatte gikk inn i lek og samspill med ett enkelt barn uten å involvere flere barn. Dette var særlig tydelig i småbarnsgruppene.

Dette medførte mindre oppmerksomhet på andre barn som har vært i nærheten, og på barnegruppen, og dermed også mulighetene til å utvikle samspill mellom en ansatt og ett barn til en kontekst der også barna fikk muligheter til å samhandle med hverandre. Dette kan betegnes som en individorientert tilnærming til arbeidet med barn (jf. Os, 2020).

Individorienteringen så også ut til å medføre at ansatte forårsaket brudd i situasjoner der flere barn deltok. I observasjonene i småbarnsgrupper finnes det eksempler på at ansatte som deltok i lek og samspill med to barn, kun involverte ett barn når leken endret karakter eller tema. Det hendte også at de ansatte tok med seg ett barn og forflyttet seg til andre lekesoner, og at et annet barn da ble stående alene igjen.

Selv om det finnes flere unntak, viser CIP-materialet at de ansattes involvering i lek og deres samspill med barna, var preget av en høy grad av individorientering. Det er en forklaring på den svært lave skåren på kriteriet *støtte til positive samspill mellom barna* på CIP-skalaen. Individorienteringen innebar også at de ansattes samspill med barna var preget av seriedyader; altså at de ansatte i stedet for å henvende seg til flere barn, prøvde å fordele sin oppmerksomhet mellom barna i tur og orden. Det medførte at samspillene mellom ansatte og barn ble fragmentert, korte og lite utdypende. Denne tendensen gir seg utslag i lave skårer på kriteriene *verbal kommunikasjon* og *stimulering av utvikling* i CIP-skalaen.

I småbarnsgrupper synes sang og sangleker å være samhandlingsformer som åpner for deltakelse for flere barn. Dersom en ansatt begynte å synge eller leke sangleker med ett barn, kom andre barn til. Ettersom sang og sangleker kan sees som en form for ritualiserte samspill der den samme teksten, melodien og eventuelt bevegelser gjentas på samme måte hver gang, innebærer det at også barn som ikke helt forstår innholdet, men kjenner forløpet, kan koble seg på og delta. Slike ritualiserte leker synes dermed å fungere samlende på småbarn, og kan være en måte til mer gruppeorienterte tilnærminger i arbeidet med de yngste barnehagebarna. Dette gjelder også for barn med lite utviklet verbalspråk, og ettersom språk utvikles i samhandling med andre, kan sang og ritualiserte leker, fungere som et utgangspunkt for gode språkmiljøer i barnehager.

Både i småbarnsgrupper og i grupper med barn over tre år, har vi sett at ikke alle de ansatte engasjerte seg i lek og samspill med barna i frileksperioden. Noen ganger var de opptatt med praktisk arbeid, andre ganger satt de ved et bord som «tilskuere» til barnas aktiviteter. De tok få initiativer til samspill med barna, eller til å initiere eller til å delta i barnas lek. Kollegaer som engasjerte seg i barnas lek og aktiviteter, fordelte sin oppmerksomhet på mange barn. Det førte periodevis til fragmenterte samspill, og det hendte at noen barn ikke fikk nødvendig støtte. De ansatte som ikke deltok i lekende samhandlinger og samspill med barna, kunne være omsorgsfulle og ivaretagende overfor barn som trengte trøst eller annen emosjonell støtte. De responderte gjerne på henvendelser og signaler fra barna, og særlig i småbarnsgrupper hadde de periodevis barn på fanget, men de gjorde i mindre grad noe for å etablere utdypende samspill med barna. Disse tendensene kan være en årsak til at ansatte skårer høyrere på kriteriet sensitiv responsivitet på CIP-skalaen sammenlignet med kriteriene som omfatter stimulering av utvikling. De er til stede, oppfyller grunnleggende behov for kontakt, trøst og nærhet når barna trenger det, men bidrar mindre til utvikling av samspillet og lekens dynamikk og vitalitet.

9.2 Voksen/Barn relasjoner

Der det er rom for mye parallell lek, og der det er rom for samlek, så har vi i flere barnehager sett at barnehagelærere har vært aktivt til stede, både som tilrettelegger for leken med materialer og leker, og som er aktivt støttende i barns lek og kommunikasjon med barna.

Syv barn sitter rundt et stort lavt rundt bord. Det sitter et barn og blar i en bok, ved siden av sitter et barn med en bil. Mens de andre barna sitter med plastelina. Det er ikke ofte en ser at så ulike materialer og aktiviteter er til stede på samme sted på småbarnsavdelingen. Den lille bilen begynner å kjøre på naboens bok. Han med boka, snurrer rundt på boka, slik at det blir lettere for bilen å kjøre. I løpet av seansen, kommer barnet ved siden av med en liten plastelina bit som vil klistre seg fast på boka, for så å bli med på plastelinaleken.

Møtene med de ulike materialene rundt bordet, kunne skapt frykt om at noe kunne gå i stykker, men barnehagelæreren, så ut til å bare registrere de ulike aktivitetene uten å gi noen kommentarer. Dette gikk helt fint. Her er det altså parallell lek, som møter hverandre i samlek. I noen barnehager er personalet i barnehagen til stede i leken med barna, men i de fleste barnehagene er personalet mer «flyktige». De er innom leken, kommenterer den, stiller spørsmål i forhold til innhold, eller foreslår hva leken handler om, eller simpelthen bryter inn i leken uten å ha tatt nok hensyn til hva leken

handler om. Når personalet tar den utvidende/lyttende samtalen, og stiller åpne spørsmål som utfordrer barna til å svare og utdype synes det å gi leken fremdrift og et rikere innhold.

V2 i fellesrommet med 3 gutter som leker Lego og B2 som leker med togbane og en gutt (B3) kommer til etter hvert og leker også med togbane, men ved siden av. V2 «Skal vi lage en togbane?» «Kan du hjelpe meg å lage en togbane?» 3B går sammen rundt en stor Legoplate på gulvet. De bruker Lego og plastdyr. De tre utvikler en lek sammen med ulike lyder. De beveger dyrene når de snakker. De to ved togbanen kjører hvert sitt Brio-tog. De har det som ligner på parallell lek. Så blir alle fem samlet rundt Legoen og snakker om å bæsje i doen. B4 «Vi bare leker bondegård» Et av barna trekker seg ut av leken. Det ser ut til at grunnen er at leken tar en annen vei enn han vil (han synes å furte). Legger seg på gulvet og følger nøye med på hva de andre barna gjør. De to barna med toget blir oppfordret til å snakke sammen. De lager lyder til toget, men samhandler ikke. Togbarna er i periferien av Legobarna og får med seg hva som skjer i Lego-gruppen. Furtegutten (B3) er tilbake og 'introduserer' seg selv med flygende legomaskin. B4 «Lego, en båt, en båt» B5 «Det er Lego»

(...)

V2 «hva gjør du X, tar du bilder av oss?» B4 har en Lego-bit i hånden og har hånden strak. Tre barn samtaler og samhandler om hva Lego-bygningene er, og hva tema er. B3 uten språk bygger med Lego midt blant de andre, men er ikke med i deres lek. Jenta har ikke vært involvert i Lego-leken, men har hele tiden lekt med Brio-bane, kjørt frem og tilbake utenfor banen og over banen. Hun tar seg små pauser på benken, på sofa. Mot slutten av lekeseansen så snakker den språkløse (B3) med de andre barna «Hva gjør du?» «Skal jeg hjelpe deg?», men da er leken over.

I en av lekesevensene vi observerte ble det litt høylytt med litt ulike ønsker hvordan bilene skal stå i forhold til hverandre. Personalet som er til stede er flinke til å fange opp, lytte til barna, men også ta initiativ og foreslå hva og hvorfor. Det som synes å aspirere til en konflikt i leken, men blir tatt vare på av personalet ved å gi en fornyet impuls til leken.

B2 «De som rekker tårnet, de vinner» V2 «Den mangler et hjul» «Da kan vi ikke kjøre den» Går over til tema om løver og krokodiller – og B2 lager en liten historie om hvor de lever og hva de gjør med hverandre. Lager fine små anekdoter om politi, parkering. B2 «Vi leker biler. De som er røde er taper. De som styrer der, er taper» V2 «Kan du fortell X hva vi leker?» B2 «Dere er her borte» «Dere er bak meg» V2 «Hva skal dere gjøre da?» «Hva skal X gjøre?» «Hva skal jeg gjøre nå?» B2 «Om blå flammer som går inn i øyet ditt. Mine flammer er farlige. Den er rød, og den er blå. Det er raske flammer» V2 «Da må vi passe på og være forsiktige» (gir beskjed om at det er 5 minutter til rydding og etter det er det samling). B3 følger nøye med og blir inkludert/ønsket velkommen i leken.

Her er den ansatte støttende i forhold til regien på leken. Det som kan drive leken fremover og som kan gjøre at flere blir involverte i leken er at noen tar regi og på den måten signaliserer hva som skal skje i leken og hva tema er.

9.3 Lek utendørs

Med ett unntak var alle barnegruppene ute i løpet av barnehagedagen under våre observasjoner. Lek utendørs så ut til å fungere forskjellig for de yngste og de eldste barna. De eldste barna beveget seg over store deler av utelekeplassen og deres lek syntes å være preget av motorisk lek og var noen ganger støyende. Årstidene, og hva de bød på, syntes å ha stor betydning for barnas lek og aktiviteter. Ofte var ikke de ansatte involvert i de eldste barnas utelek. De syntes heller ha en kontroll- og tilsynsfunksjon.

De yngste barna holdt seg gjerne i nærheten av personalet. Det kunne derfor se ut som at det i uteleken forekom både mer lek og ikke-lek hvor ansatte var involvert sammenlignet med frileken innendørs. De ansatte kunne vandre litt rundt på utelekeplassen, og småbarna satt ofte i sandkassen eller i husker over relativt lang tid. Ellers ble uteområdet i begrenset grad benyttet av de yngste barna. Hovedsakelig oppholdt de seg på forsiden av barnehagene som er det umiddelbart tilgjengelige området som barna møter når de kommer ut gjennom utgangsdøren. Når baksiden av barnehagen blir tatt i bruk på småbarnsavdelingen, så er det fordi det er en ansatt som bringer de til det aktuelle området.

I uteleken så altså de yngste barna ut til å holde seg i nærheten av sine kjente omsorgspersoner i barnehagene. Det kan handle om at utearealene var store og uoversiktlige for de små, men det kan også være at de trengte en del praktisk hjelp både til å komme seg over kanter, opp i sandkasser og opp på lekeapparater. I det neste eksemplet er det en samtale mellom en av forskerne i prosjektet og en jente på omtrent to og et halvt år som kan belyse hvordan noen småbarn kan oppleve utetiden og utelekeplassen:

Forskeren spør jenta om hun kan vise henne hva hun leker med ute i barnehagen. Jenta svarer: «Når jeg er ute, så leker jeg her i sandkassa. Jeg henter spade her i lekene våre.» Hun tar forskeren med bort til en stor kasse som står åpen hvor det ligger spader og andre plastleker. Hun forsøker å ta opp en spade, men det er litt vanskelig fordi tommelen hennes ikke er på plass i vottens tommel. Det betyr at hun ikke klarer å gripe og holde ting. Mens forskeren tar på barnet votten, ser barnet over det lille gjerdet og sier: «Der på den andre siden leker Grønn. Der får ikke vi leke.» Forskeren spør: «Er det et annet sted du også leker her ute som du kan vise meg?» Hun viser frem noe som ser ut som et abstrakt tog. Toget er delt i to biter. Et lokomotiv og en vogn. Barnet sier: «Den kan ikke bevege seg.»

Dette eksemplet belyser hvor viktig det er at de ansatte er sammen med de yngste barna i uteleken. Det kan være påkledning som hindrer barnas muligheter til bevegelse og dermed til aktiv lek og aktiviteter ute; en tommel som ikke er på plass, en lue som glir ned over øynene osv. Da trenger de få hjelp av ansatte for at de skal kunne ha glede og utbytte av utetiden. Eksemplet illustrerer også at lekeapparater utendørs var interessant for barnet. Spørsmålet er om de yngste barna i tilstrekkelig grad får og hjelp av de ansatte til å ta i bruk disse apparatene ettersom mye av tiden utendørs tilbringes i nærheten av utgangsdøren.

9.4 Utelekeplassen

Flere av uterommene var godt organiserte. De var varierte og hadde alt fra klatrevegger til sykkelstier. Barna lekte bak husene, i sandkasser og i lekeskur. De fleste barnehagene hadde også trær på tomten som skapte et variert og naturvennlig uteområde for leken. Flere av barnehagene vi besøkte hadde uteområder som var velutstyrt og hadde både åpne soner og mer skjermede soner hvor det foregikk lek med for eksempel sand. Flere barnehager hadde egne skur for leketøy, samt sykler som ble brukt langs asfalterte stier. Barna imiterte ofte hverandre, enten det gjaldt bruk av rekvisitter eller det gjaldt bevegelser som løping, kryping, falling, bæring og trilling. At en har beholdt trær i uteområdet, gjorde lekeområdet mindre sterilt, spesielt i nyere barnehager der banedekket ofte er kunstig.

I noen barnehager var uterommene sparsommelig «møblert», og virker lite dynamiske/varierte. Apparatene som er tilgjengelige var i hovedsak tilpasset de eldste barna. Konsekvensen av dette var at de yngste ofte vandret med en spade og en bøtte, eller at de satt stasjonert i sandkassen.

Utelekeplassene hadde, i de fleste av de barnehagene vi har besøkt, vært nokså tradisjonelt bygget med lekeapparater og sandkasse. I flere barnehager har en hatt trær på lekeplassen, og der det ikke har vært naturlige hauger eller bakker, har en skapt små utfordringer i form av kunstige hauger. Noen barnehager har nøye planlagt hva som kan skje hvor, og her så vi også hvordan barnehagehuset var integrert som et sted man kan gå rundt/bak.

Mange av barnehagene hadde asfaltstier som barna kunne sykle på med trehjuls sykler.

9.5 Muligheter for lek utenfor barnehagens arealer

Barnehagene brukte også områder utenfor barnehager til lek og aktiviteter utendørs og ofte til turer. Vi har få observasjoner fra barnehagenes turer, men årsaken til det var nok at våre observasjoner var lagt utenom barnehagenes turdager. Observasjoner fra én tur, tyder på at når en barnegruppe er ute i skogen, byr det på muligheter for andre former for lek enn det barna har i barnehagenes inne- og utemiljø. Det kan henge sammen med at skogsmiljøet ikke gir de samme føringene for hva slags type lek som skal foregå, og hvordan den skal foregå, som barnehagemiljøet.

To barn løper mot en bakke. De andre barna blir oppmerksomme på det som skjer og kommer løpende etter. De starter å rulle ned gressbakken. Ettersom bakken er lang, kommer barnas rulling opp i et høyt tempo. Det høye tempoet gjør at barna også ruller over hverandre med mye latter.

Her var leken så voldsom at den nok kan betegnes som risikolek. Det så videre ut til at de ansatte ikke satte de samme begrensningene for barnas lek og aktiviteter ute i skogen som de gjorde innenfor barnehagens gjerder. De lot barna utforske på egen hånd i større grad enn de gjorde i barnehagen med støtsand og forskrifter om høyder. De ansatte oppfordret barna til å klare det meste selv. Leken så ut til å

oppstå i møter med mulighetene naturen ga, og i møter barna imellom og mellom barna og de ansatte som var sammen på tur.

Vi fant at barnehager som hadde små og lite utfordrende og inspirerende utelekeplasser, gjerne tok i bruk områder utenfor barnehagene i større grad en barnehager med bedre uteforhold. På denne måten kompenserte de for manglende muligheter for lek og aktiviteter på eget uteområde.

I en av barnehagene som holder til i midlertidige brakker med et lite uteareal, har barnehagen tatt i bruk en gangsti utenfor barnehagen. Den har barna gjort til sin egen, gjennom å feie stien. Når vi ankom barnehagen for å observere, møtte vi noen fra barnegruppen i porten.

De eldste barna skal ha sykkelskole. Barnehagen har kjøpt inn åtte sykler. Det er ti barn som skal delta på sykkelskolen. Når barna har fått på seg hjelmer og gule vester, henter de sykler og går til barnehagelæreren for å få instruksjoner om hvordan sykkelskolen skal gjennomføres: De må bytte på å sykle. Videre skal barna, når de er slitne eller kalde på hendene, parkerer sykkelen og gi hjelmen og vesten til et av barna som venter på sykkel. Barna sykler på en gangsti på utsiden av barnehagegjerdet. De sykler frem på den ene siden helt til de treffer på en assistent gir dem beskjed om hvor langt de kan sykle før de må kjøre tilbake på den andre siden av veien. For noen av barna er det utfordrende å sykle, men samtidig er det tydelig at sykkelskolen har vart en stund for alle barna virker sikre på hva de skal gjøre.

Barnehagelæreren var tydelig og trygg, ga klare beskjeder og instruksjoner til barna som var nødvendig for å ivareta sikkerheten under gjennomføringen av sykkelskolen. Barnas glede over å sykle, og vilje til å forholde seg til reglene som gjaldt, viser noen av mulighetene som ligger i å bevege seg utenfor barnehagenes gjerdet.

9.6 Fysisk miljø. Rom inne og ute

Når vi har sett på hvordan det fysiske miljøet i barnehagene er tilrettelagt for samspill, lek og aktiviteter, har det dreid seg dels om selve barnehagebygget; altså tilgjengelig areal, hvordan det er organisert i for eksempel ulike rom, avstander o.l. samt utelekeplassen. Videre har det dreid seg om hva som finnes av leketøy og materiell og hvordan dette er plassert og organisert. Ettersom barnehagene i utvalget var forskjellige; noen var nye, noen eldre, noen provisoriske og noen ikke opprinnelig bygget som barnehager osv., syntes de å ha ulike muligheter og ulike utfordringer i organiseringen av det fysiske miljøet.

