

Linn Ersnes

# Kvalitet i barnehagen

En kvalitativ studie av pedagogisk leders forståelse av kvalitet i barnehagen

Masteroppgave i pedagogikk, retning førskolepedagogikk

Pedagogisk institutt

Fakultet for Samfunnvitenskap og Teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Veileder: professor Gunn Imsen

Trondheim, våren 2012

## Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er kvalitet i barnehagen. Studien skal synliggjøre hvilke oppfatninger og forståelser de pedagogiske lederne har om kvalitet i barnehagen og hva som skjer i den sosiale praksisen. Valget falt dermed på å benytte kvalitativ metode som forskningstilnærming, og intervju som hovedstrategi for datainnsamlingen.

Som teoretisk perspektiv bruker jeg politiske føringer og litteratur som er relevant i forhold til barnehagesektoren, samt forskning. Resultatene fra studien deles inn i fire hovedkategorier; *omsorg, lek, læring og kvalitet*. Disse kategoriene inneholder ulike underkategorier med påfølgende sitater fra forskningsdeltakerne som jeg drøfter og analyserer i lys av teori og forskning. Siste kapittel er en sammenfatning av funn og resultater i lys av problemstillingen.

## Forord

En lang studieperiode går mot slutten og denne masteroppgaven i førskolepedagogikk representerer slutten av min utdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og Dronning Mauds minne høyskole.

Interessen for oppgavens tema har økt de siste årene gjennom min egen arbeidserfaring, samfunnsdebatt og engasjerte lærere. Jeg har lært masse gjennom denne prosessen som vil være til god nytte for meg i fremtidig arbeid.

En stor takk til mine informanter som satte av tid i en travel jobbhverdag til meg og min oppgave. Jeg vil også takke gode støttespillere som har gitt meg gode råd underveis, deriblant min veileder Gunn Imsen.

God lesning!

Trondheim, august 2012

Linn Ersnes



# Innholdsliste

Kapittel 1 – Innledning .....	1
1.1 Studiens utgangspunkt og tema .....	1
1.2 Problemstilling .....	5
Kapittel 2 – Kvalitet- omsorg, lek og læring .....	7
2.1 Hva er kvalitet i barnehagen? .....	7
2.1.1 Medvirkning .....	9
2.1.2 Meningsskaping .....	9
2.2 Omsorg som kvalitet .....	10
2.2.1 Omsorgsetikk .....	12
2.3 Lek i barnehagen .....	13
2.3.1 Den irrasjonelle leken .....	15
2.3.2 Å rasjonalisere leken .....	17
2.3.3 Lek og læring .....	17
2.4 Systematisk opplæring i barnehagen .....	18
2.5 Forskning .....	21
Kapittel 3 – Metode .....	25
3.1 Valg av forskningstilnærming .....	25
3.2 Utvalg .....	25
3.3 Forskerrollen .....	26
3.4 Intervju som forskningsmetode .....	27
3.5 Gjennomføringen av intervjuene .....	28
3.6 Observasjon .....	28
3.7 Presentasjon av forskningsdeltakere og barnehager .....	29
3.8 Datatolkning .....	29
3.9 Studiens kvalitet .....	30
3.9.1 Reliabilitet og validitet .....	30
3.10 Ethiske vurderinger .....	30
Kapittel 4 – Analyse .....	33
4.1 Omsorg .....	33
4.1.1 Å se hvert enkelt barn .....	33
4.2 Lek .....	36
4.2.1 Lek for lekens skyld .....	38
4.3 Lek og læring .....	40
4.4 Læring .....	42
4.4.1 Medvirkning .....	45
4.4.2 En helhetlig tilnærming på læring .....	46
4.5 Kvalitet .....	46
4.5.1. Kompetanse gir kvalitet .....	48
4.5.2 Mangel på tid og ressurser .....	49
4.5.3 Organisering .....	49
Kapittel 5 – Resultat og konklusjon .....	51
5.1 Personalet som viktigste kvalitetsindikatorer .....	51
5.2 Lekens ambivalens .....	52
5.3 Nødvendig kompetanse .....	53
5.4 Lyttende pedagogikk .....	53
5.5 Med Rammeplanen som utgangspunkt .....	54
Litteraturliste .....	57
Vedlegg nr. 1 – Informasjon til informanter .....	61
Vedlegg nr. 2 – Intervjuguide til pedagogiske ledere .....	63

# Kapittel 1 – Innledning

## 1.1 Studiens utgangspunkt og tema

I løpet av få år har barnehagetilbudet gått fra å være et tilbud for de få til å bli et velferdsgode for alle barn. I 1975 hadde 7 prosent av barn i alderen ett til fem år plass i barnehage (St.meld. nr. 41, 2008-2009, s. 13), mens tall for 2011 viser at dekningsgraden ligger på 89,7 for samme aldersgruppe (Statistisk Sentralbyrå 2012). Barnehageløftet om full barnehagedekning og makspris har også ført til at debatten om kvalitet i barnehagen vokst.

Den norske barnehagetradisjonen bygger på en helhetlig tilnærming til omsorg og læring samt en respekt for barndommens egenverdi. Gjennom St.meld. Nr 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* ønsker regjeringen å styrke barnehagen som læringsarena. Regjeringen understreker at barnehagens egenart skal bevares, samtidig som innhold og oppgaver skal videreutvikles i takt med endringene i samfunnet og ny kunnskap og innsikt. Med utgangspunkt i denne stortingsmeldingen og den debatt den har skapt ønsker jeg med denne studien å finne ut hva pedagogiske ledere forstår med kvalitet i barnehagen og hvilket syn på lek, læring, omsorg og kvalitet som gjenspeiler seg i Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver. Hva legger de mest vekt på og hva skjer i den pedagogiske praksisen?

Barnehagehistorien har vært preget av to retninger gjennom tidene. Den ene er barnehagen som sosial institusjon med røtter i barneasylene fra første halvdel av 1800-tallet der vern og omsorg for de svakeste i samfunnet stod i fokus. Den andre er barnehagen som pedagogisk institusjon med vekt på lek og utviklende aktiviteter for barn. Denne retningslinjen var i stor grad inspirert av den tyske pedagogen Friedrich Fröbel. Etter hvert som velferdsstaten vokste fram tok det offentlige stadig større ansvar, både økonomisk og gjennom lovreguleringer (Blom 2004).

I 1975 kom den første barnehageloven. Forslaget som regjeringen Bratteli la fram skulle være et pedagogisk tilbud, et sosialpedagogisk virkemiddel og et sosialt politisk hjelpetiltak (Regjeringen). Man kan på mange måter si at dette var en milepæl i barnehagens historie.

Barnehagen som sektor stod nå selvstendig i det offentlige og ikke lenger sterkt forbundet med barnevernet. Formålsbestemmelsen i § 1 skulle sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem (ibid). Loven la videre vekt på lek og samvær med andre barn og voksne, at barn skulle utvikle en evne til å vise toleranse til og ha omsorg for andre, samt gi en selvutfoldelse gjennom lek og aktivitet. Med et tett samarbeid med hjemmet skulle barnehagen sikre omsorg og støtte, stimulering, utfoldelse, læring og etisk veiledning.

På slutten av 1980-tallet så man et behov for en ny barnehagepolitikk. St. meld. nr. 8 (1987-88) *Barnehager mot år 2000* drøftet verdien av barnehagen og den rollen barnehagen spiller.

Hovedmålet var å nå full barnehagedekning rett etter tusenårsskiftet. Det var viktig å sikre høy utbyggingstakt og samtidig sikre og videreutvikle barnehagens faglige innhold. Departementet ønsket et krafttak for kvalitet og fremmet barnehagens viktighet for at barna skal få et godt og likeverdig startgrunnlag (ibid). Barnehagen skal imøtekomme en lang rekke samfunnsmessige krav og gi barna et godt grunnlag for å møte og delta i et samfunn i rask forandring. Videre legger meldingen vekt på å sikre og videreutvikle kvaliteten i barnehagene, blant annet ved hjelp av å øke utdanningskapasitet for førskolelærerutdanningen, legge til rette for faglig veiledning og etterutdanning, forskning og lokalt utviklingsarbeid.

Bildet av 1990-tallets barnehage er sammensatt. Men kan si at dette var barnehagens tiår med en kraftig økning av antall barn med barnehageplass. En av de største grunnene til denne økningen er Reform 97 med skolestart for 6-åringene og som fjernet dermed et helt årskull fra barnehagen. Allerede i 1988 fattet Arbeiderpartiet et vedtak om å legge til rette for å ta 6-åringene inn i skolen. Dette resulterte i rapporten *Da klokka klang. Skolestart for 6-åringene – konsekvenser for resten av skoleløpet* (1992) der grunnskolen skulle utvides fra 9 til 10 år og det pedagogiske innholdet for seksåringer skulle ha elementer fra både barnehagens og skolens pedagogikk.

1990-tallet var også en tid der det skjedde mange familiepolitiske reformer. Svangerskaps- og fødselspermisjonen ble utvidet fra 18 til 42 uker og kontantstøtten ble innført. Kontantstøtten ga foreldrene større valgmuligheter til å være hjemme med barna de første leveårene. Disse reformene har påvirket barnehagesektoren og gjort det nødvendig med omstillinger og tilpassing av økonomiske, pedagogiske og organisatoriske faktorer.

Både ny barnehagelov og den aller første rammeplanen (Rp 96) trådte i kraft i 1996. Her ble det lagt vekt på barnets basiskompetanse som blant annet innebar å kunne ta kontakt med andre, utvikle et positivt selvbilde, kreativitet og selvstedighet. Det å vise omsorg for andre og evnen til å kommunisere var også vektlagt (Rp 96). Barnehagedebatten er i stor grad preget av 1990-tallet og dets reformer. I politikken er det blant annet en økende interesse for barndommen og lekens potensial med tanke på læring (Øksnes 2010).

Stortingsmelding 27 *Barnehage til beste for barn og foreldre* (1999-2000) er en oppfølging til St. meld. nr. 8 *Barnehager mot år 2000*. Meldingen skal gi Stortinget et helhetlig grunnlag for å drøfte barnehagene og barnehagepolitikken inn i 2000-tallet. Bakgrunnen for denne meldingen er blant annet den økende etterspørselen av barnehageplasser. St.meld. nr 8 hadde som mål å nå full barnehagedekning innen årtusenskiftet. Dette målet ble nådd i noen kommuner, men ikke i alle. I løpet av 1990-tallet med alle dets reformer ble det likevel bygd mange barnehageplasser, og viktige

utfordringer i den nye meldingen ble kvalitetssikring og brukertilpasning.

På bakgrunn av St. meld. nr. 27 ble det i 2004 nedsatt en arbeidsgruppe av Barne- og familiedepartementet som skulle skrive en rapport som omfattet innspill til departementet arbeid med sikring og utarbeiding av barnehagens kvalitet. ”Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen” (2001-2003) skulle hjelpe barnehagene til å ha redskaper og systemer for å opprettholde, sikre og videreutvikle kvaliteten innen utgangen av 2003. Rapporten pekte på tre sentrale tema; barnehage til alle barn uavhengig bosted, sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunn, brukertilpassede barnehager og et kompetent personale (St.meld. nr. 27(1999-2000)).