En vanlig barnehageavdeling eller base, består av flere rom som garderobe, bad/stellerrom, et hovedrom som gjerne også brukes til måltider, og minimum ett rom i tillegg som ofte brukes til lek og eventuelt også til soving for de yngste barna dersom det ikke er et eget soverom eller barna sover utendørs.

9.7 Rom inndelt i soner

Selv om barnehagebyggene hadde mange av de samme funksjonene, ga de svært ulike inntrykk. Noen virket åpne og lyse, mens andre barnehager virket trange og mindre lyse. Felles for barnehagene var at rommene i større eller mindre grad var

organisert i ulike områder som inviterte til ulik lek og ulike aktiviteter gjennom plasseringer av materiell. Det kunne være butikkmiljø, hjemmekrok, lese-krok, lego- og byggekrok. Disse rommene som skulle omfatte mange ulike former for lek, kunne virke trange og overfylte.

Ofte var de ulike områdene plassert tett inntil hverandre kun avgrenset ved hjelp av lave vegger eller hyller. I disse rommene foregikk det ulike, parallelle aktiviteter på samme tid. Det ga personalet en god oversikt og ga muligheter til at de kunne bevege seg mellom områdene og dermed være tilgjengelig for flere barn samtidig.

Imidlertid medførte dette en del begrensninger, forstyrrelser og uro i leken. Ettersom arealet oftest var begrenset, innebar det at det ikke var mulig å skape lek som var plasstrengende og krevde forflytninger uten at det forstyrret andre barns lek. Barna forflyttet seg gjerne mellom områdene, noe som kunne medføre forstyrrelser for andre barns lek og aktiviteter. I tillegg var det til tider høyt støynivå.

Dette så ut til å være et spesielt utfordrende i baseorganiserte barnehager der deler av arealet var felles. Selv om barna var delt i primærgrupper, så innebar de felles arealene at barna ofte måtte gå gjennom områder der andre barn lekte for å komme til områdene der de ønsket å leke. Lekerommene fungerte altså også som gjennomgangsarealer. I en av basebarnehagene var deler av fellesarealet på samme tid lekerom og korridor noe som betydde at mange mennesker oppholdt seg der og passerte, noe som skapte uro og begrenset mulighetene for at barna kunne leke uforstyrret.

Våre observasjoner tyder på at å organisere leken i basebarnehager var krevende for de ansatte.

I en basebarnehage delte flere småbarngrupper et stort rom. Hver gruppe hadde sin krok atskilt fra de andre gruppene med et forheng av stoff. I denne basen var det mange ettåringer og noen av dem var fremdeles under tilvenning. På ettermiddagen var barnehagelæreren alene med fem barn under to år. Barnehagelæreren ønsket at barna skulle bli kjent med hverandre og prøvde derfor å holde dem inne på deres eget baseareal. Samtidig som hun hadde ett barn som akkurat hadde våknet, på fanget, og innimellom måtte reise seg for å se til et barn som sov i en vogn på utsiden, skulle hun også engasjere fem ettåringer slik at de ikke skulle vandre av gårde. Hun var lekende og imøtekomende og så alle barna og ga dem respons samtidig som hun viste barnet på fanget omsorg.

Denne observasjonen indikerer at mulighetene for godt samspill og god lek i stor grad krever engasjerte og dyktige ansatte.

9.8 Adskilte rom

Alle gruppene vi observerte disponerte flere rom, alene eller sammen med andre. Dette gjør at en kan skjerme leken fysisk ved for eksempel å lukke døren for å unngå avbrytelser, forstyrrelser og støy. I noen av barnehagene observerte vi, som vi tidligere har vært inne på, at det foregikk spennende og vital lek når de eldste barna var alene i rom og med døren lukket. Vi har sett at det ikke nødvendigvis må være mange leker eller materialer tilgjengelig i et slikt rom, ettersom gevinsten av å få være uforstyrret i leken er stor. Det er en slags bevegelse i leken som for

barnehagens ansatte kan defineres som uorganisert og rotete, men som følger barnas utforskende lek.

Samtidig innebar mange og atskilte rom at de ansatte hadde mindre oversikt over hvor barna var og hva som foregikk i de ulike rommene. For å holde oversikten, fordelte de ansatte seg gjerne på ulike rom. Dersom det ikke var tilstrekkelig antall ansatte til stede til at de kunne fordele seg på ulike rom, måtte de ansatte stadig bryte opp fra pågående samspill og lek, for å sjekke hva som skjedde i andre rom. I en av barnehagene som hadde et ganske stort areal, men hvor rommene lå langt fra hverandre, var det tre ansatte til stede en ettermiddag. Imidlertid var to av de ansatte ganske passive. Det resulterte i at den tredje ansatte stadig måtte forlate barna hun satt sammen med ved et bord for å sjekke hvordan det gikk med barna som var på et rom ganske langt unna. Dette medførte fragmenterte samspill med barna og den ansatte syntes heller å utøve en kontrollfunksjon heller enn å være en pedagogisk ressurs.

Flere av gruppene vi observerte, disponerte også rom som for eksempel korridorer, gymnastikkrom eller rom for samlingsstunder sammen med andre grupper i barnehagen. Disse rommene ble i varierende grad brukt for å utvide lekeområdet.

Vi observerte ved flere tilfeller at tilgjengelige rom og arealer ikke ble benyttet. Det medførte at barnas lekeareal ble begrenset. I stedet for at ansatte stadig måtte kontrollere at alt gj bra på atskilte rom, løste noen grupper mangel på personale som kunne fordele seg på de ulike rommene, ved å stenge rommene. Dette innebar en begrensning av barnas muligheter til varierte aktiviteter. Avstengte rom observerte vi oftest i basebarnehager (jf. Eide et al., 2018). Det så ut til at denne organiseringsformen var særlig sårbar for fravær i personalet.

Også i en del av småbarnsgruppene, observerte vi at barna ikke fikk muligheter til å bruke rom til tross for at det bare var en dør mellom hovedrommet og det aktuelle rommet. Det var gjerne et rom som ble brukt som soverom for barna. I noen barnehager ble disse romme benyttet til lek når ingen sov der, mens i andre barnehager kunne rommet være stengt utenom sovetiden. Selv om de fleste barna sov omtrent samtidig midt på dagen, har nok økningen av ettåringer i barnehagene, medført at barna har ulike sovetider. Det var i noen barnehager grunnen til at soverommene ikke var tilgjengelige for lek store deler av dagen.

Men vi observerte også at barnehager benyttet rom til lek som har andre primærfunksjoner enn lek. Det gjaldt for eksempel garderobes. Resultater fra tidligere forskning (Gulpinar & Hernes, 2018) tyder på at 10 % av lek i barnehager foregikk i garderoben. I noen av barnehagene vi observerte i, var garderobene ikke et naturlig lekerom. Det handlet oftest om beliggenhet eller at garderobene var trange og kalde. I noen barnehager observerte vi at barnehagene innlemmet garderobene i lekemiljøet. Her kunne leken foregå relativt skjermet, rommet var utradisjonelt og det foregikk fine samtaler og leksituasjoner mellom to eller flere barn. De brakte også med seg dukker eller andre mindre rekvisitter.

9.9 Lekemateriell

I barnehagene i utvalget var barnas tilgang til leketøy og materiell varierende. Som observasjonene med ITERS-R og ECERS-R indikerer (se kapittel 7), syntes noen av gruppene å ha et relativt rikt utvalg av materiell til noen former for lek og aktiviteter

tilgjengelig for barna, mens i andre grupper, og til andre former for lek og aktiviteter, var det tilgangen mer sparsom. Flere av enhetene hadde også flere leker av samme slag, som ofte kan være en invitasjon og inspirasjon til å leke sammen, og kan også bidra til å unngå uoverensstemmelser mellom barna om leketøyet.

I ITERS-R og ECERS-R legges det stor vekt på at leketøyet skal være tilgjengelig for barna, at det skal være en viss orden og at materiellet skal være i god stand. Tilgjengelighet innebærer at barna skal kunne ta i bruk leketøyet og materiellet uten å måtte spørre personalet. Det er særlig viktig for små barn med begrenset verbalspråk og også fordi de ikke nødvendigvis husker leketøy som er skjult for dem. I både småbarns- og storebarnsgruppene var tilgjengelig materiell plassert lave hyller. Men særlig i småbarnsgrupper, var det som var plassert på toppen av de lave hyllene, utilgjengelig for barna. I flere av storebarnsgruppene fantes det både lave og høye hyller med materiell for lek og aktiviteter. Noe kunne barna selv klatre opp å hente, mens mye var utilgjengelig. En mulig forklaring var at barnehagene med visse mellomrom skiftet ut materiell som ikke var i bruk for å inspirere til utvikling av barnas lek og at de høye hyllene ble brukt til oppbevaring av materielle som barna hadde mistet interesse for.

Vi så også at god tilgjengelighet til bilder og bøker på avdelingen, ofte ble speilet ved utstillinger på veggene. I barnehager som var rike på bilder og bøker, var det mye musikk og bevegelse i samlingsstundene. Det tyder på at barnehager som er gode med kunstfagene på et felt, gir barna muligheter til møter også gjennom flere kunstuttrykk. Tydelige tegn på veggene gir ofte en indikasjon på at det er en gruppe med gode muligheter for både å kunne uttrykke seg og får å kunne motta impulser.

Når det gjaldt orden i materiellet, fremsto barnehagegruppene forskjellig. I alle gruppene var det tegn til forsøk på systematisering av materiell etter kategorier. Soneorganiseringen av rommene innebar at leketøy som var assosiert med en type lek, for eksempel familielek, fantes i en dukkekrok, finmotorisk materiell var plassert i bestemte hyller osv. Likevel så det de fleste steder ut til at det var vanskelig å opprettholde disse systemene. Det kan komme av at barns lek ofte ikke tar hensyn til de ansattes kategoriseringer og blander materiell på uortodokse måter. Vi observerte i liten grad at det ble satt grenser for barnas sammenblanding av ulike kategorier av materiell.

I noen av gruppene fremsto rommene som overfylte av materiell. Imidlertid avspeiler det ikke nødvendigvis store mengder materiell. Det kan også komme av liten plass eller at det var lite orden i materiellet. Uansett syntes det ikke som om det medførte at barna brukte mer av materiellet i sin lek, eller at det virket inspirerende på leken.

Likevel, kan det innvendes at mange steder så det ikke ut til at det ble lagt stor vekt på orden i materiellet. Selv om barna i sin lek kombinerer ulike kategorier, kan uorden også medføre at det blir vanskelig for barna å finne det materiellet de ønsker. Det kan også innvendes fra et estetisk perspektiv, at måten leketøyet presenteres på, kan ha betydning for barnas opplevelse av det.

Våre observasjoner viser en tendens til at barnehagerommene med tydelig organisering og tilgjengelighet på leker, gir større muligheter for lek og inspirerer til mer lek. I de få gruppene der de ansatte organiserte deler av frileken i lekegrupper, syntes det å ligge til grunn en mer bevisst og gjennomtenkt strategi for hvilket materiell som skulle tilbys barna enn det som var tendensen i de fleste gruppene. I lekegruppene fremsto som nevnt, barnas lek som rik.

Noen av barnehagene hadde også leketøy og materielle som var slitt, ødelagt eller ufullstendig. Mange bøker manglet sider og spill og puslespill manglet deler. Dette var et gjennomgående inntrykk.

Observasjonene indikerer at barnehagene var svært forskjellige når det gjaldt bevissthet på hva slags leketøy og materiell som skulle være en del av barnas lekemiljø. Noen steder var materialet uttrykk for barnehagenes profiler. Det var barnehager som hadde satset på estetiske fag, konstruksjonslek eller familielek.

I noen få barnehager var det en tydelig bevissthet om utvalg av leketøy og plassering av leketøyet. I en var det spesielt lite tradisjonelt leketøy samtidig som barnehagene hadde mange saker å leke med og å undersøke blant annet naturmaterialer som steiner og kastanjer. I denne barnehagen var det en tydelig bevissthet rundt presentasjonen av materialet. Blant annet var lekedyr presentert i et scenario. I denne barnehagen opplyste de ansatte at materiell og leketøy var nøye utvalgt for å gi større plass for leken og for å ha plass til å skape nye «rom» i rommet. I denne barnehagen ble materialet skiftet ut hver 14. dag, nettopp for å stimulere variert lek.

9.10 Språk i barnehagen

Vi har sett at flere ansatte på jobb, gir barnet en større mulighet til å kunne være i dialog med en ansatt, hvor barnets behov og ønsker blir lyttet til. Og vi ser at en større ansatt-tetthet gir større rom for deltagelse i barns lek. Når de ansatte involverer seg i lek, så oppstår det dialoger og samtaler hvor den ansatte får rom for aktiv språktrening gjennom den naturlige dialogen som oppstår i leken. Vi ser mange gode eksempler på dette. Men vi har også sett at personalet forstyrrer leken, spesielt i situasjoner hvor det er færre på jobb, og personalet ikke får muligheten til å involvere seg i leken og blir stående i ytterkant av situasjonen.

Vi har sett flere leksituasjoner hvor det er flere språk til stede i leken på samme tid. Vi vil her løfte frem et eksempel på hvordan barn hjelper hverandre språklig i leken. Og hva som skjer når barna ikke får til å lage overganger for hverandre i leken.

To fireåringer leker i familierommet. De leker at de er gravide. De stapper en dukke hver under gensen. De leker at de krasjer med magene. De må stappe flere kosedyr under gensen for å kunne krasje enda hardere. De spretter tilbake og velter overende når de dulter magene mot hverandre. Så åpner døren seg, og det kommer inn en gutt som begynner å snakke engelsk med den ene «gravide». Den som ikke forstår språket vil da ut av leken, og går ut av rommet.

Her hadde det vært behov for en helper, som kunne laget en bru mellom språkene. Vi har eksempler på at barn seg imellom kan være denne brua.

Tre gutter går fra legobordet over til lekerommet ved siden av, der starter de å lage i stand til en rollelek i dukkekroken. De fordeler roller. Når de starter å leke, så kommer det frem at en av de store guttene og den yngste gutten snakker tyrkisk sammen. De leker en familie, hvor den minste er babyen, de bærer rundt på babyen. De småkrangler litt innimellom, den store gutten som snakker tyrkisk med den minste, er en bru mellom de to andre barna. Det kommer en voksen inn og sier, «hvordan går det her.» «Vi leker mor far og barn, vi er gode venner nå». «Har dere vært uvenner?»; sier den voksne. «Ja, men nå er vi venner, det går bra» sier barnet som snakker to språk på samme tid.

Det er helt tydelig at den yngste ikke forstår alt den gutten som kun snakker norsk sier. Den største gutten gir derfor beskjeder, oversetter, forklarer, hjelper den minste på deres felles språk, tyrkisk. Det ser ikke ut som den gutten som kun snakker norsk, lar seg affisere av det. Det kan se ut som om at dette er slik disse tre guttene kommuniserer som gruppe.

Vi har også observert barnehagelærere som ikke er i direkte lek med barna, men som er aktivt til stede i rommet, observerende, og til stede med små stikkord, og bekreftelser som opprettholder og hjelper til med kommunikasjonen i den leken som barna er i. Og som hjelper til med å oppklare mellom barn hvordan kommunikasjonen kan leses, i de tilfellene barna ikke har det samme språket. Gjennom leken jobber barnehagelæreren på denne måten med å øke språkforståelse til enkeltbarnet.

Vi har også observert språktrening gjennom en «snakkepakke». Her ble tre 4-åringer tatt ut av gruppa for å lære seg begreper. De jobbet med tre kort, som viste kne, fot og hånd. I tillegg hadde de en figur hvor de skulle vise og bruke de ordene de hadde lært. Språktreningen varte i 25 minutter. Det kunne se ut som om de tre barna kunne disse ordene allerede.

Vi vil også løfte frem en observasjon fra en garderobe for å vise hvordan språktrening kan være integrert i barnehagens daglige virke.

«Kom så skal vi gå ut.» Han sier; «Nei!». «De andre venter på deg i gangen, kom så skal vi se om vi kan lage en snømann ute.» Da sier han; «JA,» tar hånden til den voksen og går ut i gangen. Hun viser og veileder ham for at han skal få kledd på seg. «Dra her i buksa», sier hun og viser. Hun tar på votter. «Vi må ha på votter i dag», sier hun, «det er kaldt ute. Har du fått inn tommelen? Hvor har du gjemt tommelen. Å der!!» Barnet svarer; «Å det var merkelig.» De ler sammen. «Snart skal du få gå ut å skli», sier den voksne. «Jeg kan skli ute», sier barnet. «Ja, du kan skli ute», bekrefter den voksne. «I går var det vanddammer, i dag har det nok blitt til is, som du kan skli på. Du må ta armen ut, så vi får tatt på dressen. Husker du hva du lekte før i dag? Du gikk over en bru.» «Å ja», bukkene bruse», sier barnet. «Ja, det er vanskelig å ta på vott, den hadde vridd seg rundt. Hånda inn der. Bra!! Sånn! Supert!! Også må vi åpne borrelåsen. Å litt til.» Barnet skriker til. «Ja, den sitter litt hardt der. Jeg skal hjelpe deg. Hold armen ut! Bra!! Vil du ha på denne også? Nei! Ok, da sier du ifra om det kaldt på øra da. Jeg må dra opp dressen før du setter foten i skoa. Bra!!»

Slike samtaler er verdifulle nettopp fordi de foregår i hverdagssituasjoner. Denne måten å bruke språk på står i kontrast til språkbruken i den observasjonen der språkstimulering ble gjennomført ved hjelp av en språkpakke. Da fire barn og en ansatt ble tatt ut av avdelingen i halv time for å lære begrepene hånd, fingre, ankel og fot.

I noen barnehager har vi observert måltider der det har foregått alt fra samtaler om spennende tema og lytting til litteratur, til små aktiviteter, som navneleker ved bordet. Det har vært aktive og verbale ansatte som har gitt barna oppmerksomhet ut over å servere mat.