Arbeidsgruppen skulle drøfte og beskrive kvalitet i forhold til at alle barn skal ha et barnehagetilbud, få gode utviklingsmuligheter, lokal forankring og tilpasning. I tillegg skulle de drøfte kvalitet ut fra FN`s Barnekonvensjon og viktige samfunnsmessige spørsmål som inkludering, toleranse, likeverd, respekt for ulikheter, likestilling, forenkling og brukermedvirkning (Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små 2005). Barnehagereformens mål på nok plasser og makspris gjorde kvalitet og kvalitetsutvikling aktuelt.

Ved regjeringsskiftet i 2005 fikk barnehagen nytt fokus, og regjeringen Stoltenberg hadde gjennom Soria Moria-erklæringen i 2005 som mål å nå full barnehagedekning, høy kvalitet og lav pris for barnehagene. Høsten 2005 ble barnehagene overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet og regjeringen signaliserte med dette at barnehagen skulle være en del av det samlede utdanningsløpet.

Barnehageloven regulerer barnehagene i Norge og gjelder både for private og offentlige barnehager. Loven skal først og fremst sikre barna et likeverdig og kvalitativt godt tilbud. I 2005 la Barne- og familiedepartementet fram en ny lov som ble vedtatt i Stortinget 1. januar 2006. Hvis vi skal sammenlikne barnehageloven av 1995 og 2005, kan man på mange måter si at den nye loven gir et klarere pedagogisk mandat enn tidligere. Barnehageloven og rammeplanen legger blant annet større vekt på sammenhengen mellom barnehagen og skolen og gir dermed barnehagen et tydeligere samfunnsmandat og rolle i utdanningsløpet. Seland (2009) peker på at lekens egenverdi har blitt mindre vektlagt og at det har skjedd en utvikling til å se leken som nærmere knyttet til læring. Dette ser man i den økende dokumentasjonen av formell faglig læring og kartlegging. Barn har også fått lovfestet rett til medvirkning i barnehagehverdagen (Rp 06).

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006 ble det imidlertid ikke satt mål for utviklingen av barns sosiale kompetanse, og begrepet basiskompetanse er fjernet fra planen. Barnehagens fagområder har derimot fått en større plass i den nye planen. Den holder på barnehagens egenart når det gjelder omsorg, lek, læring og oppdragelse, men gir i tillegg nye føringer og utfordringer for barnehagesektoren.



*...Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom (Rp06).*

Rp 06 er på mange måter med på å understreke at leken er flertydig. På den ene siden vektlegger den lekens egenverdi, mens på det andre siden er leken en læringsform barna kan uttrykke seg gjennom. Forenklet kan leken på mange måter ut i fra dette forstås som flertydig. På den ene siden har leken blitt rasjonalisert. Det er både politiske og institusjonelle rammer rundt leken som er med på å normalisere og organisere den. Vår moderne konstruksjon av barndommen antyder at leken er ”på liksom” Den psykologiske forskningen rundt leken er med på å fremmedgjøre og ufarliggjøre den. På den andre siden er det lekforskere og filosofer, som for eksempel Steinsholt og Gadamer som har vært med på å vektlegge det irrasjonelle i leken. De ser leken som noe større, som ikke er adskilt fra verden som man gir seg hen til (Øksnes 2010).

Barnehagereformens mål om dekning og makspris gjorde kvalitet og kvalitetsutvikling aktuelt. I 2009 ble det for første gang presentert ei stortingsmelding som satte fokus på kvalitet i barnehagen. Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen (2008-2009)* har tre hovedmål; den skal sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, barnehagen skal styrkes som læringsarena og den skal fremme et inkluderende fellesskap for alle barn (ibid). En grunn til at kvalitet er et begrep som debatteres rundt omkring, kan være at det er et vanskelig begrep å definere. Det er et sosialt konstruert begrep og det finnes veldig mange synspunkter og meninger rundt det. Den konflikten som kommer tydeligst frem er forholdet mellom lek og læring, samt ressurser. Meldingen blir kritisert fra flere hold for å objektivere barn. James, Jenks og Prouts begrep *human becomings* er relevant her. Barn betraktes ut i fra et fremtidsrettet blikk istedenfor hva de er her og nå (*human beings*) som får mindre oppmerksomhet (1998). St. meld. nr. 41: *Kvalitet i barnehagen* underbygger en slik tenkning når barnehagen som læringsarena står i fokus. Den samfunnsøkonomiske lønnsomheten er da med på å bidra til et instrumentalistisk syn på barn og barndom (Seland 2009).

I januar 2012 ble ny lovgivning for barnehagene NOU 2012:1 *Til barnas beste* avgitt til Kunnskapsdepartementet. Loven går ut på å styrke barns rettigheter, sikre likeverdighet og høy kvalitet i barnehagene og inneholder et tydeligere og mer anvendelig regelverk. Den fokuserer særlig på barns fysiske miljø inne og ute og styrking av pedagogttheten.

Barnehagen er en levende arena der det skjer uventede ting hele tiden. Arbeidet i en barnehage kan verken måles, dømmes eller veies og det er kanskje derfor stortingsmeldingen kan være vanskelig å praktisere. Kjetil Steinsholt sier at de som jobber i barnehage må være eksperter på å lese kontekster og svare på utfordringer barna presenterer for oss. Det er i følge ham først og fremst handlingskompetanse og kroppsliggjort kunnskap (2010, forelesning).

Som nevnt over er kvalitet et vanskelig begrep å definere. Pedagogiske ledere i barnehagen har forskjellig utgangspunkt og erfaring og tolker rammeplanen og Stortingsmeldingen forskjellig. Jeg ønsker å finne ut om de ser noen motsetninger mellom lek, læring og omsorg og hva de forstår med kvalitet.

## 1.2 Problemstilling

Ut fra overstående blir min problemstilling som følger:

*Hva forstår pedagogiske ledere med kvalitet i barnehagen?*



## Kapittel 2 – Kvalitet- omsorg, lek og læring

Kvalitet har vært et svært sentralt tema innen barnehageforskning de siste tiårene. Hva er det, og hva menes med kvalitet i barnehagen? Hvordan vet vi at en barnehage er bedre enn en annen? Er det nok å si at den ene har flere kvadratmeter uteplass eller flere voksne per barn? Jeg tror det kan være noe mer enn det som definerer hva god kvalitet er. Er det mulig å definere kvalitet i barnehagen ut over det rent generelle?

Jeg vil med dette kapittelet forsøke å redegjøre for begrepet kvalitet ved å se på rammeverk og reformer.

### 2.1 Hva er kvalitet i barnehagen?

Frode Søbstad (2002:17) definerer kvalitet i barnehagen som ”*barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er*”.

Dette er etter min mening en generell beskrivelse av hva en god barnehage er. Det er vanskelig å definere individers tanker og oppfatninger, men det betyr ikke at det ikke er verd å undersøke. Definisjonen gir uttrykk for at kvalitet er noe som kan måles, i likhet med stortingsmeldinga som beskriver indikatorer som er generelle og gjerne målbare. Det samme gjør rammeplanen. Den sier noe om mål og innhold og vurderingsgrunnlag, men går ikke i dybden på hva kvalitet er.

Barnehagesektoren har gjennomgått store forandringer i løpet av kort tid. Den er blitt en omfattende og kompleks sektor med mangfold i etterspørsel, kommunal tilrettelegging, eierforhold, organisering og pedagogdekning. Den raske veksten har også ført til variasjoner i barnehagens kvalitet. Etter som sektoren har vokst, har krav og forventninger økt og i tillegg blitt mer komplekse. På bakgrunn av utviklingen mot full dekning i barnehagen og makspris, rettes nå søkelyset mot kvalitet. Debatten om kvalitet har mange sider og handler i stor grad om de formelle reguleringene som sikrer best mulig kvalitet i alle barnehager. På hvilken måte og i hvilken grad er en stadig gjenstand for diskusjon. Diskursen om lek og læring har vært sentralt de siste årene. Våren 2009 la Kunnskapsdepartementet fram kvalitetsmeldingen som signaliserte at man nå satset mer på kvalitet og innhold i barnehagene og ikke bare kvantitet. Meldingen forplikter barnehagens ledelse å utøve og utvikle kvalitet, men ikke noe mer konkret enn det. Eiere og faglig ledelse må se seg nødt til og selv tolke og implementere innholdet i meldingen. I følge stortingsmeldingen har regjeringen satt tre hovedmål. Det er å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena og at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (St.meld nr 41(2008-

2009)).

*Førskolealderen er en læringsintensiv fase, og grunnlaget for deltakelse i sosiale fellesskap, for vennskap og for videre utvikling og læring blir lagt i tidlige barneår*  
(St.meld.nr.41(2008-2009))

Den 16. januar 2012 ble som nevnt Øie-utvalgets forslag til ny barnehagelov overlevert til kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Lederen av utvalget, Kjell Erik Øie, kalte det en ”kjærlighetserklæring til barnehagen og barnehagebarn”. Også i forslaget blir det presisert at hensikten ikke er å detaljstyre sektoren, men innføre noen flere kvalitetssikrende bestemmelser for å sikre barna et kvalitetsrikt tilbud (NOU 2012:1)

Regjeringen har som mål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (St.meld.nr. 41(2008-2009)), noe som tydeliggjøres gjennom Rammeplanen. Tydeligere krav til organisering av barns hverdag i barnehagen gir et større innhold til førskolelærerprofesjonen. De økende kravene til ledere påvirker hvor lederne har sitt fokus. Mer fokus på organisering og måloppnåelse utfordrer den tradisjonelt flate strukturen i barnehagene der demokrati står i fokus. Monica Seland peker på hvordan tonivå-organiseringen av kommunal sektor og organisering og bygging av større barnehageenheter kan virke inn på arbeidsoppgavene knyttet til de ulike stillingene i barnehagen (2009). Tonivå-organisering vil si at enhetslederne jobber direkte under rådmannsnivået. Det finnes ikke noe barnehagekontor som administrativt og ansvarsmessig mellomnivå. Dette vil i praksis si at styrerne, og også pedagogiske ledere, får større ansvarsområder enn tidligere. Baselederen eller avdelingslederen kan ta over en del av styrerens oppgaver, noe som vil bety større fravær fra avdelingen. Dette bekrefter Seland's funn i sin doktorgradsavhandling at den nye organiseringen i barnehagene fører til at førskolelæreren mange steder får mindre tid med barna. Ved at lederen er mer fraværende vil assistentene få et større ansvar for den relasjonelle og pedagogiske virksomheten (ibid). Dette kan knyttes opp mot kvalitetsspørsmålet ved at de ansatte da mister en viktig uformell læringsarena. På denne måten kan det oppstå dilemmaer i forhold til kravet om kvalitet og det som faktisk er mulig å gjennomføre i dagens kommunale barnehagevirksomhet.

Andersen, Gundelach og Rasmussen (2009) peker på ulike former for kriterier for en barnehage med høy kvalitet. Det skal først og fremst være en stor grad av trivsel, både blant barn og de ansatte. Barna skal tilegne seg kunnskap og kompetanse gjennom erfaringer og integreres i et fellesskap hvor de har betydning for andre. Man skal ta hensyn til hverandres ulikheter og tilpasse seg til hverandre. Ressurssterke barn og voksne skal støtte de ressurssvake i et solidarisk fellesskap. Utdanningsforbundet mener at den kvalitativt gode barnehagen kjennetegnes ved et personale som

har holdninger, kunnskaper og ferdigheter som er det viktigste bedragene til kvalitetsutvikling (utdanningsforbundet.no). Inkludering og fellesskap er en integrert del av barnehagens kultur. I en barnehage med høy kvalitet foregår det en løpende invitasjon til å inkludere alle i det sosiale samværet, og grensene for denne inkluderingen utfordres på en måte som respekterer barnas ulike behov (ibid).

### 2.1.1 Medvirkning

I Rammeplanen understrekes det at barn skal være sentrale aktører i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens innhold (Rp06). Barns rett til medvirkning er tydeligere presisert i barnehageloven §3 (2005):

#### *§3. Barns rett til medvirkning.*

*Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige aktivitet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.*

Hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og at de har en innvirkning på fellesskapet. Barn har rett til å få støtte og hjelp til å uttrykke seg og være synlig og være deltakende i beslutningsprosesser. Kvistad og Søbstad (2005) undersøkelser om medbestemmelser i barnehagen viste at barna bestemte mest i forhold til lek. Det gjaldt blant annet hva de skulle leke og hvem de skulle leke med.

### 2.1.2 Meningsskaping

Det barn gjør i hverdagen er for å skape mening, og mening er noe som er sosialt konstruert. Ødegaard (2006) har forsket på meningsskaping hos små barn for å finne ut hva som er verdt å snakke om både for barna og de voksne i barnehagen. Hun fant at små barn snakket også om store eksistensielle livsspørsmål som omhandlet blant annet sinne, frykt, tap og behov. Barna initierte historier på bakgrunn av sine livsproblemer og uttrykte sine følelser i forhold til dette. Grunnen til at barn velger å ta opp slike ting, er for å ta kontroll over og skape mening rundt disse spørsmålene. Ødegaard mener at det er ikke den selve følelsesmessige tilstanden som er viktig, men hvordan det kommer til uttrykk (ibid).

Noen utfordringer ved å utvikle kompetansen i barnehagen er forholdet mellom det statiske og dynamiske (Schei & Kvistad 2012). Det dynamiske representerer ofte utvikling, kunnskapsløft, det å ta i bruk nye metoder og forskning og ikke minst være åpen for det. Det statiske vil ofte være motstand mot det nye (ibid). For å oppnå en høyere kvalitet og bli bedre er det viktig å være åpen

for forandringer og nye impulser og motstand til dette vil hindre kvalitetsutvikling.

Det er vanlig å dele kvalitetsbegrepet inn i strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (Kvistad & Søbstad 2005) Spørsmålet er hva man skal legge i de begrepene når det gjelder barnehage. I følge forslaget for ny barnehagelov omfatter strukturkvaliteten blant annet bemanning, økonomi, størrelser på barnegrupper og areal. Både antall barn per voksen og pedagogtetthet er faktorer som påvirker kvaliteten. Kvistad og Søbstad (2005) ser betydningen av strukturelle faktorer når det gjelder kvalitet, men påpeker at den ”ytre” kvaliteten som kan måles avhenger av hva man velger å ta med i vurderingen. Det finnes ikke en komplett og fullstendig liste.

Prosesskvalitet handler om de pedagogiske prosessene og det som til daglig skjer i barnehagen. Barns rett til medvirkning og relasjoner mellom barn, foreldre og de ansatte innvirker på barnas utviklingsmuligheter i barnehagen. Forslaget (NOU 2012:1) legger også vekt på tilpasset kompetanseutvikling og utvikling av barnehagen som en lærende institusjon som svært viktig for kvaliteten. Man har tidligere vært varsom med å definere hva som er barnehagens resultat eller produkt. I takt med barnehagens vekst har det økt en oppmerksomhet også om resultater på samfunnsnivå, både økonomisk, sosialt og politisk (NOU 2012:1). En stor del av å måle resultater i barnehagen er bruk av kartlegging og språktesting av barn, noe som er et omdiskutert tema. Kvistad og Søbstad (2005) sier at *”individuell testing og måling av kunnskaper og ferdigheter til det enkelte barn i barnehagen kan ikke anses som naturlig i norsk barnehagesammenheng.”*

Kvistad og Søbstad (2005) mener relasjonene mellom menneskene i barnehagen både følelsesmessig og sosialt er grunnleggende for kvaliteten. I denne studien vil jeg fokusere mest på prosesskvaliteten, det vil si den daglige virksomheten i barnehagen. Jeg vil se hva som faktisk skjer i barnehagen når det gjelder kvalitet og på den sosiale praksisen når det kommer til omsorg, lek og læring.

## 2.2 Omsorg som kvalitet

Hva man mener med omsorg vil avhenge av hvilke holdninger, verdier og normer man er preget av samtiden og hvilken kultur man lever i. For noen tiår tilbake var de fleste enige om at det var det å være hjemme med mor var det beste for barna de første leveårene. Nå har dette synet forandret seg radikalt. Omsorg er et begrep alle har et forhold til og som ofte blir brukt i barnehagedebatten. Barn har forskjellig grad av sårbarhet og det er viktig at de ansatte kjenner hvert enkelt barn så godt at de evner å tilpasse miljøet til barnets individuelle behov. Omsorg kan være vanskelig å definere, men begrepet må være avklart for å gi begrunnelser for hva omsorg i barnehagen er. Søbstad og Lillemyr (1993) hevder at barns selvutvikling og sosialisering er to hovedprosesser som påvirker hverandre gjensidig, og som også danner et grunnlag for en rekke andre begreper som omsorg, læring, lek og oppdragelse. Den kontekst barnet står i har betydning for barnets selvutvikling og sosialisering.

Rammene i konteksten må være av en slik karakter at barnet tør å være seg selv. Når disse rammene har basis i trygghet og tillit kan barnet møte andre uten å forestille eller forandre sitt egentlige jeg. Å skape et miljø med tillit og trygghet, forutsetter at personalet er anerkjennende, tolerante og er villige til å jobbe etter de intensjonene som er nedfelt i Lov om Barnehager og Rammeplanen (ibid).

Både rammeplanen og Stortingsmelding 41 har en helhetlig tilnærming til både lek, omsorg og læring. I rammeplanen (Rp06) legges det vekt på at alle barn har rett på å bli møtt som den de er og bli veiledet til å forstå at det de gjør kan gå utover andre. Det å sette seg inn i andres perspektiv er sentralt. Barn har rett til omsorg og skal i tillegg bli møtt med omsorg. Det å vise tilstrekkelig med omsorg krever at man kan se det unike i hvert enkelt barn og i hver enkel situasjon. Man skal være lydhør, ha en evne og vilje til samspill, samt leve seg inn i situasjonen og en vilje til å forstå barna (ibid).

Videre beskriver rammeplanen omsorg som noe som har verdi i seg selv og samtidig er en viktig forutsetning for barns utvikling og læring (Rp06). Å gi barn mulighet til å gi omsorg til de rundt seg, er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og er sentralt i det livslange læringsbegrepet (ibid). Rammeplanen utdyper ikke den egenverdien omsorgen har noe særlig, men gir et inntrykk av at omsorgen skal være formålsrettet i forhold til utvikling og sosial læring.

I NOU 2009:18 *Rett til læring* påpekes det at alle barn har rett til å delta i et inkluderende fellesskap, og i St.meld nr.41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* har som ett av hovedmålene at ”alle skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap” (s. 9). Hva vil det si å ha et inkluderende fellesskap i barnehagen? Kjørholt hevder barnehageforskning er et forsømt område i Norge (2009). Samtidig stilles det stadig større krav til å arbeide på grunnlag av forskning. Inkludering er et bredt begrep og kan være vanskelig å definere. Kjell-Arne Solli (2012) beskriver tilgjengeligheten på barnehageplasser som grunnlaget for inkludering i barnehagen. Barnehagen skal være trygt og godt for barna og stadig større krav blir stilt til barnehagens kvalitet og som et sted for å skape et inkluderende fellesskap (ibid).

Gjennom sine studier dokumenterer Berit Bae betydningen av barn-voksen samspillet når det gjelder inkludering (2011). Samspillmønstrene ga rom for variasjon, tillit og barns medvirkning. Hun skiller mellom trange og romslige samspillmønstre der de romslige gir barna rom for deltakelse og medvirkning på barnas premisser (Bae 2004). Dette fører til at barna føler en tilhørighet i gruppen og er aktiv deltakende istedenfor at dialogene foregår på de voksnes premisser (ibid). I samspillsprosessen foregår det en medlæring som rommer alle barns opplevelser av tilhørighet, og



det og bli verdsatt (Solli 2012).

### *2.2.1 Omsorgsetikk*

Hva er god omsorg i barnehagen? Den etiske omsorgen kan brukes på to måter; som en profesjonsetikk og omsorgsyrker og som en betegnelse på moralfilosofisk teoridannelse. I yrker der omsorg spiller en stor rolle, kan den beskrives som et feministisk fenomen. Synnøve Haugen (1998) beskriver omsorg ut i fra Ekholm og Hudin, og Nel Noddings beskrivelser av hva omsorg er som å støtte, stimulere, utfolde, lære og rettlede. Det er å sørge for den totale utviklingen til barnet både sosialt, kognitivt, emosjonelt, estetisk og motorisk (ibid). Disse begrepene er store og brede og krever utredning for å gi dypere innsikt. Det å støtte og være en støttespiller er en veldig stor del av å jobbe med barn. Det å støtte i forhold til å gi omsorg i barnehagen vil si å være anerkjennende, være positiv, gi barna en tro på seg selv og dermed en mestringserfaring og mestringsforventning.

Nel Noddings (1984) ser på omsorg i et helhetlig perspektiv og går ut i fra at vi alle har en naturlig evne til å vise omsorg for andre. Vi har en moralsk plikt til å bruke denne omsorgen til å møte behovene til de rundt oss. Noddings går ut i fra forholdet mellom de som gir omsorg (the one-caring) og de som tar i mot omsorgen (the cared-for). Vi har en evne til og både gi og ta i mot omsorg. Hun tar i boka *Caring* (først utgitt i 1984, ny utgave i 2003) utgangspunkt i det hun anser som et etisk grunnfenomen, det vil si mors omsorg for sitt barn. Omsorgsgiver verken bedømmer eller evaluerer, men bare responderer og identifiserer seg med barnets behov. Dette er i følge Noddings et livsfenomen som beskriver og sier at mennesket er et relasjonelt vesen. Vi er forbundet med andre individer og denne beslektheten (relatedness) er kjernen i menneskets væren. Denne omsorgsetikken vil ikke bare si at man viser omsorg til en annen, men den knyttes sammen med en relasjon. Det vil si at den omsorgen som gir er ønsket og behøvd av mottakeren. Omsorgshandlingen fullbyrdes ved at omsorgen tas imot og bekreftes (ibid).

Omsorg er som nevnt over et helhetlig begrep. Det omhandler alt fra trygghet, trivsel, læring og oppdragelse (St.meld nr. 41). Fysiologiske behov som å få nok mat, rene bleier og hvile er grunnleggende. Andersen, Gundelach & Rasmussen (2009) beskriver omsorg som at behovene til barna blir imøtekommet. Man må ta hensyn til de individuelle behovene alle barn har. Alle barn er forskjellige og reagerer forskjellig på sine omgivelser. Noen kaster seg inn i nye ting, mens andre blir lett utrygge. Det er viktig å være åpen for at noen barn kan være veldig utrygge og da er det viktig at man har en forståelse for hvor forskjellig barn tenker, føler og handler. Omsorg er viktig for trivselen i barnehagen. Barn tilbringer mange timer i barnehagen og de har et berettiget krav for å trives og være trygge og glade mens de er der.