I flere av gruppene var de ansatte opptatt av det praktiske rundt måltidet som å servere mat og å sørge for at barna spiste. Muligheten til de gode samtalene og aktivitetene der hvert enkelt barn blir sett og hørt, var mindre benyttet. Dette er også en forklaring på de relativt lave CIP-skårene når det gjelder verbal kommunikasjon. Samtalene besto hovedsakelig av ansattes spørsmål og kommentarer til det

nødvendige; nemlig å sørge for at barna spiste. Dette innebar at det i liten grad foregikk dialoger mellom ansatte og barn, og mellom barna.

Denne tendensen var særlig tydelig i småbarnsgruppene. I flere av gruppene var det sjelden at barna snakket noe særlig. Når de ansatte snakket, handlet det som oftest om de praktiske gjøremålene ved et måltid:

Barnehagelæreren stiller følgende spørsmål i tur og orden til hvert enkelt barn: «Vil du ha melk eller vann?» Når hun forlater bordet, blir det helt stille. Ingen sier noe, hverken ansatte eller barn. Assistenten stiller så noen lukkede spørsmål til barna som «Liker du appelsin?» «Er du en tullekopp?», men uten å få svar fra barna. Deretter diskuterer to ansatte hvor lenge ett av barna skal sove før de spør han: «Hvor lenge skal du sove?» Gutten svarer «83» og de ansatte ler før de begynner avtale hva de skal gjøre resten av dagen.

I storebarnsgruppene observerte vi oftere at de ansatte var i dialog med barna. Barna behersker i stor grad de praktiske sidene ved måltidet selv. Det kan være en forklaring på at det var mer rom for samtaler i disse gruppene. Samtalene varierte avhengig av om de ansatte var til stede eller ikke. Når de ansatte var til stede, var det de som var sentrum og ledet samtalene. Men når de forlot bordet, forandret også samtalene seg:

Nå er det barna som styrer samtalen. De snakker om at de sitter og perler, på hvilken måte de perler og hvilke planer de har med perlene. Når den ansatte kommer tilbake, så er det igjen hun som styrer samtalen og initierer temaet som endres til å snakke om når den enkelte har bursdag.

Dette viser at barn har samtaler om form og design, og det kunne vært spennende for både barna og den ansatte, om den ansatte hadde tatt seg tid til å finne ut av hva barna hadde snakket om mens hun var borte, slik at de kunne fortsatt samtalen om form og design.

Varierte temaer og delte tanker og opplevelser kan gjøre at barna blir kjent med hverandre på en andre måte enn de blir i lek og i aktiviteter. Det kan igjen fungere som en berikelse av barnas lek etter at måltidet er over. Selv om de ansatte i noen grupper var oppmerksomme og fulgte opp barnas innspill, var også denne kommunikasjonen i stor grad preget av lukkede spørsmål. Samtalene ble derfor også kortvarige og dermed forble mange temaer lite utdypet.

9.11 Samlingsstund. Felles opplevelser som inspirasjon til lek

I flere barnehager synes felles opplevelser å være viktige for å skape samhold, tilhørighet og i særdeleshet, gi næring til leken. Det kan handle om kunstbesøk, det kan handle om felles opplevelser av litteratur, det kan handle om felles formingsaktiviteter og det kan handle om samlingsstunder – eller spontane samlinger der gruppen eller deler av gruppen deler en felles opplevelse, eller blir involvert i formidlingssituasjoner. Det kan handle om å «stille ut» arbeider fra en aktivitet, og at dette blir en opplevelse i seg selv.

Alle disse aktivitetene handler om at en aktiv ansatt gjør mer enn å «dele ut materiale», men involverer seg i de faktiske handlingene som foregår på bordet, i lesesituasjonen, i samlingen, og at det hele er godt forberedt.

De aller fleste enhetene gjennomførte felles samlinger som samlingsstund. Her ble oftest hvert enkelt barn sett og hørt. I samlingene ble oftest barn adressert direkte, og i flere av barnegruppene har barna hatt oppgaver i samlingen. Samtidig var det også en tendens til at barna som var aktive fikk mye oppmerksomhet, mens andre som var mer tilbaketrukkne, lett kunne bli oversett. Det virket som om barna satte pris på samlingsstunden og selv om barnas deltakelse varierte, syntes de fleste barna å finne seg til rette i samlingsstunden.

Ikke alle samlingsstundene så ut til å være like godt forberedt. Noen samlinger har vært rene sangstunder, mens andre har hatt program som involverer barna i ulike aktiviteter. Det har vært lytting til bøker, det har vært sang, det har vært Kims lek, det har vært fortellinger. Samlingene vi observerte hadde ofte både noe som var kjent og noe som var nytt for barna. Noen av samlingene har også vært bygget opp med en fin dramaturgi, som både var spennende og morsomme.

Det var flere av barnehagene som synes å benytte av denne situasjonen for å skape samhold, fellesskap og næring til leken. For det første gjennom å sørge for at mer tilbakeholdne barn fikk støtte til å bli mer aktiv slik at de ble mer synlige i gruppen. For det andre gjennom å en mer bevisst planlegging og bedre forberedelser.

Noen barnehager bruker samlingen til å forberede for eksempel besøk på museer eller turer. Dette ser vi kan skape forventning og spenning og som igjen gjør samholdet i barnegruppen bedre. Dette kan være viktig for leken, og gi næring til denne. Forberedelser skaper forventninger og opplevelsene kan dermed virke sterkere når de er godt forberedt og som igjen kan være gode impulser til senere lek. Å gi fokus til en felles opplevelse kan være med på å styrke både fellesskapet, men også gi barn noe å være sammen om i lekens univers.

Vi opplever at det som skjer i flere av samlingene kan være både kjent materiale og nytt og utfordrende materiale/innhold. Kjente sanger er bra, men kanskje kan en utfordre det med nye sanger, nye rytmer, dans/bevegelse til sangene etc. Noen grupper har sangstunder uavhengig av samlingsstunden, gjerne spontant.

I en barnehage, for eksempel var et nært forestående besøk på kunstmuseum samtaleemnet. Dette skapte fullt fokus fra barna og vi observerte at det skapte forventning og fokus på aktiviteten.

I noen barnehager samles også mindre grupper rundt en ansatt som var aktiv med hånd-/fingerdukker. Vi observerte flere vakre brudd i frileken og som syntes å stimulere til videre lek. Felles opplevelser som inspirasjon for lek kan skapes i de fleste av aktivitetene gjennom en barnehagehverdag. Det kan være før, under og etter et måltid, det kan være i samling og det kan være små brudd på dagen der barnegruppen eller deler av barnegruppen blir gitt en felles opplevelse som nettopp gir næring til leken.

I de fleste enhetene har vi observert at en har hatt kunst på veggene, enten skapt av barna selv, eller av kunstnere, og som kan virke som bekreftelse av eget kreativt arbeid, og som inspirasjon i lek og kreative aktiviteter.

9.12 Overganger og logistiske utfordringer

Overgangssituasjoner i barnehager handler om de situasjonene som er imellom, og som binder sammen ulike deler av dagsprogrammet eller dagsrytmen og utgjør en stor del av hverdagslivet i barnehager. Disse situasjonene er krevende for de ansatte, fordi det er mange praktiske oppgaver som skal utføres i disse situasjonene. Det dreier seg for eksempel om stell og forberedelse til soving i småbarnsgrupper, forberedelser til måltider og på- og avkledning i forbindelse med overganger mellom lek utendørs og lek innendørs. Samtidig stadfester den helhetlige tilnærmingen til omsorg, lek og læring i den nordiske barnehagemodellen at omsorg, lek og læring skal gjennomgående gjennom hele barnehagedagen.

Det var betydelige variasjoner i de ulike gruppene i gjennomføringen av overgangssituasjonene. En gjennomgående tendens i mange av gruppene, var at overgangene var preget av mye venting for barna, og av ansatte som var travle. Ventingen tok i noen grupper bort mye tid fra barnas muligheter til å engasjere seg i spennende samspill og lek med andre barn og med ansatte.

Ventetiden var stort sett knyttet til at de vanlige, ofte selvvalgte, aktivitetene og lek ble avbrutt slik at barna skulle være klare til neste post på dagsprogrammet. I garderobesituasjonen var det ikke uvanlig at barna satt ganske lenge og ventet på å få gå ut etter at de hadde fått på seg yttertøyet. I en av barnehagene observerte vi at de barna som først var ferdig påkledd, satt på gulvet ved ytterdøren og ventet i drøye 20 minutter. Venting var også en tendens når barna kom inn etter utelek og de hadde fått av seg klærne. I det følgende eksempel oppholder barna på i en storebarnsgruppe seg i garderoben i 35 minutter:

Det er trangt i garderoben ettersom alle barna har kommet inn i garderoben samtidig. Det regner ute så det er mange klær som skal av og vått tøy skal skiftes. De ansatte er imøtekommende, hjelpsomme, tar seg tid til å prate med barna. Selv om aktivitetsmulighetene i garderoben er begrenset, er det flere barn som leker mens de venter. De leker med det som er tilgjengelig av gjenstander i garderoben, som støvler, flasker, matpakker og våte votter. Når alle barna er klare, har kan barna velge mellom noen aktiviteter inne på avdelingen som de ansatte har valgt ut.

Selv om barna bruker ventetiden i garderoben til å leke, illustrerer dette eksemplet at ventetid og overganger skaper brudd i barns lek og konsentrasjon. Barna som har satt i gang lek i garderoben, får ikke muligheter til å fortsette leken inne på avdelingen ettersom de ansatte har planlagt lekegrupper. I grupper der barna fikk forlate garderobene når de var ferdige, satte barna i gang med lek som enten opphørte av seg selv, eller til det for eksempel var tid for måltid. Dette medførte høyere grad av kontinuitet i barnas lek.

I småbarnsgruppene virket det som om overgangssituasjonene var særlig krevende, særlig på formiddagen der samlingsstund, bleieskift, måltid og soving gjerne skal gjennomføres i løpet av ganske kort tid. I noen barnehager ble barnas lek stanset og de ble plassert rundt spisebordet til sangstunder eller formingsaktiviteter sammen med en ansatt, mens de andre ansatte skiftet bleier og forberedte måltidet. Ofte virket det som om aktivitetene rundt bordene ikke var forberedt. Det tok tid fra barna ble satt til bordet til alle var stelt og maten var klar. Det var lite spenning og veksling og voksent engasjement. I flere av gruppene ble barna sittende uvirksomme mens de

ventet. Når alle barna endelig hadde fått skiftet bleier, var maten ofte ikke klar, så da satt alle barna og ventet enda en stund. Venting og forsinkelser i dagsprogrammet innebar at noen barn ble veldig trette lenge før de ansatte hadde tid til å legge dem. I ett tilfelle var det en liten jente som ventet i 30 minutter fra første gang hun sier at hun er trett, til hun ble lagt i sengen sin. I mellomtiden har hun gjentatte ganger sagt at hun er trett, grått og prøvd å ta av seg klærne.

Mye tyder altså på at flere av barnehagene i utvalget hadde betydelige utfordringer i gjennomføringen av overgangssituasjoner. Idealet om en helhetlig tilnærming til omsorg, lek og læring, ble i liten grad realisert i flere av disse situasjonene. Som vi skal komme tilbake til, kan en forklaring være at belastningen på barnehagepersonalet er store. Men det er kanskje ikke en tilstrekkelig forklaring?

I en småbarnsgruppe forgikk overgangssituasjonene uten særlig ventetid. Et eksempel på dette ble observert i den travle tiden fra frilek til måltid til legging. I denne barnehagen var det to ansatte til stede med ni barn i denne situasjonen. Den tredje ansatte ordnet maten. Mens den ene ansatte skiftet bleier på badet, satt barna rundt et bord og hadde samlingsstund. Samlingsstunden var godt planlagt med to-tre ulike deler; eventyr, sang og såpebobleblåsing, og i alle delene fulgte barna med en entusiastisk barnehagelærer. Barna var svært aktive og kom med innspill som medførte diskusjoner og samtaler, før barnehagelæreren fortsatte med sitt planlagte program. Når alle barna hadde fått skiftet bleier sto maten klar, og etter hvert som barna ble ferdige tok den ene av de to ansatte som var sammen med barna, ett og ett barn og la til sengs i et rom der den tredje ansatte var klar til å ta imot barna.

Vi har altså både observert gjennomføring av overgangssituasjoner som synes å ha fungert godt, og hverdagssituasjoner som, slik vi har vurdert dem, ikke har fungert så bra; verken for barn eller ansatte. Det som er helt klart er at barnehager står overfor noen logistiske utfordringer som tar tid fra barnas muligheter til gode samspill, lek og aktiviteter.

Med utgangspunkt i våre observasjoner knyttet til hverdagslogistikk, spesielt i overgangssituasjoner, vil vi se nærmere på hva som kan ligge til grunn for variasjoner mellom barnehager i gjennomføring av hverdagssituasjoner.

Å arbeide i barnehager, krever at man ofte må gjøre flere ting samtidig; og det særlig i overgangssituasjoner:

Den ansatte vasker av bordene, finner frem Lego, bretter ut plastduk på det andre bordet så barna kan tegne, hjelper tre barn med å finne frem utstyr til lek med Barbiedukker. Med ett er fire barn rundt Lego-bordet. Noen barn blir vist veien over til lekerommet ved siden. To barn med en garasje og to plastfigurer. Fem minutter tar det fra barna har gått fra bordet, til alle er i lek. Tre barn ved tegnebordet. Fire barn på det andre bordet med Lego, to barn ved lekegarasjen. Tre barn med er i gang med Barbielek. Den barnehageansatte setter seg nå ned for å hjelpe til med å sette på Barbie klær.

Denne observasjonen viser at overgangen fra de ulike aktivitetene i barnehager krever organisering. I disse overgangene var det færre ansatte på avdelingen ettersom disse overgangene krevde at ansatte ryddet på kjøkkenet, hjalp barn på badet osv. Det betyr at den ene ansatte som er igjen sammen med barna ikke kan sette seg ned å leke med barn, eller sette i gang aktiviteter med barn før de andre

ansatte er tilbake på avdelingen. Hvor raskt den ansatte er til å igangsette og hjelpe barna i overgangen til lek, er avgjørende for hvor raskt barna igjen er i aktivitet.

9.13 Oppsummering

Våre observasjoner i et utvalg av Oslo kommunes barnehager tyder på at det er en vennlig atmosfære i barnehagene. Store deler av dagene er avsatt til barnas lek og aktiviteter både ute og inne. Det foregår mye og vital lek i gruppene både når barna leker uten at de ansatte er til stede, og når ansatte er involvert og deltar i lek. Våre resultater tyder videre på at det er variasjoner mellom gruppene når det gjelder hvordan ansatte involverer seg i samspillet, når det gjelder det fysiske miljøet og når det gjelder gjennomføring av hverdagslivet. Alt dette har betydning for samspill og lek i barnehagene. Skal vi oppsummere noe som kanskje er særlige utfordringer for barnehagene er det for det første å legge til rette for samspill som inneholder støtte til barnas verbale kommunikasjon, støtte til barns utvikling i vid forstand og ikke minst arbeider med relasjoner barna imellom. Det krever en mer gruppeorientert tilnærming til arbeidet som igjen kan bidra til inkludering av barn som i liten grad deltar i barnehagenes fellesskap. I forhold til barnas lek, kan ansatte være gode lekepartnere, men det krever at antall ansatte er tilstrekkelig og at de som er ansatte er aktive i arbeidet med barna. Barnehagene har også noen utfordringer når det gjelder det fysiske miljøet. Noen bygninger er gamle og nedslitt eller ikke så godt eget som barnehager. Likevel er det en del barnehagene kan gjøre når det gjelder hvordan de tilrettelegger for barnas lek inne og ute gjennom utnyttelse rommene og organisering inventar/leketøy. Det er også en utfordring for barnehagene å synliggjøre og jobbe aktivt med de mulighetene som ligger i å være en institusjon i en by preget av mangfold.

10 Spørreundersøkelse til deltakende barnehager og deres pedagogiske ledere

10.1 Innledning

På grunn av Covid19 og smittefare, kunne vi ikke gjennomføre den planlagte tilbakemeldingen til den enkelte barnehage på foreløpig rapport. Her skulle vi fått kommentarer som kunne nyansere og validere rapporten. For å kompensere dette, valgte vi å sende en spørreundersøkelse til pedagogisk leder i de avdelingene/basene vi har observert, som et ledd i valideringen av funnene i våre kvalitative og kvantitative undersøkelser. Av utvalget på 21 avdelinger/baser, mottok vi svar fra 15 pedagogiske ledere. Hver avdeling/base er identifiserbar, og er blitt sammenlignet med de funnene vi har gjort basert på observasjoner og intervjuer. Spørreundersøkelsen ble sendt ut i andre halvpart av juni.