Det kan være vanskelig å definere trygghet da det er forskjellig hva som gjør at hvert enkelt barn føler seg trygge, men Andersen, Gundelach og Rasmussen (2009) peker på noen grunnbetegnelser og kjennetegn. Barnet har en sikker base hos sine nære voksne og ha en følelse av en grunnleggende sikkerhet og tillit til omverdenen. Et annet kjennetegn til trygghet er at det er et spesielt psykisk bånd mellom barnet og foreldre eller personalet i barnehagen. De andre betingelsene går på egenskapene til de rundt barnet. For at barnet skal føle seg trygt må man være lydhøre og tilgjengelig og ikke minst være i stand til å lese barnets signaler og reagere hensiktsmessig på dem (ibid). For eksempel når et barn gråter eller er sint er det ikke alltid det klarer å sette ord på følelsene sine og da må foreldrene og personalet tolke barnets uttrykk å prøve å finne ut *hvorfor* barnet er sint eller lei seg.

For at barn skal føle seg trygge i barnehagen er det viktig at personalet samarbeider godt. Det er styrer og den pedagogiske lederen som har den første kontakten med foreldrene og barnet og spesielt pedagogisk leder spiller en stor rolle siden hun eller han har det overordnede ansvaret på sin avdeling eller base. Det er viktig med god ledelse slik at hele avdelingen sender ut de samme signalene til foreldrene (Andersen, Gundelach & Rasmussen 2008). Den første tiden i barnehagen er viktig og legger grunnlaget for tryggheten videre. En måte å vise omsorg på er å være profesjonell. Denne profesjonelle omsorgen som beskrives vil si at man er aksepterende og innlevende og at man er villig til å lære av sine erfaringer, samt lære av sine kollegaer. Andersen, Gundelach og Rasmussen definerer å være profesjonell som å være varm og personlig i møte med barna – og at vi holder vårt privatliv og private synspunkter utenfor det direkte arbeidet med barna. For å yte sitt beste blir det mer og mer relevant å oppsøke faglig kunnskap innen det man driver med. Man skal hele tiden prøve å bli bedre å lære av det man gjør og da er det viktig å oppdatere seg innen faglig litteratur og forskning (ibid). Omsorgen i barnehagen skal speile det innholdet som Rammeplanen tar opp under arbeidsmåter og innhold. Dette krever voksne som er tilgjengelige, som har kunnskap og som har en vilje til handling (Haugen 1998). Hun problematiserer videre at den profesjonelle omsorgen kan bevege seg i en negativ retning i form av man lett tar et tilskuerperspektiv i forhold til jobben. Den fag- og yrkesbaserte kunnskapen fagpersoner har til hører den offentlige og formaliserte omsorgen som preges av å være planlagt, regelstyrt, oppgaveorientert og det å ta avstand (ibid).

### 2.3 Lek i barnehagen

Det er interessant å se på den historiske utviklingen når det kommer til lek. Den viten og erfaringer vi har med oss har konsekvenser for hvordan vi betrakter barndom, og ikke minst lek. Aires hevdet

at barndom ikke fantes i middelalderen (1980). Barn på den tiden ble sett på som ufullstendige voksne som skulle kastes ut i arbeidslivet så fort som mulig. Barndommen hadde i følge han ingen verdi på den tiden, og han forsto barndommen som en sosial konstruksjon (ibid). Det var først på midten av 1700- tallet med filosofen Jean-Jacques Rousseau at barnet og barndommen ble betraktet som en egen livsepoke som var annerledes sammenliknet med voksne (Øksnes 2010). Steinsholt (2008), James m.fl. (1998) skrev at barndommen ble idyllisert og sett på som noe naturlig og barna skulle ha fritid til å gjøre det som var naturlig for dem, nemlig det å leke. (Øksnes 2010). Gjennom den frie leken fikk barnet sjansen til å utvikle seg til et naturlig menneske. Det er barnets interesser og lekens spontanitet som skal stå sentralt. Voksne skulle ikke blande seg alt for mye i leken Denne utviklingen i synet på barn førte med seg en voksende respekt og interesse for barn (Øksnes 2010).

Etter den 2. verdenskrig ble den kognitive utviklingen ved leken vektlagt. Samfunnet og kunnskapsmarkedet forandret seg og det ble viktigere å forstå barn og barns atferd. En som i stor grad har bidratt til utviklingspsykologien er Piaget. Han er mest kjent for sin stadietenkning der han tildeler evner ut i fra barnets alder. Når det gjelder leken utvikles den hierarkisk og barnet oppnår en stadig større modenhet og avspeiler ulike former for intelligens (Øksnes 2010). Denne forståelsen av lek var lenge dominerende og har etterlatt et stort lineært merke i historien. Grunnen til det kan være løftet om forutsigbare reguleringer av den pålitelige sorten (Sutton.Smith 1997).

Samtidig som barnehagen har fått en endret plass i barns oppvekstbilde har også synet på barn og barndom vært i endring. Ulike fag som psykologi, pedagogikk, sosiologi og antropologi har vært med på å utvikle det Sommer kaller et paradigmeskifte i synet på barn (Sommer 2003). Rådende utviklingspsykologiske teorier kan gi et bilde på selv lekeutviklingen, men kan også føre til at vi fokuserer lite på barns lekekompetanse. Haugen, Röthle, og Løkken mener vi får et inntrykk av et ”uferdig toddlerbarn” og dermed miste blikket for lekens særpreg (2005). I stedet for å se på barnet som ”uferdig” eller mangelfullt, mener James, Jenks og Prout (1998) at de må ses på som deltakere og aktører i eget liv. De drøfter ulike syn på barn under metaforene ”human beings” og ”human becomings”. Ved å se på barnet som human becomings ser man barnet som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det er. Utfordringen i det nye barndomssynet er å møte barn som medmennesker og ikke ut i fra et perspektiv som sier at barnet har mangler, og som fokuserer på hva barnet en gang skal bli.

Lekteoretikeren Brian Sutton Smith mener leken er tvetydig. Barns lek er en antitese og motkultur til voksenlivet. Som også Gadamer hevdet, setter den verden på hodet og skaper kaos (1997). Den motiverende stimulansen leken gir barn, er en av de viktigste konsekvensene når det gjelder læring. Han så at det skjedde en institusjonalisering av leken. Det vil si inngrep som forstyrrer barn lek og deres prosjekter. Han argumenterer for at lek er en form for mental respons som forsterker det

menneskelige. Lekens muligheter er uendelig for barn og det er variasjonene som er det sentrale i lekens funksjon, både hos mennesker og dyr. Leken er livslang og er ikke forskjellig fra barn og voksne (ibid).

Bateson understreker at lek er kommunikasjon på flere nivå (Ruud 2010). Han bruker begrepet *metakommunikasjon* som kan være en interaksjon mellom barn. Metakommunikasjonen vil si kommunikasjon om kommunikasjonen. I en lekesituasjon kan det bety en enighet mellom de barna som leker sammen at "dette er lek". Berit Bae legger i sin avhandling vekt på interaksjon mellom førskolelærer og barn og skiller mellom romslige og trange interaksjonsmønstre. I forhold til lek mener hun at blant annet avpasset, konstruktiv støtte, barnets ønske og intensjon, medbestemmelse og forståelse er med på å skape en romslig interaksjon mellom voksen og barn. Hun påpeker også viktigheten av bekreftelse. Bekreftelse ligger tett oppimot anerkjennelse og handler om og "gi autoritet til" opplevelsens plass og gyldighet (Bae 2004).

I sin studie (2010) fant Ellen Birgitte Ruud at det å få venner og være med i lek i barnehagen er det viktigste for å oppnå trivsel og lyst til å gå i barnehagen. Å delta i leken er viktig både for tilhørigheten og vennskap, men også som et forebyggende perspektiv. Samhandlingsferdigheter i førskolealderen legger på mange måten grunnlaget for ferdigheter og strategier som trengs for å lykkes i sosiale samhandling og utvikling av vennskap senere. Ferdigheter som konsentrasjon, kreativitet og fantasi er viktige ferdigheter for å kunne lykkes i skolen og i arbeidslivet og det stilles krav til personalet i barnehagen til og tidlig oppdage de som sliter i sosial interaksjon med andre og sette inn tiltak som kan hjelpe dem (ibid).

### *2.3.1 Den irrasjonelle leken*

I følge Nietzsche har man i leken en mulighet til å være irrasjonell (Steinsholt 1999). For Nietzsche fremstår den kreative lek som menneskets høyeste aktivitetsform. Han hevdet at livet bare kunne rettferdiggjøres som estetisk fenomen. Steinsholt sier videre at gjennom leken har barnet et eksperimentelt forhold både til verden og seg selv. Barnet har ikke behov for bestemte meninger, forestillinger, verdier og faste holdepunkter som forutsetninger for sin aktivitet. Leken har heller ikke som mål å komme frem til noe bestemt. Oppgaven er kort og godt å gjennomføre så mange eksperimenter som mulig, uten noen kalkulerende eller tabulerende fornuft som underlag. I en slik situasjon vil barnet oppleve frihet. I en slik "hjemløs" og "usikker" situasjon leker barnet for fulle mugger og skaper sine egne verdier og hele eksistensen står på spill i en usikker verden (ibid). På samme måte som kunsten, betraktes leken som noe som vil frigjøre oss fra de instrumentelle bindingene vi for det meste lever i og lar oss være noe annet en endimensjonale (jf. Marcuse) og blaserte mennesker (jf. Simmel) (Øksnes, 2010). Innføringen av den moderne rasjonelle

mentaliteten skulle førte til at leken skulle bli temmet; den ble rasjonell, fornuftig og hemmet. Nietzsche ønsket å vende tilbake til den tiden da verden ble styrt av lekens krefter; hans vilje til makt er et ønske om å komme tilbake til den førrasjonelle lek (Steinsholt, 1999)

Forenklet kan leken på mange måter ut i fra dette forstås som flertydig. På den ene siden har leken blitt rasjonalisert. Det er både politiske og institusjonelle rammer rundt leken som er med på å normalisere og organisere den. Vår moderne konstruksjon av barndommen antyder at leken er ”på liksom”. Den psykologiske forskningen rundt leken er med på å fremmedgjøre og ufarliggjøre den. På den andre sider er det lekforskere og filosofer, som for eksempel Steinsholt og Gadamer som nevnt tidligere, som har vært med på å vektlegge det irrasjonelle i leken (Øksnes 2010)

Merleau-Ponty (i Haugen, Røthle og Løkken 2005) hevdet at det som er helt avgjørende er å se at muligheter åpner seg idet man erfarer både seg selv og den andre ved at man er i gang med kroppslig bevegelse eller handling i verden. Det er gjennom denne kroppslige bevegelse at vi tar inn over oss den naturlige og kulturelle verden rundt oss. Menneskene har til felles en bestemt handlingsstil, der kroppslige posisjoner og gestikulering uttrykker bestemte meninger. Erfaringer overføres menneskekropper imellom og gir en mulighet til at vi forstår hverandre. Jeg gjør andres handlinger til mine, på samme måte som mitt eget særpreg fører til at andre tyder hva som er mine formål med dem. Det er slik overføring av mine hensikter til den andres kropp og av hans intensjoner til min, som gjør persepsjonen av andre mulig.

Merleau-Ponty beskriver at trangen til å bevege kroppen (motilitet) er det samme som å strebe mot ting eller personer i rommet gjennom denne kroppen. Det er den oppmerksomme kroppen som både utfører og oppfatter bevegelse. Slik bevegelse er vesentlig sosialt og meningsfylt. Vi forstår både gjennom å etterligne og å identifisere oss med andre. Å forstå er her å oppleve harmoni mellom hensikten bak en handling og utførelsen av handlingen. Toddlerens tydelige trang til å bevege seg, kan altså ses som en respons på påkallelser fra personer og ting i verden.

Merleau-Ponty`s menneskesyn gjør det mulig å forvente at toddlere, for eksempel i barnehagekontekst, kan fremstå som mennesker med mange lag av mening og betydning og som først og fremst kroppsliggjør en meningsfull handling (Haugen, Løkken & Røthle 2005).

Leken er for Gadamer noe som ikke er på alvor, men samtidig har en spesiell forbindelse med den alvorlige (1960). Alle forbindelser til virkeligheten blir satt til side under leken for at selve leken skal få ta av. Det er bare når de leker på alvor at leken får være lek. De som ikke tar leken på alvor vil ødelegge og forderve den. Spillet fascinerer oss og dens dragning det utøver på oss, gjør at leken tar makten oven den som leker. Vi leker ikke, vi blir lekt. Han sammenliknet lek med det å miste kontrollen. Leken *erfares*. Det er en slags reise som ikke har et destinasjonsmål og vi vet ikke på forhånd hvor vi ender opp hen. Leken skjer i mellomrommet; mellom de som leker. Han hevdet at

tolkning og forståelse er sentrale i leken og påpeker at lek og forståelse er en veksling mellom hit og dit, frem og tilbake, mellom inntrykk og uttrykk, mellom å fortolke, konstruere, rekonstruere og dekonstruere ulike fortolkninger og fremstillinger (ibid).

Lekens uforutsigbare hit-og-dit og fram og tilbake-begjelselser forbindes med en risiko og usikkerhet for hvilken vei det hele vil ta. Leken er altopplukende, men fratar ikke de lekende valgmuligheter. De er nærværende og oppmerksomme på de andre aktørene og tilpasser seg leken regler og utvikling. I leken skapes ny forståelse og ingen vet hvor den kan ende. Leken overskrider derfor formålsverden mener Gadamer. Kjetil Steinsholt mener Gadammers lekforståelse er et av høydepunktene i hermeneutikken (2001). Leken skaper kontinuitet i tilværelsen og ved å knytte små og store hendelser sammen får de en sammenheng og oppleves som helhetlig. Dette er på mange måter en grunnleggende menneskerett å ha en sammenhengende og meningsfylt liv, noe lek kan være med på å skape.

### *2.3.2 Å rasjonalisere leken*

Det som lenge har vært den dominerende diskurs når det gjelder lek er at leken skal tjene til et spesielt formål. Man ser en tendens til et økt fokus på lek som læring i barnehager. En grunn til det kan være at barnehagesektoren nå gått fra og være under Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Det ga et sterkt signal at barnehagen er et viktig ledd i utdanningsløpet.

Det er mange pedagoger gjennom tidene som har prøvd å rasjonalisere leken. To av Rousseaus viktigste arvinger, Friedrich Fröbel og Maria Montessori mente at barna skulle ha friheten til å leke, men at leken skulle ha et nyttig formål (Øksnes, 2010). Gjennom leken, mente Fröbel, kunne barn utvikle moralsk karakter og forståelse. Rammepelanens beskrivelse av leken kan ses på som en kontroll for å sikre barns læring. Den beskriver leken som en grunnleggende livs- og læringsform som barna kan uttrykke seg gjennom. Rammeplanen er på mange måter med på å understreke at leken er flertydig. På den ene siden vektlegger den lekens egenverdi, mens på det andre siden er leken en læringsform barna kan uttrykke seg gjennom.

### *2.3.3 Lek og læring*

Samuelsson & Carlsson (2009) legger vekt på at lek bygger på barns interaksjon, felles læring og medvirkning. Barn lærer sammen og av hverandre gjennom leken. Noe av det viktigste barn lærer i leken er at det hersker en gjensidighet mellom barna og en turtaking. Ole Fredrik Lillemyr er av den mening at lek og læring er to ulike fenomener som ikke kan integreres, men en må likevel gå inn på forholdet mellom lek og læring i den pedagogiske virksomheten i en barnehage. Han skiller mellom lek som utfoldelse og læring gjennom lek (2004). Han mener at de siste årene har disse retningene nærmet seg mer og mer. Dette viser seg i *Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åring* (Haug,

1991,1995), som kan se ut til å være resultat av et kompromiss av at 6-åringene begynte på skolen. Det kan også se ut til at det førte til et tettere samarbeid mellom barnehage og skole. Lillemyr (2004) ser spesielt tre grunner til at lek er viktig for pedagogisk virksomhet både i barnehage og skole; leken interesserer og stimulerer og er en grunnleggende menneskelig aktivitet, barn får muligheten å gjøre seg erfaringer i leken. De utforsker, prøver ut, eksperimenterer, får kunnskaper og utvikler selvtillit. Den tredje grunnen er at barn sosialiseres gjennom lek, og utvikler et beredskap for læring og utvikling. Han mener med andre og at det foregår mye læring gjennom leken. Læring om seg selv, andre og sannfunnet. De utvikler interesser og engasjement for nye ting som gir motivasjon og nysgjerrighet til å lære enda mer. Ivar Frønes hevder at en av barns viktigste kilder til læring skjer gjennom samhandling med andre barn (2006). Det er barns evne til å oppfatte alle barn som likeverdige som er et optimalt utgangspunkt at læring og utvikling oppstår.

Rammeplanen sier at barn skal få oppsøke og utfolde seg i områder og miljø som oppfordrer til glede, læring, samhörighet og fellesskap. Samuelsson & Carlsson underbygger dette ved å si at barn har en naturlig nysgjerrighet og lærer seg å diskutere, argumentere og utforske hverandres ideer og tankemåter gjennom lek (ibid). I en studie av Sonja Sheridan og Ingrid Pramling Samuelsson gjort i 2001 undersøkte de barns rett på innflytelse og medvirkning i barnehagen og fant ut at det skjer en form for felles læring i leken. Det viste seg at barna i stor grad utviklet en forståelse om hva det ville si å bestemme når de lekte sammen. De kom fram til at å bestemme innebærer blant annet å; gjøre det en selv vil, tenke ut- å fantasere, utøve makt, gjøre som de fleste vil og gi lov eller forby. Leken innebærer med andre ord at barn både praktiserer de demokratiske prinsippene og utøver makt. Når barn utøver makt i leken vil det si at de kjemper for retten til egen lek og de bruker da den makten til å forsvare leken (Samuelsson & Carlsson 2009).

## 2.4 Systematisk opplæring i barnehagen

Hvordan man ser på læring i barnehagen kommer an på hvilket pedagogisk grunnsyn man har. Tradisjonelt sett har positivismen vært dominerende der læring skulle være noe målstyrt og resultatorientert. Piagets teori om kognitiv utvikling satte dype spor i læringsteorien andre halvdel av 1900-tallet. Han beskrev sine teorier som konstruktivistiske og hevdet at kunnskapen vokste fram i et samspill av biologisk modning og aktiv konstruksjon. Han mente barns utvikling og tilegnelse av kunnskap skjedde i bestemte stadier i barns liv (Woolfolk 2004). I følge Lillemyr (2004) har disse tradisjonelle forståelsene av læring blitt erstattet med en nytt og bredt perspektiv på læring. Læring blir ikke i like stor grad knyttet til psykologi og behaviorisme, men også opplevelser, erkjennelse og dannelse.

Den dominerende diskurs er at det kommer mer og mer læring inn i barnehagen og leken blir satt mindre i fokus. European Early Childhood Research Assosiation er et forskningsselskap som mange norske utdanningsinstitusjoner er tilsluttet. Konferansen i 2011 hadde ”utdanning fra fødselen av” som overordnet tema og satte søkelyset på førskolelærerens profesjonalitet og barns læring. Lek som tema fikk en underordnet rolle (Første steg 2011:4). Det at slike store organisasjoner bruker penger og ressurser på bestemte tema, har en stor påvirkningskraft på hva som faktisk skjer i barnehagene.

Moser og Sanna (2007) beskriver læring som relative varige endringer i handlinger, opplevelser, viten og holdninger på grunnlag av erfaring (Moser og Röthle 2007:137). Dette handler mest om læringsresultat, men selve læringsprosessen er også viktig. Det er en prosess som omhandler innsikt og refleksjon og skjer i et kontinuerlig samspill med omverden. Barnehagemiljøet blir derfor en viktig del av barns læring. Barn er forskjellig og møter barnehagen med sine individuelle erfaringer og forutsetninger. Læringskulturen i barnehagen må derfor være romslig og ha et rikholdig og mangfoldig tilbud og kunnskap om det enkeltes barns interesser og forutsetninger. Personalets kunnskaper må omhandle utviklingspsykologi og utviklingspsykologi som grunnlag (ibid)

Etter Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 ble det innført en rekke endringer i grunnskolen med tanke på en bedre opplæring. Det at barnehagen gikk fra å ligge under Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet sendte et sterkt signal om at opplæringen skulle også styrkes i barnehagen.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rp06) om læring

*Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær, og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring (Rp06)*

Rammeplanen beskriver formell og uformell læring. Grensene mellom de typer læring er flytende og utgjør til sammen en helhetlig læringsforståelse. De formelle lærings situasjonene er planlagt og tilrettelagt av de ansatte for å holde fast ved en pedagogisk hensikt. De uformelle lærings situasjonene skjer hele tiden i barnehagehverdagen. Læringen blir situasjonsbetinget og skjer både ved lek, måltider og andre hverdagsaktiviteter.

Lillemyr presenterer fire hovedoppgaver eller dimensjoner i pedagogens arbeid, enten det gjelder barnehage, SFO eller skole (2004). Den første er å legge til rett for læring. Dette omfatter blant



annet observasjon, planlegging, gjennomføring og dokumentasjon. Denne dimensjonen er ofte knyttet til pedagogens nærhet til yrkesrollen, og kan også omfatte for eksempel verdispørsmål og får dermed et bredere perspektiv. Å skape et godt læringsmiljø er den andre dimensjonen og handler om å reflektere rundt barn, barns verdi og hvordan relasjonene mellom voksen og barn utvikles. Pedagogens refleksjoner rundt viktige verdier for barn og samfunn, og hvordan læring kan ses i forhold til barns utvikling av relasjoner og miljøet og kulturen rundt. Den tredje dimensjonen omfatter kompetanseutvikling og handler først og fremst om pedagogens motivasjon for kompetanseutvikling. Han/hun har selv et ansvar for å jobbe med sin egen motivasjon og videreutvikling i forhold til yrket. Det kan være for eksempel behov for kurs og videreutdanning. Den fjerde dimensjonen omhandler samarbeidet mellom barnehage og hjem. Det er en sentral oppgave for pedagogen å initiere til et godt samarbeid (ibid).