I spørreskjemaet stilte vi spørsmål om følgende forhold (se spørreskjema i vedlegg II):

- Ansattes kunnskaper og tid sammen med barna
- Ansattes kompetanse/utvikling
- Vikarer/personalbehov
- Styrers rolle
- Romforhold inne/ute

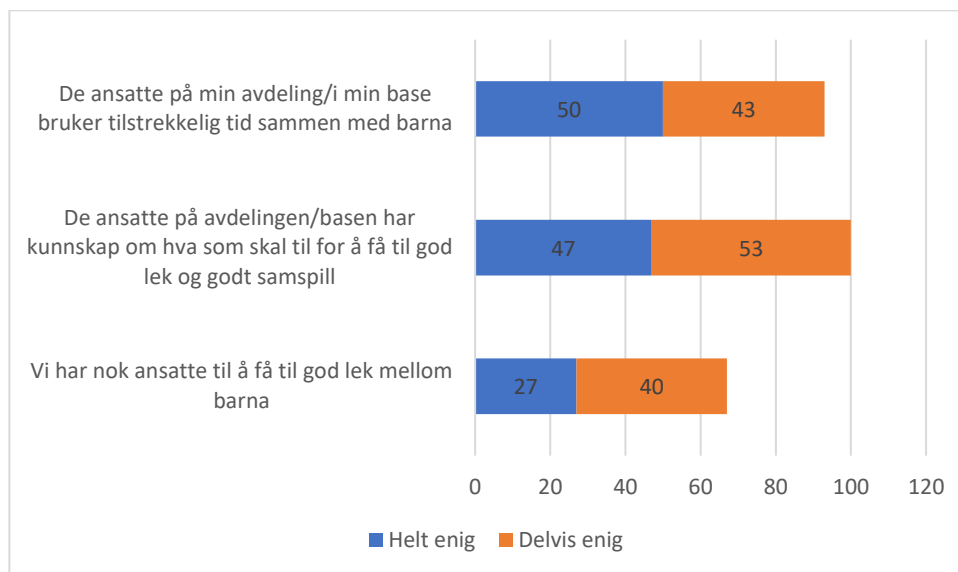
I tillegg til å svare på en rekke spørsmål med faste svaralternativer, ba vi de pedagogiske lederne om å utdype sine svar i et åpent tekstfelt. Selv om antall svar bare er 15, og disse ikke er representative for pedagogiske ledere i Oslo, fremkommer det noen interessante resultater som støtter opp om våre funn fra feltarbeidet i barnehagene.

10.2 Personalets betydning for lek og samspill

Vi ba de pedagogiske lederne angi hvor enige de var i påstander om de ansatte i sin avdeling/base, og mulighetene for god lek og godt samspill (Figur 1.1).

Vi ser at halvparten av de pedagogiske lederne er helt enig i at de ansatte bruker tilstrekkelig tid sammen med barna. Ytterligere 43 prosent er delvis enig i dette. Tilsvarende har lederne stor tillit til at de ansatte på avdelingen/basen har nødvendig kunnskap om hva som skal til for å skape god lek og godt samspill. Nesten halvparten av lederne er helt enig i at de ansatte har slik kompetanse, mens resten er delvis enig i denne påstanden. Det er imidlertid større skepsis til om avdelingen/basen har tilstrekkelig personale til å oppnå god lek mellom barna. Bare omtrent én av fire pedagogiske ledere er helt enig i at de har nok ansatte, mens fire av ti er delvis enig i dette.

Figur 10.1: Pedagogiske lederes oppfatning av mulighetene for lek og samspill på avdelingen/basen. Andel som svarer 'helt enig' eller 'delvis enig' på en 5-delt skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig (N=15)



I de utfyllende svarene er det mange som nevner at de gjerne skulle hatt flere ansatte i avdelingen:

«Ønsket hadde jo vært å være 4 faste voksne. Da sikrer vi ved eventuelt fravær uten at det går på bekostning av planer med barna.»

«Flere ansatte på jobb samtidig!!»

«Det viktigste er en stabil personalgruppe som møter opp på jobb.»

«Flere ansatte slik at vi har større voksentetthet i kjernetiden. Alternativt kunne vi hatt ansatte som tok seg av å vaske sengetøy, bord og stoler, lage mat rydde ut og inn av oppvaskmaskinen, ta imot varer, rydde på plass varer.»

«Flere ansatte er helt klart et behov, spesielt sårbart ved sykdom og utenom basetiden. De ansatte har lange økter alene med barna (med ofte nesten hele barnegruppen) på morgen og ettermiddag. Her blir det ofte «fri lek» med mye mindre kontroll og liten eller ingen mulighet for å legge til rette eller delta i den gode leken. De ansatte har da nok med å ha et overblikk og følge med på barna.»

Noen nevner at de ønsker seg mer kompetanse blant de ansatte, eller mer motiverte ansatte:

«Flere ansatte med forståelse for hvor viktig lek er for barn og som ser mulighet for kommunikasjon og læring gjennom lek.»

«Ikke nødvendigvis flere ansatt, men ansatte som virkelig ønsker å leke og være sammen med barn.»

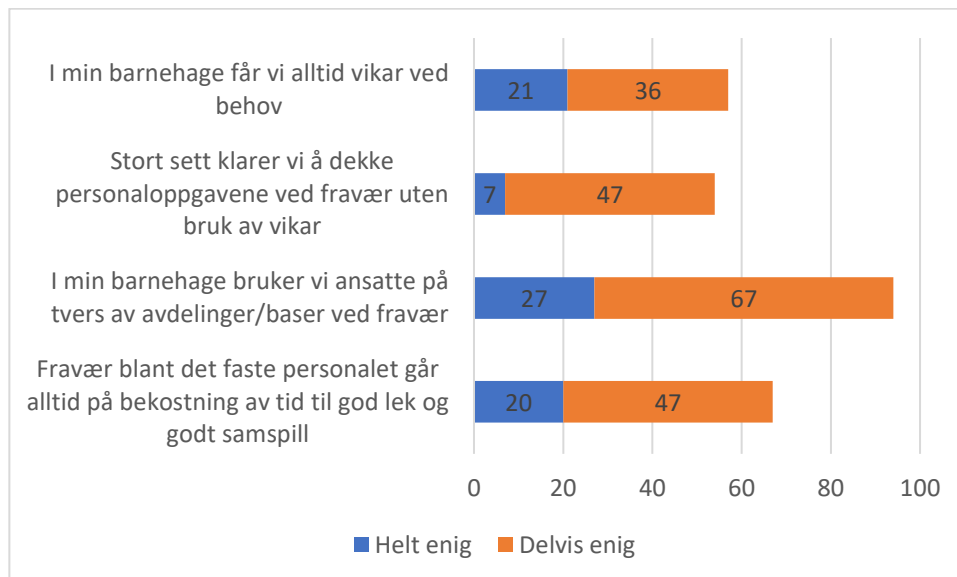
Men det er også en av de pedagogiske lederne som er tilfreds med situasjonen:

«Slik situasjonen er nå, savner jeg egentlig ingenting personalmessig».

10.3 Situasjonen i avdelingen/basen ved fravær

Sykefraværet er stort i de fleste barnehagene. Vi spurte de pedagogiske lederne om hvordan de opplever situasjonen ved fravær av det faste personalet (Figur 1.2). Som vi ser, er det bare to av ti som er helt enige i at de alltid får vikar ved behov, mens døyt en av tre er delvis enig i dette. Det er svært få – syv prosent – som helt klart mener at de klarer å gjennomføre de oppgavene de skal ved fravær, uten bruk av vikar. Nesten halvparten er delvis enig i at de klarer seg uten vikar. En vanlig måte å løse situasjonen ved fravær på, er å bruke folk fra andre avdelinger/baser i barnehagen. 94 prosent er helt eller delvis enig i at deres barnehage bruker ansatte på tvers. Fravær innebærer ofte at de som er igjen på jobb får økt arbeidsmengde. To av tre pedagogiske ledere er helt eller delvis enig i påstanden «Fravær blant det faste personalet går alltid på bekostning av tid til god lek og godt samspill».

Figur 10.2; Pedagogiske lederes oppfatning av situasjonen ved fravær. Andel som svarer 'helt enig' eller 'delvis enig' på en 5-delt skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig (N=15)



I de åpne feltene er det mange som nevner vikarer og vikarbruk som viktige elementer når det gjelder samhandling og tilrettelegging for lek. Det er også mange som har erfaring med at ikke alle vikarer fungerer godt, og poengterer at det er viktig med *gode* vikarer:

«Tilgang til gode vikarer vil hjelpe de faste ansatte å fortsette hverdagen hvor planlagte aktiviteter ikke blir forstyrret pga. mangel på voksne.»

«Vikarer som kjenner barna og barnehagen og som har utdannelse.»

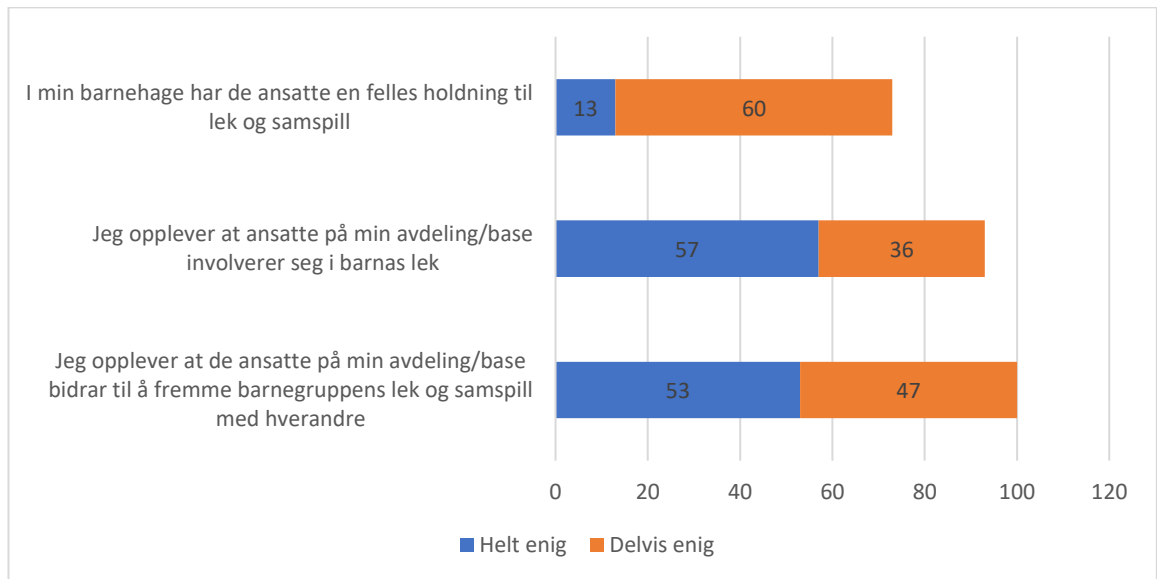
«Helst vikarer som kjenner barnehagen/barna hvis vi får vikarer.»

«Det løser ikke alt om vi får en vikar. En vikar som ikke kjenner barna og rutineene, vil trenge tid til å skape den nødvendige tillit og trygghet fra barn og voksne. Dette gjelder spes. korttidsfravær.»

10.4 Ansattes holdning til og involvering i lek og samspill

Vi spurte pedagogisk leder også om de ansattes holdning til lek og samspill, og deres involvering i leken (Figur 1.3).

Figur 10.3: Pedagogiske lederes oppfatning av ansattes holdning til og involvering i lek og samspill. Andel som svarer 'helt enig' eller 'delvis enig' på en 5-delt skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig (N=15)



Det er interessant å se at det er få pedagogiske ledere som er helt enig i påstanden «I min barnehage har de ansatte en felles holdning til lek og samspill». Seks av ti er delvis enig i dette. Det er betydelig flere som mener at ansatte involverer seg i barnas lek, eller som opplever at de ansatte bidrar til å fremme barnas lek og samspill med hverandre. Over halvparten av de pedagogiske lederne er helt enig i dette, og det er svært få eller ingen som er direkte uenige.

Når de pedagogiske lederne selv uttrykker hva de ønsker seg når det gjelder utvikling av lekemiljøet på avdelingen, er det mange som peker på behovet for å være flere voksne på jobb, ikke minst for å kunne dele barna i mindre grupper:

«Være tilstrekkelig med ansatte på jobb hver dag for å kunne dele opp barnegruppen i mindre grupper.»

Flere mener at tiden ofte brukes på andre gjøremål, slik at leken ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet:

«Tid! Dessverre forsvinner det tid til dagligdagse oppgaver, som jeg mener kunne benyttes på en bedre måte. Vi kunne vært mye flinkere til å dele inn i mindre grupper i løpet av dagen.»

«Vi voksne må ha ro og ikke stresse med andre oppgaver «vi skulle ha gjort» eller «burde ha gjort» Vi må jobbe med oss selv for å være tilstede her og nå i leken. Det må også bli respektert at man prioriterer det.»

De fleste pedagogiske lederne legger vekt på hva de ansatte selv kan gjøre for å utvikle lekemiljøet i sin avdeling/base. Det er også mange ønsker seg mer lekemateriell. Typiske utsagn er:

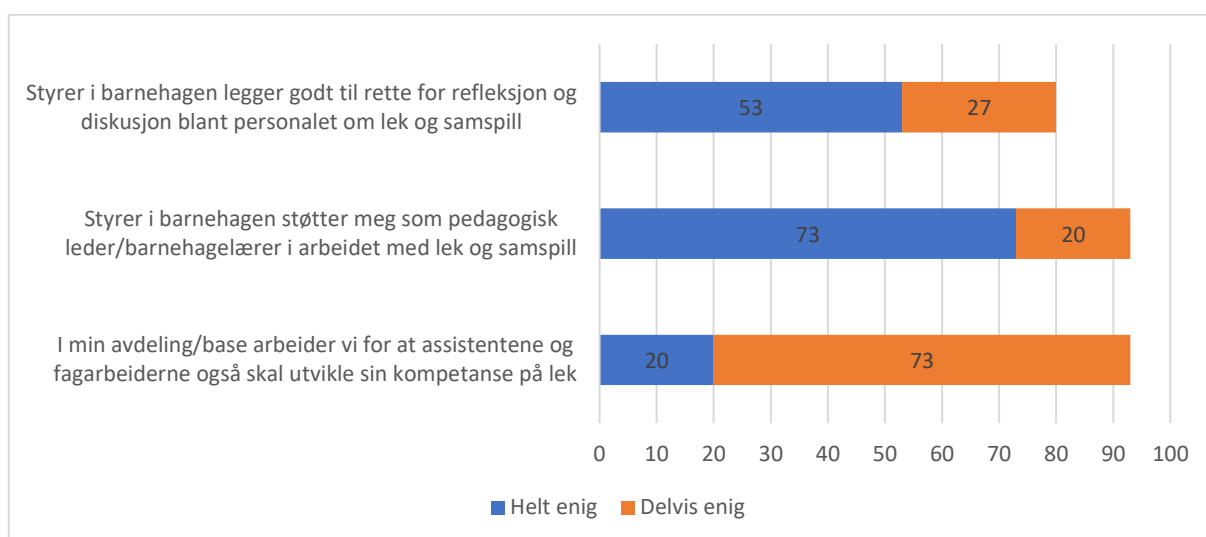
«Jeg ønsker meg flere leker, spill osv. Jeg vil kunne bygge, herje, utforske og leke med barna. Det blir ofte litt stusslig med de få spillene og lekene vi har.»

«At vi hadde muligheter til å investere i mer leker og rekvisitter for mer inspirasjon.»

10.5 Styrerens rolle i utviklingen av personalet

Barnehagens styrer kan spille en viktig rolle for den faglige utviklingen av personalet, gjennom tilrettelegging for refleksjon rundt egen praksis, og ved å stimulere til kompetansebygging på ulike områder. Vi har spurt de pedagogiske lederne om deres synspunkter på egen styrers rolle i dette arbeidet (Figur 1.4).

Figur 10.4: Pedagogiske lederes oppfatning av styrers rolle i den faglig utviklingen. Andel som svarer 'helt enig' eller 'delvis enig' på en 5-delt skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig (N=15)



Over halvparten av de pedagogiske lederne er helt enig i at styrer legger godt til rette for refleksjon og diskusjon blant personalet om lek og samspill, og ytterligere én av fire er delvis enig i dette. Enda større oppslutning er det om påstanden om at styrer gir pedagogisk leder støtte i arbeidet med lek og samspill. Her er tre av fire helt enig, og ytterligere én av fem delvis enig. Bildet er noe annerledes når det gjelder tilrettelegging for at ansatte som ikke er barnehagelærere skal utvikle sin kompetanse på lek. Her er én av fem helt enig i dette, mens tre av fire er delvis enig. Dette harmonerer godt med informasjon vi fikk gjennom intervjuene, der enkelte barnehagestyrere la vekt på at hele personalgruppen skulle ha grunnkompetanse på lek og reflektere rundt egen praksis.

Alle som har gitt kommentarer i det åpne svarfeltet der vi spør om hva styrer kan gjøre for å styrke samspill og lek mellom voksne/barn og barn/barn, har understreket viktigheten av å tilrettelegge for faglig fokus og diskusjon. Noen typiske utsagn er:

«OBSERVERE, motivere og veilede ;)»

«Det er viktig å holde fokus på at lek og samspill er det viktigste vi driver med. Vi må ha det som temaer på personalmøter og planleggingsdager m.m.»

En av de pedagogiske lederne understreker behovet for at også de som ikke er pedagoger, får utvikle sin kompetanse:

«Fortsette med faglige diskusjoner der vi tar opp viktige artikler og arbeide for at fagarbeidere og assistenter også utvikler kompetanse på lek og samspill.»

Det er flere som nevner at tiden til faglig utvikling ofte ikke strekker til i barnehagene:

«Det må også vises i hverdagen - at vi prioriterer lek og samvær framfor møter, rydding og vasking. I tillegg må vi jobbe med nærvær - slik at alle forstår at de er en viktig brikke.»

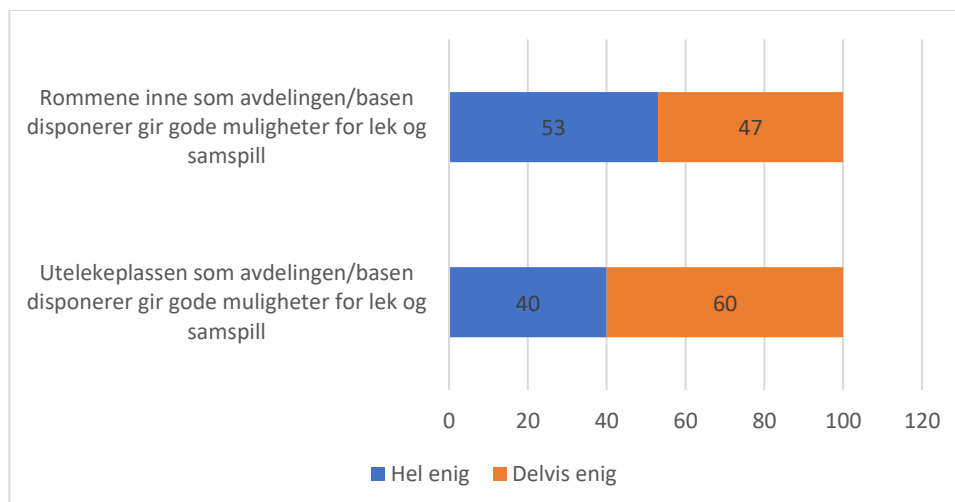
«... barnehagehverdagens rammer gir lite rom for faglig påfyll.»