Mange institusjoner i barnehagesektoren har et stort fokus på pedagogisk dokumentasjon. Det blir i tillegg framhevet i rammeplanen som en viktig del av barns læring og utvikling;

*Viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling. Dokumentasjon kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis. Barns læring og personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling. Barnehagens dokumentasjon kan gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen*

(RP06)

Rammeplanen fremhever at dokumentasjon skal brukes til å dokumentere lek og læring i den hensikt i å informere foreldrene, observasjon av enkeltbarn og som grunnlag for refleksjon og læring (Rp06). Det siste punktet blir sterkest knyttet til pedagogisk dokumentasjon. Dokumentasjon kan bli sett på som bevisgjøring eller en understøttelse av en oppfatning. Barn skal lære seg å stille seg kritisk og reflekterende til det de har gjort (Kolle, Larsen, Ulla 2010).

Det er hensiktsmessig å trekke en parallell mellom politiske føringer og pedagogisk dokumentasjon. I Rammeplanen og St.meld. nr. 41 legges det stor vekt på skolen som læringsarena og behovet for en kunnskapsutvikling. Pedagogisk dokumentasjon handler om at barnehagen som institusjon skal stadig være i endring og utvikling (Kolle, Larsen, Ulla 2010). Pedagogisk dokumentasjon krever et personale som er i stand til å reflektere kritisk over hverdagsituasjoner. Man skal tenke over hva

man gjør og hvorfor man gjør det og videreformidle dette til barna og foreldre. Den tause kunnskapen skal synliggjøres (ibid).

En av de som har hatt en svært stor betydning for pedagogikken og læringsteori er John Dewey. Hans slagord som var "learning by doing" har preget skolen og barnehagen siden 1900-tallet. Det var i bunn og grunn opplæring gjennom aktivitet som sto sentralt. Læring skjer i en sosial sammenheng og det er ikke kunnskapen i seg selv som er målet, men hvordan man tilegner seg den kunnskapen (Steinsholt & Løvlie 2004). Fokuset på læring i barnehagen har vært svært omdiskutert i barnehagedebatten. Mange mener barnehagen er et ypperlig sted for læring og utvikling, men andre mener at læring er et farlig begrep for barnehagen. Debatten om hvorvidt barn i barnehagen skal språkstestes eller ikke har vært stor de siste årene. Det har en sammenheng med at barnehagen blir i større grad sett på som en læringsarena og en del av utdanningen. Man ønsker å fange opp de som sliter så tidlig som mulig for å ha mulighet til å følge de opp. Moser og Sanna mener at spørsmålet om læring i barnehagen handler om hvilken forståelse av læring man har (Moser og Röthle 2007). Man må reflektere over hvilke former for læring man er ute etter. Det å tenke at læring er forbeholdt skolen utelukker det faktum at barn alltid har lært i barnehagen på lik linje som de alltid har lekt og fått omsorg. Moser og Sanna presiserer at de aktivitets- og utviklingsmuligheter som finnes i barnehagen er utgangspunktet for læring. Litteratur om kvalitet, omsorg, lek og læring har mye makt i forhold til hva som fremstilles i samfunnsbildet, i likhet med forskning som jeg nå skal se på.

## 2.5 Forskning

Barndommen blir ansett som en viktig periode av menneskers livsløp. Barnehagen som institusjon er derfor en stor del av forskning på samfunnsnivå innen mange ulike disipliner. Man kan se at etter barnehagesektoren ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005-2006 har barnehageforskning økt betraktelig. Likevel etterlyses det fra blant annet forslagets utvalg større satsing på forskningsbasert kunnskapsproduksjon i barnehagen (NOU 2012:1)

I 2006 ble barnehageforskning innlemmet i programmet PraksisFoU i regi av Norges forskningsråd. Det er en praksisnær forskning der flere parter i barnehagefeltet samarbeider for å bidra til kvalitetsutvikling og nettverksbygging (St.meld.nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009)). Utvalget viser til positive resultater av den type forskning og mener det er svært viktig at fremtidig forskning i barnehagen involverer alle aktører i sektoren.

Utvalget mener det er viktig at fremtidig forskning inkluderer hele barnehagemiljøet og i tillegg

involverer alle aktører i sektoren. Mindre forskningsmiljøer må bidra til mer forskning. På den måten reduseres faren for at problemstillingene blir for fjern fra barnehagens praksis.

Forsknings spørsmål som dukker opp i forhold til barnehagens hverdagsvirkelighet må tydeligere frem. Forskningstema som omsorgs-, leke- og læringsmiljø fremheves i tillegg til betydningen av barnehagens fysiske miljø, gruppestørrelser og organisering av barnegrupper. Det trengs mer forskning om hvilke faktorer som både fremmer og hemmer omsorg, trivsel, lek og læring.

Barnehagehverdagen innebærer en kompleksitet hvor det ikke finnes enkel sammenhenger og eksakt kunnskap som kan overføres direkte fra forsker til praktiker. Det er derfor viktig med mer praksisnær forskning i fremtiden. PRAKUT (praksisrettet utdanningsforskning) er et femårig forskningsprogram som rettes mot barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (forskingsradet.no). PRAKUT skal blant annet heve kvaliteten i barnehagene og da prioritere læring som et av hovedpunktene.

Det har blitt forske mer og mer på barnehagen de siste årene, men Rydjord Tholin etterlyser mer forskning på omsorg (2011). Hun ser på omsorg i et overordnet og helhetlig perspektiv og mener at formuleringer i formålsparagrafen trekker et sterkt skille mellom omsorg, lek og læring. Hun sier videre at det er tydelig at læring tar mer plass i barnehagen enn tidligere og det på bekostning av omsorgen. Hun kritiserer også rammeplanen og sier at det er et paradoks at en rapport som omhandler kvalitet i barnehagen fokuserer så lite på lek og omsorg.

I Fafo- rapporten *Tidstyver i barnehagen i bydel Alna* som kom ut i 2012, kommer det frem at personalet i barnehager at mindre tid til barna enn tidligere. De ansatte opplever at de stadig får flere ansvarsoppgaver og gjøremål som spiser opp tiden. Rapporten pekte på spesielt fire ”tidstyver”; for mye praktisk arbeid, dårlig IKT- utstyr, for få ansatte og økende krav. I forslaget for ny barnehagelov som kom ut 16. januar 2012, foreslår utvalget 50 % førskolelærere i barnehagen innen 2020, i tillegg til at 25 % av de ansatte skal ha fagutdanning som barne- og ungdomsarbeider (NOU 2012:1).

En annen faktor som har mye å si for kvaliteten er organisering og størrelse på barnehagen. I en forskningsrapport fra IRIS (International Research Institute of Stavanger) er det forsket på hva barnehagens organisering og strukturelle faktorer betydning for kvaliteten (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad, & Abrahamsen 2011). Her problematiseres det i hovedsak betydningen hva avdelingsbasert og avdelingsfri organisering har å si for kvaliteten. I de siste årene har barnehageutbyggingen ekspandert, noe som har resultert i blant annet flere basebarnehager. En

basebarnehage vil si store barnehager med åpne og fleksible løsninger. På bakgrunn av rapporten ble det sendt ut spørreskjema til over 800 ulike barnehager som omhandlet den strukturelle kvaliteten, samtidig som de gjorde en kvalitativ dybdestudie av seks barnehager, hvor to var små avdelingsbarnehager, to var mellomstore avdelingsbarnehager og to var store basebarnehager. Det de fant var at større barnehager var mer ”profesjonelle” enn de små, både med tanke på faglig miljø og personalets utdanning. De fant også ut at jo større barnehagene er, jo mindre tid får de ansatte tid med barna. I avdelingsfrie barnehager viser det seg likevel at størrelsen på barnegruppene varierer sterkt i løpet av en dag. Denne fleksible gruppeorganiseringen er mest vanlig hos de største barna. Man ser en klart skille mellom små barnehager og store basebarnehager. Alt i alt kunne man se at en enes styrke var den andres svakhet. Se små hadde et stabilt personale, men mindre faglig kompetanse og miljø, mens de større hadde et sterkt og variert faglig miljø, men et mer ustabil personale. Det var dermed de mellomstore avdelingsbarnehagene som kom best ut av undersøkelsen (ibid).

Deler av denne rapporten støtter på mange måter førsteamanuensis og forsker Monica Seland's funn. Hun har tidligere uttalt bekymring for store basebarnehager, spesielt når det gjelder de minste barna. I sin doktoravhandling (2009) fant hun at basebarnehagene har plass til flere barn enn avdelingsbarnehager, noe som fører til mindre kontakt mellom barn og voksen. Dette mener hun kan gå utover omsorgen.



## Kapittel 3 – Metode

”Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på” (Halvorsen 2008). Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for og begrunne de metodiske valgene jeg har gjort vedrørende forskningsmetode, utvalg, datainnsamling, reliabilitet, etikk og analyse. Kapitlet skal synliggjøre at valgene jeg har gjort stemmer overens med studiens hensikt og de forskningsspørsmål som er stilt.

### 3.1 Valg av forskningstilnærming

For å finne svar på problemstillingen min kunne jeg bruke ulike forskningsmetoder. Siden jeg er ute etter deltakernes forståelse, tanker og erfaringer rundt kvalitet i barnehagen, vil det være hensiktsmessig bruke kvalitativ metode. Dette underbygges av Dalens (2011) beskrivelse av kvalitativ forskning. Hun fokuserer blant annet på begrepet ”livsverden” som omfatter en persons opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Innenfor kvalitativ forskning fokuserer man da på opplevelsesdimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av det som skjer. Dalland (2007) skriver at å bruke en kvalitativ metode gir oss muligheten til å fange opp mening og annet som ikke lar seg måle eller tallfest. Man går heller i dybden på et tema.

I denne studien skal jeg se på pedagogisk leders syn på kvalitet i barnehagen. Innenfor dette skal jeg se på den pedagogiske lederens erfaringer og oppfatning av egen ledelse. Jeg er ute etter å oppdage essensen i pedagogisk leders opplevde erfaring av egen ledelse i forhold til kvalitetsutvikling. For best mulig få fram deres erfaringer og opplevelser, er det relevant å ha en fenomenologisk tilnærming til studien. Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring (Postholm, 2010: 78). Gjennom studien vil jeg i tillegg trekke inn mine egne funn i lys av relevant teori.

### 3.2 Utvalg

I følge Dalen (2011) er selve utvelgelsen av informanter generelt lite vektlagt i kvalitative intervjustudier. Da kan det med andre ord være vanskelig å sette kriterier for utvelgelsen av de som skal intervjues. Hun beskriver videre at antallet informanter ikke må være for stort siden gjennomføringen og bearbeidelsen av intervjuene kan være svært tidkrevende. Likevel må kvaliteten være god nok til at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Ut i fra dette vil jeg utføre fire intervjuer med fire forskjellige pedagogiske ledere. Det antallet mener jeg er tilstrekkelig for å få nok å jobbe videre med. Øker jeg antallet forskningsdeltakere, kan det være en risiko for at jeg ikke rekker å gå i dybden på det jeg skal undersøke. De kravene jeg i utgangspunktet hadde var at deltakerne skulle ha forskjellig antall års erfaring som pedagogiske

ledere og at barnehagene skulle ha ulik størrelse og plassering. Grunnen til det er at jeg vil ha variasjon i materialet og jeg er interessert i om syn på egen ledelse har noe med hvor lang eller kort erfaring vedkommende har. Grunnen til at jeg ville ha barnehager fra forskjellige bydeler var for å se om kvaliteten kunne være varierende i forhold til fagmiljø og ressurser. En siste kriterie jeg hadde var at alle de fire pedagogiske lederne skulle jobbe på storbarnsavdeling. Det var fordi jeg er interessert i ledernes tanker om læring i barnehagen og jeg mener at det læringsperspektivet står sterkest i forhold til 3-6-åringene.