10.6 Inne- og uterommenes egnethet som arena for lek og samspill

En viktig rammebetingelse for god lek og godt samspill er de fysiske omgivelsene i barnehagen: bygningen(e), rommene og utearealet. Vi har spurt de pedagogiske lederne om hvordan de vurderer inne- og uterommenes egnethet (Figur 1.5).

Resultatet kan tyde på at de pedagogiske lederne er rimelig fornøyd med inne- og utearealene. Noe over halvparten er helt enig i at rommene inne gir gode muligheter for lek og samspill, mens resten er delvis enig i dette. Fire av ti er helt enig i at de disponerer gode uteområder, mens seks av ti er delvis enig.

Figur 10.5: Pedagogiske lederes oppfatning av inne- og uterommene. Andel som svarer 'helt enig' eller 'delvis enig' på en 5-delt skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig (N=15)



I de åpne svarfeltene nyanseres dette betraktelig. Flere pedagogiske ledere påpeker at romsituasjonen ikke er optimal. Det handler mellom annet om behov for flere rom, gjerne med dører som kan skjerme grupper i lek:

«Det som kunne vært bedre i vårt areal inne, mener jeg, er flere rom, fremover det store arealet vi har.»

«Flere lukkede rom som kan brukes til forskjellige aktiviteter og oppdeling av barnegruppen.»

Noen peker på behov for flere eller nyere leker:

«Ellers synes jeg vi har alt for lite leker, møbler, utstyr.»

«Noen leker er slitt og ødelagt. Men barna klarer å finne god lek likevel.»

Det kommer også frem behov for å utvikle utelekeplassen, spesielt for å sikre at de yngste barna har lekeapparater som passer til aldersgruppen. Enkelte barnehager nevnte at lekeapparater tilpasset de yngste barna var en mangel. Et typisk utsagn er:

«Flere lekeapparater og husker ute tilpasset de minste barna.»

Ellers er det noen som sier at de kompenserer mangler i uteområdet ved å bruke arealer utenfor barnehagen:

«Ute bruker vi også fantasi og inspirasjon fra nettet, men det er dessverre ikke mye av lekeplass. Heldigvis har vi en utrolig fin skog og samtidig turmuligheter i nærheten som vi kan bruke.»

«Jeg opplever at det ofte er lettere å få til god lek når vi er på turer i skog og mark, og tror dette kan komme av både naturens mange muligheter og at det er få ting som forstyrrer de voksne. Det er viktig i hverdagen å få til at det er få forstyrrelser for de voksne slik at vi klarer å konsentrere oss om å være til stede i barnas samspill.»

Når vi avslutningsvis spør om hvilke muligheter de pedagogiske lederne har for å utvikle et godt og variert lekemiljø i sin avdeling/base, gir de uttrykk for stor optimisme. De aller fleste mener at de har gode muligheter. Denne pedagogiske lederen kan stå som eksempel:

«Etter sommerferien starter vi opp på nytt med en helt ny barnegruppe og ny giv! Jeg har troa! Dette kommer til å bli et supert år. Vi voksne har brukt den siste tiden på å snakke hverandre opp, og begynne å glede oss på ny start. Vi har lagt mange spennende planer, og vi skal gjøre vårt beste for at barna skal få et supert siste år i barnehagen. Her skal det lekes og læres!»

Del III Integrerende analyse og anbefalinger

11 Integrerende analyse og sammenfattende drøfting

11.1 Innledning

Oppdraget fra Oslo kommune var å fremskaffe økt kunnskap om kvaliteten i kommunale barnehager, med spesiell vekt på relasjoner og lekens vilkår. Videre skulle mulige sammenhenger mellom lek, relasjoner og strukturell kvalitet belyses. I dette kapittelet vil vi foreta en integrerende analyse og drøfting av materialet.

I praksis har forskergruppen hatt tett samarbeid i dataanalyse-fasen og gått gjennom datamaterialet i felles analyseprosesser. At forskergruppen har ulike teoretiske ståsteder og tilhører ulike fagfelt har skapt mulighet for å se sammenhenger og kontraster i materialet, og har slik vi ser det styrket valideringen av det samlede datamaterialet (jf. Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Mason, 2006).

Gjennom koding av de systematiske observasjonene gjennom CIP, ITERS-R og ECERS-R, er det generert kvantitative data som uttrykker et mål på kvaliteten i barnehagene. Disse dataene er koblet til data om strukturelle forhold. Datamaterialet gir ikke grunnlag for avanserte statistiske analyser, men det er gjennomført enklere analyser av forskjeller i gjennomsnittsskåre mellom barnehager med ulike strukturelle trekk. De kvalitative observasjonene har også gitt data som er tematisert og systematisert. Kopling av det kvantitative og det kvalitative materiale fra barnehagenivå med resultater fra studier av styringsnivået, gjør det mulig å danne seg et bilde av om samspillskvaliteten og barnas muligheter for lek er bedre i barnehager med visse strukturelle kjennetegn.

En slik integrerende analyse avspeiler og tydeliggjør forholdet mellom politiske, sosiale og økonomiske føringer, institusjonelle rammer og dagliglivet i barnehagen og gjør det mulig å se hvordan hverdagsliv i barnehagen avhenger av komplekse forhold.

Siden temaet for studien favner bredt, har vi i denne analysen på tvers, valgt å fokusere på noen utvalgte tema som utkrystalliserer seg gjennom analysen av datamaterialet.

De tre temaene vi legger vekt på i den integrerende analysen er:

1. Styring av barnehagene (11.2)
2. Ressurser, institusjonelle rammer og fysiske forutsetninger (11.3, 11.4)
3. Kompetansen i barnehagene og pedagogiske prosesser (11.5)

I vårt materiale ser vi at dette er blant de mest sentrale faktorene hvor sammenhenger mellom strukturkvalitet og prosesskvalitet kommer til syne. Og som vi vil argumentere for, er dette også sentrale momenter for at barn skal få muligheter for god lek og gode relasjoner i barnehagen. I denne rapporten har vi hatt «barns beste» som plattform og teoretisk referanseramme når vi har søkt kunnskap om barnehagekvalitet.

11.1.1 Kontekst

Å skulle søke forskningsbasert kunnskap om et så komplekst, diffust og verdi-avhengig fenomen som kvalitet er utfordrende, og det forplikter forskerne til å vise varsomhet i sine konklusjoner. Som forskergruppe har vi derfor søkt å være så transparente som mulig og ydmyke for at de resultater vi har kommet fram til kan forstås på ulike måter.

Debatten om barnehagekvalitet og hva som er «bra barnehage», har mange valører og preges av til dels motstridene synsvinkler. Som Moss (2008) sier, er barnehagefeltet et turbulent felt, der mange leire har til dels motsetningsfylte forestillinger om kvalitet. Barnehagen er ikke lenger en «black box» som kan studeres løsrevet fra politiske prosesser. Samfunnspolitiske strømninger avspeiles på de fleste samfunnsarenaer; også på barnehagenivå. I dag er det sterkere føringer «ovenfra og ned» på barnehagefeltet; og som flere forskere har uttalt, er det sterkere sammenheng mellom makro- og mikro-nivå, mellom politisk styring og indre liv i barnehagen (Østrem, 2018; Bae, 2018). Dette kan oppfattes som konstruktivt eller problematisk, avhengig av ståsted i diskursen. Vi har søkt å identifisere trekk ved denne sammenhengen, noe vi har tydeliggjort i de momenter vi trekker fram i den integrerende analysen.

Vi har, som skissert i datamaterialet og analysen, sett nærmere på ledelsesstrukturer og erfaringer på styringsnivået gjennom intervjuer med sentrale aktører og dokumentanalyser. Vi har studert noen trekk ved indre liv i et utvalg barnehager lokalisert i ulike bydeler, med ulike fysiske og materielle rammer, ulik størrelse, demografi og forskjellige aktører; - og ikke minst ulike praksiser, rutiner og samhandlingsmønstre. Vår agenda har i særlig grad vært, som oppdraget ba om, å se på barnas muligheter for lek og samspill i disse barnehagene.

Tidligere prosjekter om barnehagekvalitet har vist tendenser til at ulike aspekter interagerer i en sammensatt og ofte vanskelig identifiserbar dynamikk, og at «alt henger sammen med alt» (jf. Eide mfl., 2019; Os & Hernes, 2019). For å beskrive barnehagehverdagen har vi derfor valgt å søke et så bredt og nyansert kunnskapsgrunnlag som mulig. Dette handlet om «gå bakenfor» de enkle svarene og forsøke å se på sammenhenger mellom makro og mikronivå, strukturkvalitet og prosesskvalitet. Dette har vi forsøkt å gjøre gjennom en flermetodisk forskningsinngang; ved å forankre studien i et bredt spekter av teoretiske referanserammer. Videre har en flermetodisk tilnærming gitt forskergruppen muligheter til å utforske ulike aspekter ved kvalitetsproblematikken fra ulike innganger, og analysere de krysspunkter som har oppstått ved å kombinere ulike blikk og analysere data på tvers. Å validere studien gjennom spørreskjema til barnehagelærerne har også bidratt til korrektiv og nyansering.

Forskning handler om å ta begrunnede valg, og vi har valgt å forankre studien i en grunnleggende forpliktelse overfor barn. Barn fortjener gode barnehager. De er totalt avhengige av at noen tar ansvar for at de skal får erfare trivsel, livskvalitet og glede i barnehagen. Forskerne som besøkte barnehagene, var derfor opptatt av å identifisere, beskrive og analysere hverdagslivets dynamikk, rutiner, aktiviteter og deltakernes handlingsrom. Visse sider ved hverdagslivet kan registreres og kvantifiseres, slik vi har gjort gjennom standardiserte kvalitetsmål. Andre aspekter er beskrevet gjennom feltnotater, observasjoner og grundig analyse av disse deskriptive dataene. Deskriptive data er framkommet gjennom mikroetnografisk inspirerte

strategier; gjennom stasjonære og mobile metoder (dvs. å sitte eller vandre rundt i barnehagen). Dette har også gitt forskere muligheter for å fornemme om det var en atmosfære preget av glød, vitalitet, humor og initiativrikdom; eller om barnehages klima var preget av utmattelse, lavt energinivå, stress og konflikter. Og ikke minst, hva som kan være årsaker til det som barnehagefolk beskriver som det som «sitter i veggene» (jf. Ekholm & Hedin, 1993).

Hovedinntrykket er, som det framkommer i analysekapittelet, at det er variasjoner i kvaliteter ved dagliglivet i de kommunale barnehagene som inngår i dette materialet. Rammene synes å gi deltakerne ulike muligheter for handlingsrom. Som både de standardiserte målene og feltmaterialet viser, er det flere utfordringer.

Utfordringene handler blant annet om at det må være **nok hender og ansatte med kompetanse om barns samspillsmønster og lek**.

Barnehagen er en kollektiv arena der enkeltbarn stort blir sett fulgt opp, og det ser ut til at de fleste barna blir ivaretatt. Men som Kjørholt (2016) understreker, handler barns muligheter for lek og samspill om noe mer – det handler om alles rett til å være inkluderte deltakere i et sosialt og kulturelt fellesskap, hvor gjensidighetsprosesser og tilhørighet er sentrale kvaliteter. Genuine kollektive prosesser krever evne og vilje til å skape gjensidige og forpliktende barnefellesskap, og en oppmerksomhet mot barn som av ulike årsaker faller utenfor, ikke blir sett, eller ikke får være deltakere i lek og samspill. Det fordrer et personale som har bevissthet og kunnskap om hvordan fellesskap bygges og utvikles (jf. Hännikainen, 2015; Os, 2020). Dersom barnehagen skal være mer enn en arena som er «moderat» bra, må det investeres i kvalitet. Det trengs tid, kompetanse, dedikasjon og vilje til å utvikle barnehagens potensial som brobyggende samfunnsinstitusjon som kan gi barn ballast, kunnskaper, trygghet og glede over lek, utfoldelse, vennskap og genuint barnefellesskap.

11.2 Styring av barnehagene

Etter flere år med ulike modeller for styring av barnehagene, ser vi at Oslo kommune i all hovedsak nå går tilbake til tidligere ordning med **egen styrer** i hver barnehage. Styrernes rolle oppleves viktig for økonomistyring og personalledelse samt pedagogisk utvikling i barnehagen. Ikke minst har en styrer som har tett kontakt med de ansatte mulighet for å utvikle fellesskapet i barnehagen.

Vi ser at barnehager som tidligere ikke hadde egen styrer, ofte har sterke pedagogiske ledere, relativt autonome avdelinger/ baser og større forskjeller mellom avdelinger. I noen barnehager har dette gitt seg utslag i svært store interne ulikheter og lite fellesskap. Vi har sett at det i én og samme barnehage kan være én avdeling med betydelige utfordringer med sykdom og stor belastning på gjenværende personale, mens andre avdelinger har stabilt personale og gode arbeidsforhold. Noen barnehager er også preget av tidligere konflikter knyttet til omorganiseringer og sammenslåinger. Det er store forskjeller mellom styrere i hvor målrettet de jobber med å gjøre barnehagen til én organisasjon, ett arbeidsfellesskap. De som lykkes i dette arbeidet, skaper bedre betingelser for et trygt og godt arbeidsmiljø, faglig utvikling og muligheter for å bruke ansatte på tvers av grupper, som igjen bidrar til jevnere standard på avdelingene.

En annen viktig oppgave for styrer dreier seg om å følge opp og 'se' sine ansatte, og gjennom dette skape gode forutsetninger for at folk ønsker, og orker, å komme på

jobb. Sykefraværet i de fleste barnehagene er høyt, i flere barnehager er det svært høyt. Det meldes om stor slitasje på de ansatte, spesielt de som har jobbet lenge i barnehagen og de som jobber i avdelinger der det er mye sykdom. Særlig korttidsfraværet er vanskelig, dels fordi det ikke er aksept for å hente inn vikarer hvis ikke situasjonen er helt prekær, dels fordi det er mangel på vikarer som kan gå rett inn på kort varsel og gjøre en fullgod jobb. I grupper der det er mye fravær, blir belastningen på de ansatte som er igjen på jobb så høy, at det øker sykefraværet ytterligere.

Det er stor enighet blant våre informanter om at god kvalitet for barna først og fremst skapes når alle de faste ansatte er på jobb. Flere bydeler melder at de, i samarbeid med styrere og NAV jobber aktivt med å få ned sykefraværet. Blant barnehagene vi har med i studien har vi sett gode eksempler på styrere som har tatt tak i dette på ulik måte, og langt på vei lykkes i å redusere fraværet betraktelig.

Vi har også intervjuet styrere og pedagogiske ledere i barnehager der styrer er en drivende kraft i den faglige utviklingen av personalet. Dels dreier dette seg om å legge praktisk til rette for faglig refleksjon og god, faglig fundert praksis. Dels dreier det seg om at styrer klarer å skape et miljø der medarbeiderne er trygge på at de kan drøfte utfordringer de har i sitt arbeid. Noen styrere er også selv sterkt faglig engasjert, og makter å inspirere sine ansatte gjennom sitt engasjement.

11.3 Ressurser

En del informanter i vår undersøkelse nevner at de **ønsker seg mer penger til innkjøp av leker, lekeapparater og utstyr**, og mange ønsker seg flere og bedre vikarer. Men nesten samtlige sier at øverst på ønskelisten står flere faste ansatte i barnehagen.

Vi erfarer i prosjektet at det handler om å ha større **voksenteitet** i kjernetiden. Ønsket fra de barnehageansatte hadde vært å være fire faste voksne i hver gruppe, slik at det er mulig å dekke hele dagen med nok og kvalifisert arbeidskraft. I tillegg til å gi både barn og ansatte en bedre hverdag, kunne dette ha sikret at eventuelle fravær ikke behøver å gå på bekostning av planer med barna. Det handler om å ha flere ansatte på jobb samtidig. Et alternativ kunne være å ha en ansatt med ansvar for måltider, slik at personalet ellers får frigjort tid for å jobbe med barna.

Oslo har satt et høyt mål for pedagogandel i bemanningen, men det oppleves vanskelig å nå dette målet. Ifølge styrerne dreier dette seg dels om mangel på barnehagelærere i Oslo, dels om økonomi. Til tross for at Oslo kommune har satt av midler til å øke pedagogandelen, hevder enkelte styrere at barnehagen ikke har finansiering til å ansette flere pedagoger.

Flere av barnehagene i vår studie ligger i områder med krevende sosiale forhold. Ut fra opplysninger vi har fått fra styrere, pedagogiske ledere og barnehagesjefer, ser vi at andelen barn med behov for ekstra ressurser og oppfølging er større i disse områdene. Det er gode systemer for å få ekstra hjelp til barn som trenger det, men barnehagene opplever at det tar tid fra behovet for ekstra hjelp først registreres til hjelpen er på plass, og at merarbeidet med barna ikke dekkes fullt ut. Ekstraressursene er knyttet til enkeltbarn, og ikke noen ressurs for gruppen som helhet. Vi observerer likevel at noen barnehager verdsetter ekstraressursene fordi økningen de representerer i antall voksne som er til stede for barna, styrker avdelingen. I barnehager og avdelinger med store utfordringer knyttet til sosiale forhold blant familiene

og enkeltbarn med behov for ekstra hjelp, er det et særlig sterkt ønske om flere voksne som kan **jobbe med hele barnegruppen**.

Barnehagene med mange minoritetsfamilier bruker mer tid og ressurser på språkopplæring sammenliknet med andre barnehager. Der hvor det er en del nyankomne flyktninger, har barnehagen ofte fått en viktig funksjon som familienes lavterskelkontakt inn mot samfunnet og andre tjenester. Dette er ressurskrevende for barnehagene å håndtere. Enkelte styrere og barnehagesjefer mener det bør etableres en kriteriemodell for finansiering av barnehager som tar hensyn til slike forhold, slik at **ekstra ressurser tilfaller barnehager med ekstra utfordringer**. Oslo kommune har nylig bestemt at det skal gis ekstra pedagogressurser til enkelte barnehager i områder med særlig store levekårsutfordringer.

En romsligere økonomi kan gi barnehagene rammer som kan gjøre hverdagen i den enkelte barnehageenheten kvalitativt bedre for personalet så vel som for barna. En av utfordringene som vi har møtt i prosjektet er at sykefraværet har vært høyt i de fleste barnehagene. Flere nevner dessuten at barnehagen er avhengig av sykefravær blant 'dyre' pedagoger, slik at de kan frigjøre midler ved å ansette billigere og mindre kompetente vikarer. Barnehagene i noen bydeler bruker mye vikarbyrå, da dette oppleves mer fleksibelt og mindre administrativt belastende for styrer, enn faste vikarer i en vikarpool. Det blir hevdet at noen bydelsutvalg krever en bemanningsordning med faste stillinger, men at det ikke følger finansiering med kravet, og at økonomien i barnehagesektoren (og i bydelen) er dårlig.

Noen barnehager har en økonomi som ikke gir muligheter til å skifte ut/fornye lekemateriell. Det handler om gammelt og slitt materiell og lite materiell. Mange ansatte er flinke til å bruke 'avfall', som melkekartonger, korker og eggekartonger. I noen barnehager kan en også finne at det på utelekeplassen mangler lekeapparater for de yngste barna.

11.4 Fysiske og materielle forutsetninger

Oslo kommune har mange barnehager som ble bygget på 1970-80-tallet. Ikke alle bygningene som i dag brukes til barnehager er bygget for barnehagedrift. Noen barnehager er slitne eller lite hensiktsmessige, og trenger oppussing og vedlikehold. Men også enkelte barnehager som holder til i ganske nye og flotte bygg, har behov for ombygging og omdisponering av rom. Dette gjelder f.eks. barnehager bygget for baser, der personalet organiserer driften mer i retning av avdelinger. Ellers ser vi at det enkelte steder er lite hensiktsmessige løsninger for kjøkken og bad, eller at noen av lekerommene ligger et stykke bort i gangen, slik at det er lett for personalet å miste oversikten. Dette er forhold som har særlig stor betydning i småbarns-avdelinger. De barnehagene vi har besøkt viser at det er store variasjoner i personalets evne til å innrede/bruke rommene. Vi har intervjuet pedagoger som mener gamle og dårlig vedlikeholdte brakker gir mulighet for kreative og 'koselige' innredninger. Mens andre barnehager har nye, hvite vegger og rom som er sparsommelig innredet.

Vi ser at barnehagens rom i form av arkitektur byr på ulike lekemuligheter for barna. Eksempelvis blir ikke lekerom som ligger litt unna de andre rommene, forstyrret av lyd fra de andre barna. Her har vi sett barn i helt uforstyrret lek, verken avbrutt av andre barn eller barnehagens ansatte. Vi har sett at det ikke nødvendigvis må være

mange leker eller materialer tilgjengelig i et slikt rom, ettersom gevinsten av å få være uforstyrret i leken er stor. Vi ser også en tendens til at barnehagerommene med tydelig organisering og tilgjengelighet på leker, gir større muligheter for lek, og variert lek. Vi ser at barnehager som er rike på bilder og bøker, også er det i form av musikk og bevegelse i samlingsstund, altså at barnehager som er gode med kunstfagene på et felt, gir barna møter også gjennom flere kunstuttrykk. Tydelige tegn på veggene gir ofte en indikasjon på at det er en avdeling med stor mulighet for både å kunne uttrykke seg og får å kunne motta impulser.

I noen barnehageenheter finner vi at fellesområdene som ikke er del av avdelingen, brukes til å utvide lekeområdet. Det har vært korridorer, eller fellesrom for gym eller samlinger. Vi ser også at barnehagens garderobe er et viktig sted for lek. Flere av barnehagene har integrert garderoben som en del av lekemiljøet, her ble leken skjermet, rommet var utradisjonelt, og fine samtaler og leksituasjoner oppsto her.

Basebarnehager har en annen modell for barnehagerom. Her er barnehagens rom delt mellom flere baser og dermed også flere barn. Synet på basebarnehager avhenger i stor grad av våre informanters egne erfaringer. Vi har sett at i noen basebarnehager har logistikken ikke vært optimal. Selv om barna har vært delt inn i basisgrupper, er lyd og bevegelse noe som både kan inspirere, men også forstyrre situasjoner der en trenger å skjerme mindre grupper eller aktiviteter. Det er ikke alltid like lett å ha felles høyt støynivå, og unngå at aktiviteter forstyrrer hverandre. De fleste barnehageenheter hadde flere rom. Dette gjør at en kan skjerme leken fysisk ved for eksempel å lukke døren for lyd. I de fleste barnehagene synes rommene godt organisert, slik at barna både kan integreres i ulike lekeområder, samtidig som de kan skjermes fra annen lek. Vi har observert krevende situasjoner for den ansatte å være i, men hvor den ansatte likevel klarer å være lekende, imøtekommende, og ser og responderer på alle barna.

Vi har sett at logistikken i en basebarnehage kan by på utfordringer under måltidet, ettersom barnehagens ansatte må ut og hente det de trenger til barna til enhver tid. Vi ser at småbarnsgruppene i ulike baser forsøker å samle gruppen sin på ett rom, eller i et avgrenset område for å skape mer ro og oversikt over barnegruppa. Dette resulterer i at de ofte samler for mange barn på et for lite areal. Organisering av rom og antall voksne på avdelingen til enhver tid er avgjørende for kommunikasjonen som kan oppstå mellom barna og barnehagepersonalet. Leken i måltidssituasjonen er nesten helt fraværende, kanskje i den hensikt å skape konsentrasjon om måltidet. Måltidet kan være en arena der både samtalen og en lekende holdning kan utspille seg.

De fleste barnehagene i prosjektet har gode utearealer og nærhet til skog, park eller andre turområder. Men også her ser vi forskjeller i barnehagenes evne til å 'innrede' uterommet, samtidig som mange rapporterer manglende midler til å kjøpe inn større lekeapparater mv. I de fleste av de barnehagene vi har besøkt, har utelekeplassene vært nokså tradisjonelt bygget med lekeapparater og sandkasse. Flere av uterommene er godt organisert og med et variert tilbud, alt fra klatrevegger til sykkelstier. De fleste barnehagene har også trær på tomten som skaper et mer variert og naturvennlig uteområde for leken. Der det ikke har vært naturlige hauger eller bakker, har en skapt små utfordringer i form av kunstige hauger/bakker. Noen barnehager har nøye planlagt hva som kan skje hvor, og her så vi også hvordan barnehagebygningene kunne være integrert som et sted man kan gå rundt/bak.

Flere av barnehagene vi besøkte har uteområder med både åpne soner og mer skjermede soner hvor det foregikk lek med for eksempel sand. Flere barnehager har egne skur for leketøy, samt sykler som ble brukt langs asfalterte stier. I noen barnehager er uterommene mer sparsommelige med hensyn til antall lekeapparater og oppleves lite dynamiske/varierte. Det kan virke som at apparatene som er tilgjengelige i hovedsak er tilpasset de eldste barna. Konsekvensen av dette er at de yngste blir vandrende rundt med en spade og en bøtte, eller at de sitter stasjonert i sandkassen.

I lekeområdet ute, er de minste barna oftest der hvor de ansatte er. Uteområdet blir brukt i begrenset omfang av de minste. Det kan se ut som om de bruker forsiden av barnehagen, altså det umiddelbare tilgjengelige området som barna møter når de kommer ut av inngangsdøren. Når baksiden av barnehagen blir tatt i bruk på småbarnsavdelingen, så er det fordi det er en ansatt som bringer barna til det aktuelle området.

Vi ser at det oppstår andre former for lek når barnegruppa er utenfor barnehagens arealer, ettersom det gir andre betingelser for hva slags type lek som skal foregå. Leken er mer energisk på en måte som gjør at den inne i en barnehage ville blitt kalt risikolek. Leken i skogen har ikke gitte føringer. Leken oppstår i møte med mulighetene naturen gir, og i møte med de barna og ansatte en er på tur med. Det kan se ut som at de ansatte ikke setter de samme begrensningene for barna ute i skogen. Her lar de barna i større grad være utforskende enn det de kan tillate i barnehagen med støtsand og forskrifter om høyder.

11.5 Kompetansen i barnehager

Oslo kommune har et mål om 50 prosent barnehagelærere. Blant barnehagene i studien er det store forskjeller i andel pedagoger: fra 20 prosent i barnehagene med lavest andel til 50 prosent i de som har høyest. Generelt sett er det høyest pedagogandel i sentrumsbydeler/-barnehager, og våre informanternes erfaring er at det er enklere å rekruttere barnehagelærere i sentrale områder. De bydelene som sliter med rekruttering av pedagoger, har mange som jobber på dispensasjon. En del av de sentralt plasserte barnehagene, som melder om relativt god søkning på stillinger, opplever imidlertid en noe høy turnover blant barnehagelærere fordi de søker seg ut av byen når de skal etablere seg. I enkelte områder av byen er selve arbeidet i barnehagene utfordrende, på grunn av opphopning av vanskelige forhold som må håndteres av de ansatte. Noen nyutdannede er uforberedt på dette, og opplever at arbeidet i barnehagen er ganske annerledes enn de forventet. I flere av barnehagene som deltar i prosjektet, rapporteres det om høy turnover på grunn av store utfordringer i arbeidet. Det er liten tvil om at disse barnehagene ville hatt særlig utbytte av en ekstra ansatt, med kompetanse og kunnskap om barnehagens hverdagsliv.

Pedagogisk arbeid i barnehagen fordrer kunnskap om barn, kunnskap om barnehagens mandat og kunnskap om lek og samspill som er selve innholdet i barnehagehverdagen. For å tilrettelegge for lek og for å delta i lek trengs det lekkompetanse. Personalet må ønske, og være interessert i, å leke. Det handler om å finne øyeblikkene, og situasjonene der lek kan oppstå. Det handler om å ha kunnskaper om lek og kunnskaper om barn, og være nysgjerrig og utforskende

sammen med barn. Leken fremmer samhold, sosial kompetanse, utvikling av språk, læring og forståelser hos barnet.

Ledelsen i samtlige barnehager sier de er opptatt av kompetanse og bevissthet blant ansatte uansett stilling i barnehagen. Enkelte bydeler rapporterer at de jobber for mer kompetanse i barnehagene ved å bygge faglighet både i barnehagen og ved å skape mer samarbeid på tvers av tjenester i bydelen.

Våre observasjoner tilsier at pedagoger er viktig for den faglige kvaliteten i barnehagen, men også at det er store individuelle forskjeller i egnethet. Det å ha mange pedagoger er med andre ord ikke noen garanti for kvalitet. Likevel ser vi tegn til at de barnehagene som fremstår som særlig sterke kvalitetsmessig, er de som har høyest pedagogandel. Som nevnt har Oslo kommune mål om to pedagoger i hver gruppe. Våre data tyder på at to pedagoger som jobber sammen gir et potensial for mer faglig refleksjon om praksis i barnehagen. Noen avdelinger får utnyttet dette potensialet, mens andre av ulike grunner har nok med det praktiske arbeidet for å holde avdelingen i gang.

Vi ser også at noen av de gode barnehagene har styrere som er opptatt av den faglige kvaliteten til de ansatte som *ikke* er pedagoger. De legger til rette for at også denne personalgruppen får reflektere over egen praksis og delta i faglig utvikling. Våre funn viser viktigheten av ansattes motivasjon og egnethet for å arbeide med barn. Mange av de vi har intervjuet i prosjektet har erfaring med ufaglærte ansatte som ikke egentlig er motivert for å jobbe i barnehage, men som er der fordi de ikke ser andre muligheter. Personalet som jobber med barn må være seg bevisst at barnehagelivet er et gruppeliv, og at en både må være proaktiv i forhold til barn-barn samspill så vel som å gi utviklingsstøtte til det enkelte barnet og til barnegruppen.

Blant de mange dyktige barnehagelærerne, finner vi også de som kunne trenge et bedre fokus på enkelte områder. Dette kan være selve leken, samspillet voksen/barn og barn/barn, de ulike utviklingsområdene, og hvordan en sammen som personalgruppe kan vokte og heve kvaliteten på sin barnehageenhet. Her kan noe av begrunnelsen ligge i at **barnehagelærerutdanningen** ikke har gitt disse temaene nok oppmerksomhet. Da blir det opp til den enkelte barnehage og barnehageenhet å utvikle en felles forståelse for disse temaene og for hvordan en skal være aktiv i barns væren og virke i det gruppelivet som barnehagehverdagen er.

Det er store ulikheter i barnehagenes fokus på faglig utvikling og kvalitetsutvikling. I noen bydeler har alle pedagogiske ledere fem dager hvert år til kompetanseheving. Én mulig arena for slik utvikling er eksterne kurs, men mange er usikre på nytten av individuell kursing. For at deltakelse på kurs skal føre til endring, bør enten flere i barnehagen gå på samme kurs, eller det må etableres en rutine for tilbakeføring av kunnskap til fellesskapet i barnehagen. Intern refleksjon over egen og andres praksis oppleves ofte som en viktigere kilde til faglig utvikling. Men mange rapporterer om for lite tid til faglig diskusjon. Den tiden som kunne vært brukt til dette, brukes gjerne til praktisk planlegging. Hvis barnehagen ønsker sterkere betoning av fagligheten i arbeidet, må dette prioriteres eksplisitt på avdelingsnivå så vel som på barnehagenivå.

Som nevnt er høyt sykefravær er et betydelig problem i mange barnehager. Spesielt korttidsfravær oppleves vanskelig, da det er lettere å få vikarer til lengre engasjementer. De fleste vi har intervjuet i barnehagene synes det er vanskelig å få gode vikarer, det vil si vikarer som kjenner barnehagen, og som har motivasjon og

kompetanse til å jobbe med barn. Det er viktig at de som er vikarer har kunnskap om barn og er interesserte i å jobbe med barn, og forstår viktigheten av leken og samspillet i barnehagehverdagen. Hvis dette ikke er på plass, synes mange pedagogiske ledere at de like gjerne kan klare seg uten vikar.

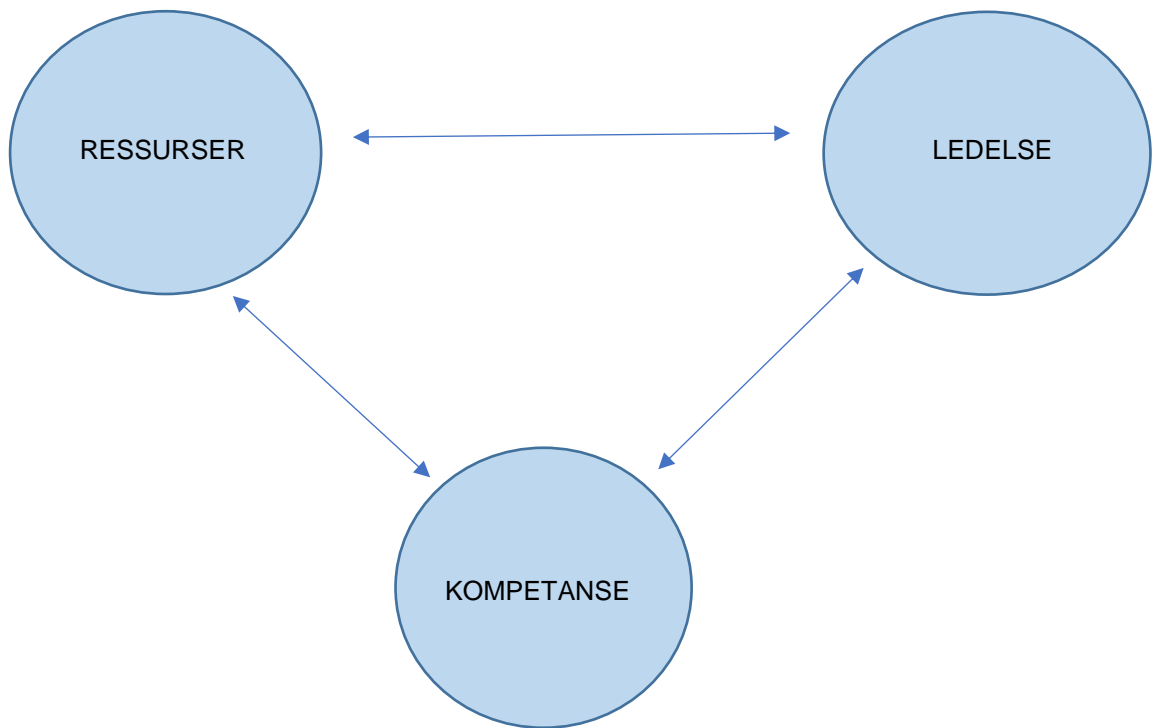
Det er mange i personalet vi har møtt som er sterkt dedikerte til arbeidet med barn. Vi har sett hvordan det har vært viktig at personalet er tilgjengelig for barna, slik at de har et fang å gå til, hvor de kan få oppleve både trygghet og omsorg. Det vi også har sett i flere barnehager er at barn blir gående alene, uten å ta kontakt med andre barn eller å komme i lek med andre barn. Noen av disse barna er utforskende og fokusert på egne prosjekter, men ikke alle. Det er viktig at personalet er seg bevisst og jobber aktivt med jevnaldningsrelasjoner og skaper rom for at disse barna blir sett og finner sin plass som del av barnegruppen. Å arbeide i barnehage handler om å se barna for hvem de er og å kunne arbeide med det enkelte barnet og barnegruppen i komplekse situasjoner. Når personalet er i stand til å skape samhold og entusiasme i barnegruppen så skapes også muligheter for en god gruppefølelse. Det har betydning for både det sosiale, språket/læring og for leken. Det er et problem dersom personalet ikke har kunnskaper nok om lek og ikke involverer seg i barns lek. Det er barnehagelærerens ansvar å veilede resten av personalet i forhold til lek og samspill med barn i barnehagen, og på den måten utvikle en felles forståelse for god pedagogikk for barns beste.