Jeg ringte rundt og sendte e-mail til styrerne ved de aktuelle barnehagene og fortalte om studien min. Mange var positive til å bidra til barnehageforskning, men mange hadde dessverre ikke tid og ressurser til å være med. To av styrerne sa ja til å være med en gang, mens andre ga meg navn og telefonnumre til pedagogiske ledere som jeg kunne kontakte. Etter hvert takket to pedagogiske ledere ja etter en uformell telefonsamtale og jeg sendte dem en mer detaljert beskrivelse av studien, samt en samtykkeerklæring (se vedlegg nr. 1). De barnehagene jeg endte opp med var ikke de jeg i utgangspunktet tok kontakt med, så noe av variasjonen i studien min gikk tapt på grunn av det. Jeg er likevel fornøyd med utvalget mitt da jeg har fått med en variasjon av alder og yrkeserfaring. Etter avtale dro jeg på feltbesøk til hver barnehage for å observere. Dalen (2011) understreker at gjennom en slik tilnærming kan man tilegne seg mye kulturkompetanse.

### 3.3 Forskerrollen

Som forsker skal man forsøke å finne meningen bak ordene informantene uttrykker, slik at man finner en dypere mening som ligger i dem. Med bakgrunn i teori er forskeren derfor i en kontinuerlig ”fortolkningsmodus” (Moen og Karlsdøttir 2011).

Et sentralt kjennetegn til den kvalitative forskningen er forskerens nærhet til forskningsfeltet (Moen og Karlsdøttir 2011) Som forsker må man være bevisst på sin egen subjektivitet i forhold til det/ de som blir forsket på. Hvordan man forholder seg til det, kommer an på hvilken tradisjon man vektlegger som forsker. I kvalitative studier bruker man den fortolkende tradisjonen. Her er man som sagt interessert i å forstå persons handlinger på forskningsfeltet. Forskeren inntar dermed en subjektiv rolle (Postholm 2010).

Selv om man skal forholde seg til tidligere forskning og teori er det deltakernes perspektiv som settes i fokus for kvalitative undersøkelser. Det gjelder både forskeren og informantene. Postholm (2010) hevder at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet. Det vil si at vi som forskere tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene. Selve situasjonene er med på å forme studien. Samtidig tolker forskeren de ulike situasjonene ut i fra egen forforståelse. Det kan ofte være slik at forskeren ikke har tilstrekkelig med kunnskap om det feltet de skal forske på, men vi har alle en forforståelse.

I analysen vil jeg presentere mine tolkninger av fenomenet. Jeg vil vurdere forskningens kvalitet undervis i hele prosessen, men kan ikke garantere at det er generaliserbart til liknende studier. Grunnen til det er at andre kan se gjennom andre ”briller”. En setting kan bli oppfattet ulikt av forskjellige forskere, samtidig som den samme settingen til ulike tider kan bli oppfattet forskjellig av samme forsker (Postholm 2010). Kvalitative forskere er i en dialog og samspill med deltakerne. Her er det relevant å trekke inn Bakhtin. Han mente at man skaper en forståelse i dialog og møte med andre mennesker. Dialogen er med andre ord sentralt (Bakhtin 1986).

Vår forforståelse og referansebakgrunn er med på å danne en oppfatning eller legge mening til det vi observerer og oppfatter. Forskere er alltid plassert innenfor en kunnskapssituasjon hvor en har verdier, preferanser, perspektiver og holdninger knyttet til et gitt tema. Hva vi ser innenfor et forskningsfelt er avhengig av hva vi har opplevd og erfart (Postholm 2010). Innen fenomenologien er situasjoner kontekstbasert og man kan si det handler om å skape innsikt i og forståelse av kulturelle fenomener. Dette samsvarer med mine tidligere erfaringer med intervju som metode. Man kommer ikke frem til fastsatte konklusjoner, men skaper en felles forståelse og mening i det fenomenet vi diskuterer.

### 3.4 Intervju som forskningsmetode

Intervju som forskningsmetode er et svært viktig forskningsredskap som forskeren kan benytte seg av (Postholm 2010). Det er en metode for å utvikle forståelse for et gitt forskningsfelt. Postholm poengterer i tillegg at det er en sammenheng mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og ståsted, hensikten med forskningen og hvordan intervjuet fortoner seg (ibid). I møte med intervjuinformanter og det innsamlede datamaterialet vil vi alle stille med en førforståelse av fenomenet som studeres (Dalen 2011)

Postholm (2010) skiller mellom ulike former for intervju. De ulike formene er det planlagte, formelle intervjuet, også betegnet som det strukturerte intervjuet, det halvstrukturerte, formelle intervjuet og det ustrukturerte, halvformelle intervjuet. Jeg benyttet det halvstrukturerte, formelle intervjuet (se vedlegg 2). Målet med intervjuene var å skape forståelse om det aktuelle tema ut i fra en førforståelse eller noe man har erfart eller observert. De observasjonene man gjør, skaper spørsmål og fokus for selve intervjuet. I denne typen intervju har man tema og spørsmål klare, men er åpen for forskningsdeltakernes ønsker angående tema og fokus. Istedenfor å styre intervjuet i den hensikt å komme seg gjennom intervjuguiden, er man med på deltakerens refleksjonsreise. Her er oppfølgingsspørsmål svært sentrale, noe som er en strategi forskeren bruker for å gå i dybden på ulike tema (Postholm 2010). Jeg hadde en del spørsmål og tema klare, men tok intervjuet en annen retning enn tenkt, var det viktig å være med på deltakernes refleksjoner rundt problemstillingen. Det er likevel viktig at jeg som intervjuer holder fokus og ikke lar samtalen ”skli ut”. Jeg brukte en



fortolkende forskningstradisjon som utgangspunkt, da jeg var opptatt av å forstå personens handlinger og konstruere virkeligheten innenfor rammen av en sosial, historisk og kulturell kontekst (Postholm 2010). Det er først og fremst forskningsdeltakernes stemmer som skal prege studien, selv om også forskerens, andre forskere og teoretikerens stemmer er en del av den (Moen og Karlsdøttir 2011)

### 3.5 Gjennomføringen av intervjuene

Når man skal forske på et tema er det viktig å få mest mulig ut av de metodene man bruker. Derfor er det viktig i en kvalitativ forskningsmetode å være trygg i sin rolle som forsker. For min del betyr det å få erfaring i å gjøre et intervju. Jeg gjennomførte derfor et testintervju som gjorde at jeg fikk testet ut min rolle som intervjuer og fikk undersøkt hvordan intervjuguiden og båndopptaker fungerte. Jeg opplevde dette som svært lærerikt og nødvendig før jeg skal ut i et forskningsfelt.

Etter hvert fikk jeg gjennomført et halvstrukturert intervju med alle de fire forskningsdeltakerne mine. Intervjuene ble planlagt ved hjelp av en intervjuguide med tema og tilhørende forslag til spørsmål. Dette var nødvendig for at jeg skulle holde meg til tema og ikke ”spore av” i og ga meg i tillegg en frihet til å gå inn på tema og områder deltakeren tok opp. Ingen av de fire intervjuene var like, så jeg fikk anledning til å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden inneholdt sentrale tema og spørsmål som skulle belyse og dekke studiens formål. Den var bygd opp i forhold til ”traktprinsippet” som Dalen (2011) beskriver. Jeg begynte med innledende spørsmål som fikk forskningsdeltakeren til å slappe av og fokuserte etter hvert på de tema som var sentrale i forhold til studien. Mot slutten ble spørsmålene igjen mer generelle og oppsummerende.

Intervjuene ble holdt på forskningsdeltakernes arbeidsplasser, og varte omtrent en time hver. Det korteste ble på 50 minutter og det lengste varte i 1 time og 20 minutter. Jeg opplevde alle som engasjerte og interesserte i temaet og alle hadde en god narrativ kompetanse. Det gjorde at jeg fikk mye ut av materialet mitt. Jeg tok opp alle intervjuene med båndopptak samtidig som jeg noterte meg stikkord underveis i intervjuene. Det totale datamaterialet ble på 4 timer og 53 minutter, noe som resulterte i 76 sider transkribert tekst. Jeg transkriberte alle intervjuene selv.

### 3.6 Observasjon

En tid før jeg gjennomførte intervjuene dro jeg på feltbesøk til hver av barnehagene. Observasjon er et av flere redskap forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet. Alle observasjoner vi gjør kommer fra vårt eget ståsted og forståelse. Å observere er noe vi gjør omtrent hele tiden, men fra forskerens ståsted er det i bunn og grunn teorier som gir retning for observasjonene. Det betyr likevel ikke at man skal være bundet av forhåndsbestemte kategorier. Forskeren skal observere fenomener i sitt naturlige element (Postholm 2010).

Jeg hentet hovedsakelig datamaterialet fra intervjuene, men så likevel nytten ved å dra på feltbesøk og observere i forkant. Jeg fikk en bedre forståelse for praksisfeltet og komme på "innsiden" av en kultur. Teorier og antakelser danner på mange måter et filter hvor man ser forskningsfeltet gjennom. Dette kan føre til at datamaterialet kan farges av forskerens synspunkter (Postholm 2011). Jeg mener at å bruke både intervju og observasjon i et prosjekt er med på å kvalitetssikre materialet.

### 3.7 Presentasjon av forskningsdeltakere og barnehager

Pedagogisk leder 1 jobber i en relativt liten barnehage med to avdelinger, en småbarns- og en storbarnsavdeling. Barnehagen er en bydelsbarnehage som ligger ganske sentralt. Hun har 20 års erfaring som pedagogisk leder og har jobbet ved barnehagen i 7 år. Pedagogisk leder 2 jobber også i en mindre barnehage med to avdelinger, men barnehagen er underlagt en stor enhet bestående av flere barnehager. Den ligger et stykke utenfor sentrum og hun har jobbet i enheten i fem år og tre år ved den aktuelle barnehagen. Hun har totalt åtte år erfaring og jobber i tillegg som spesialpedagog ved en annen barnehage i samme enhet. Pedagogisk leder 3 har tre års erfaring i barnehagen og har jobbet både som pedagogisk leder og førskolelærer uten det overordnede ansvaret for avdelingen. Barnehagen hun jobber på er en sentral barnehage med to store avdelinger. Pedagogisk leder 4 ble ferdig utdannet i 2009 og har jobbet som pedagogisk leder i to år og har også erfaring som førskolelærer og støttepedagog. Hun er i tillegg utdannet spesialpedagog. Barnehagen hun jobber ved er en liten enavdelings barnehage med få ansatte. Det er over 20 barn i avdelingen så hun jobber tett med to andre pedagogisk ledere. Barnehagen er en del av en større enhet og er et lite stykke utenfor byen. Hun har jobbet ved den aktuelle barnehagen i veldig kort tid, ca to måneder.