11.6 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet trukket frem enkelte forhold som vi, gjennom analysene i prosjektet, har identifisert som viktige for kvaliteten i Oslo kommunes barnehager. Det er imidlertid sjelden én faktor alene er avgjørende for kvaliteten.

Figuren under er et forsøk på å illustrere at det pedagogiske resultatet i barnehagen er avhengig av et godt samspill mellom (1) ressurser (midler til bemanning, vikarer, leker og utstyr) og fysiske forutsetninger, (2) en faglig sterk og entusiastisk leder som engasjerer seg i personalet og legger til rette og skaper balanse mellom den faglige utviklingen og strukturelle forhold og (3) et personale som har kompetanse, motivasjon og interesse i det enkelte barn, barns lek og det gruppelivet som barnehagen er. Disse tre er gjensidig avhengige av hverandre for å gi kvalitet i barnehagen.

Figur 11.1: Samspill mellom flere forhold gir kvalitet



12 Anbefalinger

Med utgangspunkt i våre resultater, vil vi tillate oss å skissere noen anbefalinger til Oslo kommune om hva som kan bidra til å styrke kvaliteten i kommunens barnehager.

For å kunne tilrettelegge for lek og samspill i lek, så trengs det lekekompetanse. Personalet må være interessert i å samhandle i leken. Det handler om å finne øyeblikkene og situasjonene der lek kan oppstå. Det handler om å ha kunnskaper om lek og kunnskaper om barn, og om å være nysgjerrig og utforskende sammen med barn. Leken fremmer samhold, sosial kompetanse, utvikling av språk, læring og forståelser hos barnet. Det er flere innganger til hvordan lekens vilkår kan bedres i Oslobarnehagene. Vi vil trekke frem følgende grunnleggende forhold:

- En kommune som ivaretar og sørger for at det er nok hender og egnede rom i barnehagene
- Barnehageledere som jobber med faglig utvikling og kompetanseheving for hele personalet i den enkelte barnehage
- Tilstrekkelig og riktig kompetanse hos barnehagelærerne. Her må barnehagelærerutdanningene også ta et ansvar
- Ansatte som forstår og ønsker å være en del av den lekende barnehagemodellen

Basert på analysene av vårt datamateriale vil vi gi følgende anbefalinger:

1. Vi vil anbefale ytterligere å **øke grunnbemanningen**, slik at det er nok ansatte på jobb gjennom hele dagen. Vi ser at det er spesielt utfordrende i barnehagene på morgene og ettermiddagene, og ved gjennomføring av måltid. Vi vil anbefale barnehagefaglig kompetanse i form av barnehagelærere og fagarbeidere gjennom hele dagen.
2. Fortsatt satsing på **kompetanse, rekruttering og ledelse**. Styrer må ta et ansvar for kompetanseheving av hele personalgruppen, og arbeide med å øke lekekompetansen og samspillskompetansen til personalet både når det gjelder barn/barn relasjoner og voksen/barn relasjoner. De ansatte bør få muligheter til å videreutvikle sin kompetanse særlig når det gjelder arbeidet med verbal kommunikasjon, støtte til barnas utvikling og læring og arbeidet med relasjonene mellom barna. Det er også nødvendig å øke bevisstheten om inkludering av alle barn i barnegruppa, slik at enkeltbarnet blir sett og inkludert i lek med andre barn. Det kan kreve at ansatte utvikler sin kompetanse om hvordan arbeide med grupper av barn samt om hvordan de kan involvere seg og delta i barnas lek.

For å bedre/sikre kompetansen i barnehagene bør styrer og pedagogisk leder kontinuerlig arbeide med faglig diskusjon og refleksjon rundt egen praksis. Det er viktig at også de øvrige ansatte i barnehagen får faglig påfyll og rom for refleksjon. Kommunen jobber allerede aktivt med å styrke rekruttering av barnehagelærere. Det er viktig å opprettholde dette arbeidet. I ansettelsen av nye medarbeidere i kommunens barnehager må det også sikres at søkerne er motiverte for å jobbe i barnehage.

3. Vi anbefaler at det er **tilstrekkelig areal pr. barn**. Vi ser at en del spesialrom ikke alltid benyttes aktivt. Kommunen bør derfor vurdere å re-tenke arealnormen i barnehagen, slik at denne type rom kommer i tillegg til de barnehagerommene som er i daglig bruk. Vi anbefaler også at barnehagen har avskjermede rom, uten støy, hvor leken kan foregå uforstyrret. At en sørger for tilstrekkelig med rom til å kunne dele barnegruppen, og til å drive med ulike typer lek. Alle barnehager bør dessuten være tilpasset formålet, f.eks. med tilstrekkelig varme gulv særlig i småbarnsavdelingene. I tillegg bør det sørges for hensiktsmessige løsninger for kjøkken og bad, slik at personalet ikke må gå langt unna barnegruppen.
4. **Lekemateriell og lekeplassene bør tilpasses målgruppen**, særlig de yngste barna. Lekemateriellet bør være variert og tilgjengelig for barna, og det bør være nok leker. Materiellet bør utfordre barnas utforsking og ikke minst gjenspeile det sosiale og kulturelle mangfoldet i oslo-barnehagene. Utelekeplassen bør også i større grad være tilpasset de yngste, slik at apparatene har appell for denne aldersgruppen. Vi anbefaler at pedagogisk personell er med på å utvikle utelekeplassen.
5. Vi ser at samtlige barnehager har utfordringer knyttet til måltid. Måltidet krever at en av avdelingens ansatte går fra avdelingen for å forberede måltid, og rydde opp etter måltid. Det betyr at avdelingen har mangel på personale i forbindelse med måltidet. Vi anbefaler at måltider kan utvikles til å bli en god pedagogisk situasjon både gjennom å øke ansattes bevissthet om samspillet betydning, og deres kompetanse om hva som karakteriserer gode samspill. Som et tiltak foreslår vi at kommunen vurderer å **gjeninnføre kjøkkenassistenten** i barnehagen uten at det medfører reduksjon i bemanningen som arbeider direkte med barna.
6. Vi foreslår at bydelene knytter til seg **vikarer** som har kompetanse på barn. Kommunen har allerede et forsøk med vikarpool, som bør evalueres for å se om ordningen sikrer tilstrekkelig gode vikarer. Arbeidet med å redusere sykefravær og turnover er viktig, og vi mener at styrer kan bidra vesentlig til dette hvis barnehagen har egen, stabil styrer som har fokus på oppfølging av ansatte, arbeidsmiljø og nærværsfaktorer. Kommunen bør unngå nye omorganiseringer av barnehagene på kort sikt.
7. For å ivareta **barnehager i særlig utsatte områder** bør en ta hensyn til følgende:
 - At en sikrer varig styrking av bemanningen fremfor kortvarige prosjekter. Vi mener kommunens satsing på ekstra pedagoger i enkelte barnehager i områder med særlige utfordringer, er en god start.
 - Et alternativ til dette kan være å vurdere endringer i finansieringen av barnehagene – benytte et kriteriesystem hvor barnehager/bydeler med særlige utfordringer får ekstra ressurser
 - Organisering av tjenester inn mot barnehagen, evt. tett samarbeid med egen tjeneste for ivaretagelse av oppfølging av flyktninger mv. Noe av dette behovet møtes med kommunens 'Oslohjelpa', men det er også behov for tettere kontakt med andre tjenester for å hjelpe familier med å orientere seg i samfunnet

Referanser

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 74*(3), 664-679. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: Having, loving, being*. Helsinki: University of Helsinki
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. . Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning, 2*(1), 39-55. doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.249>
- Alvestad, M., Tuastad, S. E., & Bjørnstad, E. (2017). Barnehagen i ei brytningstid. Spenninga mellom samfunnsnytte og barndommen sin egenverdi [Kindergarten in a time of tensions between the societal and childhood's intrinsic value]. In S. E. Tuastad & I. Studsrød (Eds.), *Barneomsorg på norsk: Samspill og spenning mellom hjem og stat [Child care in Norwegian: interaction and tensions between home and state]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anderson, J. (2004). Talking whilst walking: a geographical archaeology of knowledge. *Area, 36*(3), 254-261.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Barnes, J., & Melhuish, E. C. (2017). Amount and timing of group-based childcare from birth and cognitive development at 51 months:A UK study. *International Journal of Behavioral Development, 41*(3), 360-370. doi:<https://doi.org/10.1177/0165025416635756>
- Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years, 1-15*. doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Baustad, A. G., Rønning, W., & Bjørnstad, E. (2018). Norwegian ECEC staff's thinking on quality of interaction. *Early Child Development and Care, 1-14*. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1553874>
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (PhD), Universitetet i Stavanger,
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M., Os, E., & Baustad, A.-G. (2019). Teachers' and assistants' interaction skills in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile Scales (CIP). *Scandinavian Journal of Educational Research, 1-20*. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2012). Til de minste barnas beste. Hva framhever forskningen som viktige kvalitetsindikatorer for null- til treåringer i barnehagen? *Barnehagefolk, 28*(3), 40-43.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal, 26*(1), 11-127. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bleken, U. (2017). *Barnehagen for barna*. Oslo: Pedagogiske forum
- BLU-Følgegruppa-for-barnehagelærerutdanning. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. (Rapport nr. 5). Bergen: Kunnskapsdepartementet
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play, 7*(3), 371-388.
- Boldermo, S. (2020). Fleeting moments: young children's negotiations of belonging and togetherness. *International Journal of Early Years Education, 28*(2), 136-150. doi:<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765089>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget

- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter
- Brinkmann, S. (2012). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzel
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Segaran, N. (2009). Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development & Care*, 179(4), 453-475.
- Brownlee, J. L., Irvine, S., Sullivan, V., & Thorpe, K. (2020). Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the "critical" in reflective practices? *The Australian Educational Researcher*. doi:<https://doi.org/10.1007/s13384-020-00414-8>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. doi:<https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2006). Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 32(1), 145-155. doi:10.1080/13691830500335291
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C. (2020). Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3. doi:<https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four Perspectives on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
- Clingenpeel, B. T., & Pianta, R. C. (2007). Mothers' Sensitivity and Book-reading Interactions with First Graders. *Early Education and Development*, 18(1), 1-22. doi:<https://doi.org/10.1080/10409280701274345>
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal Uddannelse
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2008). Fieldnotes in team ethnography: Researching complementary schools. *Qualitative Research*, 8(2), 197-215. doi:10.1177/1468794107087481
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *CESifo DICE Report*(2), 21-26.
- Dahle, H. F., Eide, B. J., Winger, N., & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. Et spørsmål om tilhørighet og uerstattelighet? In T. Gulpinar, L. Hernes, & N. Winger (Eds.), *Blikk fra barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., . . . Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/Quality_ECE_for_under-two-year-olds/executive-summary
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., & Van Ijzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development*, 17(3), 454-470. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x>
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409-421. doi:<https://doi.org/10.1177/1463949117742786>
- Dwyer, S. C., & Buckle, J., L. . (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63. doi:<https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Eide, B. J., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. In A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 71-90). Bristol: The Policy Press.

- Eide, B. J., & Winger, N. (2018). "...være grei og snill og forøvrig kan man gjøre hva man vil"? Medvirkningens kår i dagens barnehage. In K. D. Wolf & B. S. Svenning (Eds.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (pp. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. J., Winger, N., & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen—Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 18(special issue), 1-15.
doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Einarsdóttir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S., & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114. doi:<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Elicker, J., Ruprecht, K. M., & Anderson, T. (2014). Observing infants' and toddlers' relationships and interactions in group care. In L. J. Harrison & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 131-145). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8838-0_10
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- 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. doi:<https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.2.102>
- Fenech, M., Sweller, N., & Harrison, L. (2010). Identifying high-quality centre-based childcare using quantitative data-sets: What the numbers do and don't tell us. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 283-296. doi:<https://doi.org/10.1080/09669760.2010.531615>
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 223-240. doi:[https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90007-8)
- Geens, N., & Vandebroek, M. (2013). Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 407-419. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814361>
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institusjoner: Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Århus: Århus Universitetsforlag
- Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: Invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 139-148. doi:<https://doi.org/10.1080/13502931003784479>
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: A study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 501-513. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293x.2011.623537>
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2005). *I fokus : observasjonsarbeid i skolen* (2. [ny rev.] utg. ed.). Oslo: Damm
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Greve, A. (2009). Friendships and participation among young children in a Norwegian kindergarten. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years*. New York: Routledge.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen *Nordisk barnehageforskning*. Vol. 2, nr. 2 2009 Høgskolen i Oslo, Norge
- Greve, A., & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5, 1-14. doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.447>
- Guedes, C., Cadima, J., Aguiar, T., Aguiar, C., & Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal*

- of *Applied Developmental Psychology*, 67, 101100.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101100>
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: NOVA - rapport 1/13
- Gullestad, M. (1994). Om å studere "barnas egen kultur". In P. Aasen & O. K. Haugaløkken (Eds.), *Bærekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (pp. 152-169). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gulpinar, T., & Hernes, L. (2016). Estetisk læring i barnehagen. In T. Gulpinar, L. Hernes, & N. Winger (Eds.), *Blikk fra barnehagen* (pp. 99-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T., & Hernes, L. (2018). The Importance of Aesthetic Activities in Norwegian Kindergartens. In S. Garvis & E. E. Ødegaard (Eds.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (pp. 157-172). London: Routledge.
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. In L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Eds.), *Blikk for Barn* (pp. 55-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guss, F. (2005). Reconceptualizing Play: Aesthetic Self-Definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 6, Number 3, 2005; pp. 233–243
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. doi:<https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hansen, O. H. (2019). Mikroovergange og empati i vuggestue og dagpleje. In O. H. Hansen, L. Svinth, & S. Broström (Eds.), *Barnet i centrum 2. Mod en 0-3-årspædagogik i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk forlag.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition*. New York: Teachers College Press
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scales Revised Edition*. New York: Teachers College Press
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M., De Kruif, R. E. L., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014a). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: The Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education & Development*, 25(5), 770-790. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M., De Kruif, R. E. L., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014b). Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education & Development*, 25(5), 770-790. doi:10.1080/10409289.2014.840482
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Deynoot-Schaub, M. J. G., & Fukkink, R. G. (2015). Child care quality in the Netherlands over the years: A closer look. *Early Education & Development*, 26(1), 89-105. doi:10.1080/10409289.2014.948784
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub, M. J., & Fukkink, R. G. (2015). Child care quality in the Netherlands over the years: A closer look. *Early Education & Development*, 26(1), 89-105. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.948784>
- Hillesøy, S. (2016). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 95-109. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-016-0157-1>
- Holm, A., Myrvold, T. & Ekne Ruud, M. (2018). Beretning om Oslo kommune for årene 1987-2011. Kommuneforlaget
- Horton, J. (2008). A 'sense of failure'? Everydayness and research ethics. *Child. Geogr.*, 6(4), 363-383. doi:10.1080/14733280802338064
- Howes, C., & Clements, D. (1994). Adult socialization of children's play in child care. In H. Goelman & E. V. Jacobs (Eds.), *Children's play in child care settings* (pp. 20-36): State University of New York Press.

- Howes, C., Wishard Guerra, A., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., & Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399-408.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.004>
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. Boston, US: Beacon Press
- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness - a manifestation of day care life. *Early Child Development and Care*, 151, 19-28.
doi:<https://doi.org/10.1080/0300443991510103>
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752-765. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957690>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt
- Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, A.-M. (2018). Mapping the Field: What Are Values and Values Education About? In E. Johansson, A. Emilson, & A.-M. Puroila (Eds.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (pp. 13-31). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_2
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis : en introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Bergen: Fagbokforlaget
- Karemaker, A., Mathers, S., & Singler, R. (2012). *Improving quality in the early years: A comparison of perspectives and measures. Technical report*. London: Daycare Trust and Oxford: University of Oxford
- Karila, K. (2017). ECEC Pedagogy in the Nordic Countries. Its Roots and Current Challenges i. In K. Karila, E. Johansson, A.-M. Puroila, M. Hännikäinen, & L. Lipponen (Eds.), *Pedagogy in ECEC: Nordic Challenges and Solutions*. København: Nordic Council of Ministers.
- Karlsen, L., & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. 17, 1-14.
doi:<https://doi.org/10.1177/1476718x19856390>
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9. doi:<https://doi.org/10.1080/13502939385207411>
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199-213. doi:<https://doi.org/10.1080/13502931003784420>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kjørholt, A. T., & Os, E. (2019). Barnehagen som materielt og kulturelt landskap. Arkitektur, innredning og leketøy. In L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Eds.), *Blikk for barn* (pp. 75-103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2016). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 1-12.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145-158.
doi:<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years*, 37(2), 126-142.
doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>

- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S., & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 239-258. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00147-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00147-3)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 19 2015-2016). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography, 4*(3), 455-485. doi:10.1177/146613810343007
- Kwon, K.-A., Jeon, S., Jeon, L., & Castle, S. (2019). The role of teachers' depressive symptoms in classroom quality and child developmental outcomes in Early Head Start programs. *Learning and Individual Differences, 74*, 101748. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.002>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., . . . Burchinal, M. (2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education and Development, 20*(4), 657-692. doi:<https://doi.org/10.1080/10409280802541965>
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development, 25*(6), 875-893. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Lobman, C. L. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years, 23*(2), 131-142. doi:<https://doi.org/10.1080/09575140303104>
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 455-470. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.004>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927-942. doi:<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. In Vol. 1. Retrieved from <https://www.campbellcollaboration.org/library/teacher-qualification-and-quality-of-early-childhood-care-and-learning.html> doi:<https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Markström, A.-M., & Hallden, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society, 23*(2), 112-122.
- Martinsen, H., & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealderen. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research, 6*(1), 9-25.
- May, R. A. B., & Pattillo-McCoy, M. (2000). Do You See What I See? Examining a Collaborative Ethnography. *Qualitative Inquiry, 6*(1), 65-87. doi:<https://doi.org/10.1177/107780040000600105>
- Melhuish, E., Ereky - Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., . . . Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. Utrecht University: EU CARE project
- Musatti, T., & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: The spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early*

- Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207-221.
doi:<https://doi.org/10.1080/1350293x.2011.574408>
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2019). De yngste barna som vegfarere i barnehagen *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. Vol. 18(special issue), p. 1-12.
- Myrvold, T. (2020a). *Barnehageansattes situasjon under koronakrisen*. OsloMet: REACH-notat 1/2020
- Myrvold, T. (2020b). *Barnehagenes oppfølging av barna og familiene hjemme når barnehagen er koronastengt*. OsloMet: REACH-notat 3/2020
- Myrvold, T. (2020c). *Barnehagenes oppfølging av sårbare barn og familier under koronakrisen*. OsloMet: REACH-notat 4/2020
- Myrvold, T. (2020d). *Minoritetsspråklige barnehageansattes rolle under koronakrisen*. OsloMet: REACH-notat 5/2020
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 77-95.
doi:<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarden. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333.
- OECD. (2015). *Early childhood education and care policy. Review NORWAY*: OECD
- OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Os, E. (1991). *Barns bidrag til egen utvikling. En analyse av hvordan barns karakteristika kan påvirke foreldres omsorgspraksis*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Os, E. (2013). Opportunities knock: Mediation of peer-relations during meal-time in toddler groups. *Nordisk barnehageforskning*, 6(30), 1-9.
doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.460>
- Os, E. (2019). Engaging toddlers in interactions during meals: Group-related joint attention. *Nordisk barnehageforskning*, 18(special issue), 1-17.
doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.2692>
- Os, E. (2020). *Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager. En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år*. (ph.d.), Universitetet i Oslo, Retrieved from
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/75161/1/PhD--Ellen-Os--2020.pdf>
- Os, E., & Bjørnstad, E. (in progress). Interactions in toddler care under pressure.
- Os, E., & Eide, B. J. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. [Young children and togetherness in circle time and during meals]. In A. Greve, S. Mørreanet, & N. Winger (Eds.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (pp. 209-226). Bergen: Fagbokforlaget.
- Os, E., Eide, B. J., & Winger, N. (2019). Visjoner om kvalitet. Barnehagelæreres synspunkter. In L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Eds.), *Blikk for Barn* (pp. 31-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Os, E., & Hernes, L. (2019). Children Under The Age of Three in Norwegian childcare: Searching for Qualities. In S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (Eds.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (pp. 139-171). Cham: Palgrave MacMillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_8
- Os, E., Myrvold, T., Danielsen, O. A., Hernes, L., & Winger, N. (under publisering). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for barn og barnehager*. Oslo: Utdanningsdirektoratet/OsloMet
- Os, E., & Winger, N. (submitted). «Tett på». Metodiske utfordringer og etiske dilemmaer ved forskning i de yngste barnas hverdagsliv i barnehagen.
- Oslo Economics (2017). Kartlegging av ledelsen i kommunale barnehager i Oslo kommune. Rapport nr. 2017-38
- Oslo kommune (2017). Strategi for kompetanse og rekruttering i Oslobarnehagen 2016-2020

- Oslo kommune. (2019a). Oslostandard for et inkluderende leke- og språkmiljø. Retrieved from <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/kvalitetsstandarder-og-veiledere/#toc-1>
- Oslo kommune (2019b). Utredning av styrenorm i kommunale barnehager. Byrådssak 190/19, Retrieved from <https://einnsyn.no/moeteregistrering?id=http%3A%2F%2Fdata.einnsyn.no%2F09a75f44-b4ed-4da8-b9b6-34879b2fe55f>
- Oslo kommune (2020). Supplerende tildelingsbrev – utdyping av vedtatt budsjett for FO2A Barnehager, FO2B Barnevern og FO2C Aktivitetstilbud for barn og unge, helsestasjon og skolehelsetjeneste. Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap
- Oxford Research. (2020). Forstudie av kvalitet i fire utvalgte barnehager. Retrieved from https://oxfordresearch.no/publications/?ss=&post_type=publication&y=2020&l=no
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education & Development, 21*(1), 95-124. doi:<https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood, 39*(1), 75-91. doi:<https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Pastori, G., & Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(5), 682-697. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356545>
- Pauker, S., Perlman, M., Prime, H., & Jenkins, J. (2018). Caregiver cognitive sensitivity: Measure development and validation in Early Childhood Education and Care (ECEC) settings. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 45-57. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.001>
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (2nd ed.). London: Sage
- Pramling, N., Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction – Social Fostering Divide. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Eds.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 205-218). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_12
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., . . . Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. In *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, Vol. 26. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why Do Children Involve Teachers in Their Play and Learning? *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(1), 77-94. doi:<https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood, 52*(2), 129-144. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Puroila, A.-M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012). Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care, 182*(3-4), 345-362. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726>

- Rao, N., & Li, H. (2009). Quality matters: Early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 179(3), 233-245.
- Redder, B., & White, E. J. (2017). Implicating teachers in infant–peer relationships: Teacher answerability through alteric acts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 422-433. doi:<https://doi.org/10.1177/1463949117742782>
- Rosenthal, M. K. (2003). Quality in Early Childhood Education and Care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 101-116. doi:<https://doi.org/10.1080/13502930385209191>
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). 'Learning to Live Together': Training early childhood educators promote socio-emotional competence toddlers pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373-390. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Rutanen, N., & Hännikäinen, M. (2017). Care, Upbringing and Teaching in 'Horizontal' Transitions in Toddler Day-Care Groups. In E. J. White & C. Dalli (Eds.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (pp. 57-72). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_4
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., . . . Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed Classroom Quality Profiles of Kindergarten Classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654-677. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>
- Sanders, K., & Howes, C. (2013). Child care for young children. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (3rd ed., pp. 355-368). New York: Routledge.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child research : Children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, 3(1), 1-21.
- Slot, P. L. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care. OECD Education Working Papers, No. 176. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/edaf3793-en>
- Slot, P. L., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment*. Utrecht University: EU CARE project. Urn:nbn:nl:ui:10-1874-342309
- St.meld. 19 (2015-2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. Kunnskapsdepartementet
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11. doi:<https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20(2), 285-304. doi:<https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Child. Geogr.*, 10(3), 249-264. doi:10.1080/14733285.2012.693376
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. [Framework Plan for Kindergartens]. Retrieved from <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170424-0487.pdf>
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.789199>

- van Oers, B. (2014). Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 56-66). Los Angeles: Sage.
- van Schaik, S. D. M., Leseman, P. P. M., & de Haan, M. (2018). Using a Group-Centered Approach to Observe Interactions in Early Childhood Education. *Child Development, 89*(3), 897-913. doi:<https://doi.org/10.1111/cdev.12814>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Rapport IRIS - 2011 / 029
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood, 48*(1), 33-60. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology, 5*(3), 6-18. doi:<https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 251-266. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.004>
- Winger, N., & Eide, B. (2015). "Nytråkk" i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Nordisk barnehageforskning, 9*, 1-22. doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.688>
- Winger, N., & Eide, B. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. In S. Østrem (Ed.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (pp. 47-68). Oslo: Cappelen Damm.
- Winger, N., Hernes, L., & Vist, T. (2019). Blikk for barn. In L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Eds.), *Blikk for barn* (pp. 11-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Winger, N., & Os, E. (2010). Hverdagsliv og fellesskap på småbarnsavdelinger. *Barnehagefolk*(1), 66-76.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing*. Lanham: Altamira Press
- Wolf, K. D. (2020). *Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen*. OsloMet, Oslo. (25)
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

VEDLEGG I Intervjuguide

Ansatte i barnehagen (styrer, pedagogisk leder)

Informantens bakgrunn og erfaring

- Hvor mange år i denne barnehagen, erfaring fra andre barnehager, andre bydeler, andre kommuner?
- Utdanning?

Spørsmål om strukturelle forhold (mange av disse spørsmålene stilles bare til styrer)

Strukturelle forhold knyttet til organisering av barnehagen

- Hvordan er barnehagen organisert? Styrer for flere barnehager, eller bare denne? Baser, soner, avdelinger? Aldersinndeling?
- Kan du si litt om:
 - Hvordan er sykefraværet i din barnehage/-gruppe? Ca. hvor ofte er avdelinger/baser underbemannet?
 - Håndtering av sykdom/vakanser (vikarpool?)?
 - Personal- og pedagogtetthet, andel mannlige ansatte?
 - Barnehagens økonomi?
 - Lekemateriell, pedagogisk materiell?
 - Fysiske forutsetninger (rom, lokaler)?

Strukturelle forhold knyttet til barnegruppen/foreldre

- Andelen minoritetsspråklige?
- Ressurser i foreldregruppen/blant barna?

Spørsmål om barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling

Hva legges i 'kvalitet' og hvordan arbeider barnehagen med kvalitetsutvikling

- Hva legger du i begrepet 'god kvalitet' i barnehagen? Hvilke tanker har du om kriterier for kvalitet (hvilke forhold er viktige for å oppnå kvalitet)?
- Oslostandarden?
- Har barnehagen en strategi for kvalitetsutvikling? Hva består denne av? Evt. hvorfor ikke noen strategi?

- Hvis strategi: hva betyr denne for den daglige virksomheten i barnehagen? Får barnehagen realisert sine visjoner/forestillinger om god kvalitet? Evt. hvorfor ikke?
- Er det initiert kvalitetshevende tiltak fra bydelens eller byrådsavdelingens side? Hvordan forholder barnehagen seg til disse?
- Har barnehagen gjennomført kompetansehevingstiltak for ansatte? Evt. hva består disse av? Er tiltakene rettet mot kvalitetsutvikling? Hvem betaler for dette? Evt. hvorfor er det ikke gjennomført kompetanseutviklingstiltak? (REKOMP?)
- Hvordan arbeider barnehagen/avdelingen/gruppen med rekruttering av (kompetent) personell? Hvordan opplever du/hva mener du påvirker muligheten for å rekruttere kompetent personell (størrelse, pedagogtetthet, demografiske forhold, arbeidsforhold, sykefravær, andel menn, økonomi, faglig miljø, organisering/styring, spesialbarnehage)?
- Har barnehagen iverksatt tiltak for å redusere sykefraværet blant de ansatte? Hva vet du om årsakene til sykefraværet blant de ansatte? Evt. hvorfor er sykefraværet lavt i denne barnehagen?
- Hva synes du om kvaliteten i samspillet mellom barn og ansatte og barna imellom i din barnehage/-gruppe? Hvordan tilrettelegge dere for barnas lek og hvordan vurderer du barnas anledning til fordypning i leken (lek over tid osv). Hva legger dere spesielt vekt på når dere jobber med samspillet?
- For styrer: Er det for skjell mellom grupper i barnehagen? Hva er dere sterke på? Hva trenger dere å jobbe mer med?

Spørsmål om strukturelle forholds betydning for kvalitet

Strukturelle forhold knyttet til organisering av barnehagen

- Hva tenker du om betydningen av hvordan barnehagen din er organisert på? Burde/kunne den vært organisert på en annen måte? Ville det hatt betydning for kvaliteten i samspillet? Hvordan kan pedagogisk leder legge til rette for godt samspill? I hvilken grad gjennomføres dette? Hva er evt. hindringer for å gjøre dette?
- For ped. leder: Hva med organiseringen av din barnegruppe? Burde/kunne den vært organisert på en annen måte? Ville det hatt betydning for kvaliteten i samspillet eller leken?
- Hva synes du om størrelsen på din barnehage? Har størrelsen på barnehagen noe å si for kvaliteten i samspillet i barnegruppen(e) eller kvaliteten i barnas lek?
- Hva betyr sykefraværet for kvaliteten i samspillet og leken?
- Hva betyr barnehagens personal- og pedagogtetthet eller andel mannlige ansatte for kvaliteten?
- Hva betyr barnehagens økonomi?

- Hva betyr kvaliteten på lekemateriell, pedagogisk materiell? Fysiske forutsetninger (rom, lokaler)?

Strukturelle forhold knyttet til barnegruppen/foreldre

- Hvilken betydning har andelen minoritetsspråklige? Ressurser i foreldregruppen/blant barna?

Strukturelle forhold knyttet til styringen fra kommunen

- Fordeles ressursene til barnehagene på en rettferdig måte? Kompenseres evt. utfordringer (ex. mange minoritetsspråklige, barn med særlige behov, lite ressurser i foreldregruppen, uhensiktsmessige lokaler...) i tilstrekkelig/rimelig grad?
- Hva tenker du om kommunens (byrådsavdelingen, bydelen) satsing på (kvalitet i) barnehager? Er styringssignalene fra kommunen klare? Burde kommunen ha satset mer/annerledes? Evt. hva burde kommunen ha satset på for å øke kvaliteten?
- Har du, som styrer/pedagogisk leder, tilstrekkelig frihet til å jobbe med kvalitet i din barnehage/-gruppe?
- Har dere det dere trenger for å holde god kvalitet på samspillet i barnehagen/-gruppen? Hva vil dere evt. trenge (organisering, ressurser, kompetanse, ansatte, satsing fra bydelen, nye modeller...) for å videreutvikle kvaliteten i barnehagen?

VEDLEGG II Survey

Mulighetenes barnehage

Vi i *Mulighetenes barnehage* er svært takknemlige for at vi har fått besøke dere, observere leken, samspillet, samtale med dere og intervju dere. Det har vært flott å oppleve hvor rik hverdagen er i barnehagen og den sjenerøsiteten dere har vist oss i disse møtene.

Vi hadde en avtale om at vi skulle komme tilbake for å drøfte våre funn med dere. På grunn av Corona-situasjonen, har vi sammen med Oslo kommune, som er vår oppdragsgiver, sett oss nødt til å avlyse tilbakemeldingene i denne omgang - og så må vi se hvordan høsten forløper med smittesituasjonen, og vurdere det på nytt. Vi ønsker ikke å være smittebærere eller på andre måter være belastende for den krevende situasjonen dere står i, og vi har stor respekt for hvordan dere har taklet alle disse omstillingene som pandemien og regjeringen har pålagt dere.

For å komme videre i prosjektet ber vi dere derfor å hjelpe oss med neste fase som vil gi oss muligheter til å sammenligne deres svar med våre funn gjennom dette spørreskjemaet. Vi trenger å vite hvordan dere forholder dere til noen sentrale tema i undersøkelsen og vil gjennom undersøkelsen få et innblikk i dette. Vi ber om navn på barnehagen og avdelingen/basen du jobber på. *Disse opplysningene vil bli slettet, så det vil i etterkant ikke være mulig å knytte de enkelte opplysningene til deg som person eller barnehagen du jobber i. Det er kun forskerne som leser det enkelte svaret, før det blir slettet.*

Vi håper pedagogisk leder eller barnehagelærer vil gi utfyllende svar på følgende spørsmål:

Hvilke avdeling/base og hvilken barnehage jobber du i?

1. De fysiske mulighetene:

Rommene (inne) som avdelingen/basen disponerer gir gode muligheter for lek og samspill

Utelekeklassen som avdelingen/basen disponerer, gir gode muligheter for lek og samspill

Hva kunne gjøre rommene/romsituasjonen/uteområdet bedre for lek og samspill?

Helt uenig

Delvis uenig

Verken enig eller uenig

Delvis enig

Helt enig

2. Ressurssituasjonen

De ansatte på min avdeling/i min base bruker tilstrekkelig tid sammen med barna

De ansatte på avdelingen/basen har kunnskap om hva som skal til for å få til god lek og godt samspill

Vi har nok ansatte til å få til god lek mellom barna

I min barnehage får vi alltid vikar ved behov

Stort sett klarer vi å dekke personaloppgavene ved fravær uten bruk av vikar

I min barnehage bruker vi ansatte på tvers av avdelinger/baser ved fravær

Fravær blant det faste personalet går alltid på bekostning av tid til god lek og godt samspill

Helt uenig

Delvis uenig

Verken enig eller uenig

Delvis enig

Helt enig

3. Åpent spørsmål:

Hva kunne du ønske deg personalmessig når det gjelder samhandling og tilrettelegging for lek (f.eks. flere ansatte, flere ansatte med barnehagelærerutdanning, bedre vikarer, bedre tilgang på vikarer)?

4. Organisering:

Styrer i barnehagen legger godt til rette for refleksjon og diskusjon blant personalet om lek og samspill

Styrer i barnehagen støtter meg som pedagogisk leder/barnehagelærer i arbeidet med lek og samspill på avdelingen/basen

I min avdeling/base arbeider vi for at assistentene og fagarbeiderne også skal utvikle sin kompetanse på lek og samspill

I min barnehage har de ansatte en felles holdning til lek og samspill

Helt uenig

Delvis uenig

Verken enig eller uenig

Delvis enig

Helt enig

Åpent spørsmål:

Hva kan styrer gjøre for at samspill og lek mellom voksne/barn og barn/barn kan styrkes?

5. Personalets muligheter:

Jeg opplever at ansatte på min avdeling/base involverer seg i barnas lek

Jeg opplever at de ansatte på min avdeling/base bidrar til å fremme barnegruppens lek og samspill med hverandre

Helt uenig

Delvis uenig

Verken enig eller uenig

Delvis enig

Helt enig

Åpent spørsmål:

På hvilken måte/hvordan/hva skulle til/hva kunne du ønske når det gjelder å utvikle lekemiljøet, leken og lekelysten på din avdeling?

Åpent spørsmål:

Hvilke muligheter ser du for din unike avdeling/base til å utvikle et godt og variert lekemiljø for barn og voksne?