### 3.8 Datatolkning

Tolknings- og analyseprosessen starter samtidig med datainnsamlingen og fortsetter kontinuerlig fram til forskningsprosjektet er ferdig (Gudmundsdottir 1998). Etter transkribering av data, leste jeg igjennom intervjuene flere ganger med og uten lydopptakene for å bli mest mulig kjent med materialet. Etter hvert brukte jeg temaene fra intervjuguiden til å sortere utsagn. Jeg utviklet en hovedkategori til som jeg ikke hadde med i intervjuguiden min på bakgrunn av datamaterialet. Deltakerne drøftet i stor grad forholdet mellom lek og læring, så jeg bestemte meg for å ta med det som egen kategori. Etter det utviklet jeg underkategorier å lette etter mønstre, gjentakelser og ting som ble tatt opp lite og ofte. For å få det så systematisk og oversiktlig som mulig samlet jeg alle tekstene som har samme kode og så deretter se på forholdet mellom kategoriene og selve innholdet i utsagnene. Hele prosessen var svært tidkrevende, men det er viktig å tolke materialet på en systematisk måte slik at resultatene ikke blir tilfeldige. Forskeren må fokusere på forbindelsen mellom det kodede materialet og selve helheten (Gudmundsdottir 1998).

### 3.9 Studiens kvalitet

Det kan være vanskelig å bedømme kvalitet i en slik kvalitativ studie siden temaet er på mange måter vidt og abstrakt. Hvordan man vurderer et forskningsprosjekts kvalitet kommer an på den metoden studien er gjennomført innenfor. Forskningsspørsmålet må gi retning til metode for datainnsamling og analysemetoder må brukes på riktig måte. En analyse som er gjort helt tilfeldig mister sin verdi. Andre strategier for å sikre kvaliteten i en studie er å bruke mange og ulike kilder (Postholm 2011). Det innebærer som nevnt å bruke flere datainnsamlingsstrategier, tidligere forskning og ulike teorier for å styrke sine funn (ibid).

#### 3.9.1 Reliabilitet og validitet

Jeg gikk inn i dette prosjektet fullt klar over at min tilstedeværelse påvirker hva som skjer. Det hadde vært interessant å følge en avdeling i en barnehage gjennom lengre tid å se hvordan utviklingen av vennskap skjer, og hvorfor det skjer og hvem som velger hverandre. Dette er *mine* observasjoner og derfor *mine* tolkninger. Jeg har gjort mitt beste og vurdert forskningens kvalitet underveis i hele prosessen, men jeg kan på ingen måte garantere at hvis noen andre hadde gjort det samme, ville de kanskje hatt et annet syn på ting og sett gjennom andre "briller". Jeg har synliggjort etter beste evne mine tolkninger, grunnlaget for de tolkningene og sett de i lys av tidligere forskning, men kan forståelsen som utvikles i denne studien overføres og være til nytte i andre sammenhenger? Kunnskapen som studien har generert er knyttet til en bestemt kontekst, både i tid og sted. Leseren vil være klar over dette og kunne ut i fra sitt ståsted og forståelse tolke resultatene på sin egen måte. Postholm (2010) forklarer dette sannhetsperspektivet som sosialt skapt virkelighet. Hvordan en forståelse og kunnskap utvikles avhenger av alle impliserte parter og settingen som undersøkes (Postholm 2011).

### 3.10 Ethiske vurderinger

Når jeg, som forsker, beveger meg inn på en arbeidsplass, må jeg være oppmerksom på at jeg på mange måter "invaderer" de ansattes sfære. Da jeg fikk innpass til å være der og observere og intervju, passet jeg på å informere både de ansatte og barna om både min hensikt, hvor lenge jeg skulle observere og når jeg kom og gikk. Jeg forsikret dem i tillegg at det var bare å spørre om de lurte på noe og presiserte i tillegg at dette var helt frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Jeg må være oppmerksom på at ikke alle ser virkeligheten på samme måte som meg og har andre meninger om ting. Alvermann (i Gudmundsdottir 1998) peker at det kan oppstå konflikter mellom informant og forsker med hensyn til tolkninger av bestemte hendelser. Informantene kan sette spørsmålstegn ved forskerens autoritet og ferdigheter og når slike situasjoner oppstår er det lurt å inkludere informantenes tolkning av forskerens tolkede materiale. Etter hvert intervju spurte jeg

forskningsdeltakerne om de ville lese gjennom det transkriberte intervjuet, noe de takket nei til.



## Kapittel 4 – Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere data i fire hovedtema med underkategorier. Det første temaet er omsorg og handler om de pedagogiske ledernes beskrivelse av å vise omsorg til førskolebarn. Neste hovedtema er lek der jeg vil trekke frem pedagogisk leders forståelse om hva lek er for barn. Ut i fra datamaterialet er det interessant å se på sammenhengen mellom lek og læring, noe som vil være en av hovedtemaene i analysen. Det neste temaet er læring og viser til hva pedagogisk leder tenker om læring i barnehagen i form av skolerelaterte aktiviteter. Det siste temaet er kvalitet hvor jeg skal se på leders forståelse av kvalitet i barnehagen og hva de gjør for å utvikle kvaliteten. Jeg beskriver funnene mine gjennom egne ord, og belyser dem gjennom sitater markert med kursiv, slik at forskningsdeltakernes stemmer kommer frem.

Det er ulike måter å gjennomføre denne type analysearbeid (Dalen 2011). Analyseprosessen er i gang allerede ved datainnsamlingen. Dette er fordi forskeren vil tolke underveis i hele prosessen (Postholm 2005). Med utgangspunkt i problemstillingen, og på bakgrunn av teori, samt de metodiske overveielene som er tatt vil det empiriske materialet bli analysert i dette kapittelet. Formålet er å gi et bilde på hva den pedagogiske lederen forstår med kvalitet i barnehagen. Jeg vil legge vekt på å fortelle ledernes historier og oppfatninger rundt tema og presentere og belyse forskningsdeltakernes fellestrekk og individuelle særtrekk

### 4.1 Omsorg

Omsorg er det de fleste forbinder med det å arbeide med barn. Hva man mener med omsorg vil avhenge av hvilke holdninger, verdier og normer man er preget av, samt tiden og hvilken kultur man lever i. Det er altså et stort og omfattende begrep med et bredt spekter av innhold og det er mange teoretikere som har lagt sine tanker og refleksjoner i begrepet. Ser man enkelt og endimensjonalt på begrepet, handler det om å dekke barnas grunnleggende behov som mat, stell, hvile og at det er i trygge omgivelser. Det jeg ville se nærmere på i denne studien var hva pedagogisk leder legger vekt på når det gjelder omsorg. Behovet for omsorg endrer seg når barnet blir større og mer selvstendig. De klarer mer selv og de voksne gir omsorg på en annen måte. Jeg er ute etter å finne ut på hvilken måte de voksne gir omsorg til barna og hvilken forståelse har de av omsorgsbegrepet.

#### 4.1.1 Å se hvert enkelt barn

Som nevnt tidligere hevder Søbstad og Lillemyr (1993) at blant annet selvutvikling legger grunnlaget for omsorgen. Dette samsvarer med hvordan pedagogisk leder 4 beskriver omsorg:

*Omsorg. Det er knyttet til å se barnet Man skal være med på å bygge opp barnets selvfølelse slik at det føler at det er godt nok. Man toner seg på en måte inn mot det barnet, for alle barn er jo så forskjellige. Jeg tenker at omsorg ikke skal være likt for alle på grunn av det. Det som er god omsorg for ett barn trenger ikke å være det for et annet. (Pedagogisk leder 4).*

I rammeplan for barnehagens mål og innhold står det, ”*Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro*” (Rp06). Jeg forstår dette som at barn må få oppleve anerkjennende relasjoner og føle at de voksne bryr seg om og forstår dem. På den måten kan de utvikle et godt selvbilde. Barn trenger bekræftelse på samme måte som oss voksne. Det er med andre ord viktig hvordan vi voksne responderer på barnas uttrykk.

Pedagogisk leder 1 mener omsorg først og fremst handler om følelsesmessig tilgjengelighet og det å være lydhør for barnas behov. Fokuset på fag kan da komme litt i bakgrunnen. ”*På foreldremøter legger jeg et stort fokus på omsorgsbiten. Det er det jeg ønsker å formidle når det kommer til kvalitet*”. (Pedagogisk leder 1). Hun sier med dette at hun velger bevisst å fokusere mer på omsorg. Hun snakket om at man ikke må glemme viktigheten av omsorg selv om læring tar mer plass. Rydjord Tholin er av samme syn og ønsker mer fokus og forskning og litteratur på omsorg i barnehagen.

Noe alle mente var essensielt for å gi omsorg til små barn var å være bevisst både på sin rolle i barnehagen og på barnets behov. Barn er forskjellige og uttrykker sine ønsker forskjellig.

Pedagogisk leder 2 forteller at for å se alle barna må man lære seg å lese og tolke de forskjellige barnas ord og uttrykk.

*Det er fort at du har dårlig tid og kan da kan ting gå kjempefort. Det er viktig å være bevisst med det å se alle. Du trenger ikke bare å se de som roper høyest og er mest aktiv. Du skal også se de som er stille som sitter og leker seg og er så snill. Det er veldig lett at de kan bli litt oversett fordi at andre krever såpas mye. For nå blir det jo mer og mer unger i barnegruppene også og det må man være bevisst på som voksen. (Pedagogisk leder 2).*

Det lederen beskriver her er sammenhengen mellom det å se hvert enkelt barn og det økende tidspresset i barnehagen. Dette dilemmaet ble tatt opp under hvert intervju og viser på mange måter til den samfunnsmessige debatten og politiske føringer når det gjelder kvalitet i barnehagen.

*”Den største utfordringen med å vise tilstrekkelig med omsorg og se og ta hensyn til alle barna er at barnegruppene blir større og større, og at vi blir færre og færre, i tillegg til det at det settes høyere krav til læring i barnehagen. Det er jo på mange måter positivt at det gjør det, men vi trenger som sagt flere gode pedagoger. Jeg føler det er det det skorter på”*

(pedagogisk leder 1)

I Fafo- rapporten *Tidstyver i barnehagen* kunne man se liknende funn. Økende ansvarsområder, mindre bemanning og praktiske gjøremål fører til at de voksne får mindre tid til barna. Det hadde vært interessant å intervju pedagogiske ledere på basebarnehager for å finne ut hvordan de oppfatter kvalitet og omsorg. Etter utbyggingen av barnehager de siste årene, og da også basebarnehager, har det blitt stilt spørsmål ved den pedagogiske kvaliteten. Tid er ofte en mangelvare i barnhagehverdagen og har man større områder og da større barnegrupper å forholde seg til, er det lett å tenke at den nære omsorgen blir svekket. IRIS- rapporten *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet* (vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen 2011) viser til både positive og negative sider ved både avdelingsbarnehager og basebarnehager. Tid var en faktor i basebarnehager og personalet var mer ustabile og det ble mindre tid til barna, men den faglige kunnskapen var desto større. Samtlige av de fire lederne pekte på en pedagogisk leders evne og kunnskap til å organisere dagen som en viktig kvalitetsindikator. Og er man dyktig til å organisere dagen og barnegruppene på best mulig måte, kan det ha en stor betydning for de voksnes tid og ressurser til å utøve omsorg. En måte å organisere på er å utnytte ressursene til de rundt deg, noe leder 3 er bevisst på. Hun merker også tidspresset i barnehagen når det er mange barn å ta hensyn til, men hun mener likevel at voksentettheten er god

*Jeg tror det er viktig å bruke de voksne for man er jo ganske mange voksne på en avdeling. Når du har 18 barn så sier det seg selv at man kanskje ikke kjenner alle like godt, men man må snakke om barna på avdelingsmøter og ellers. Det er også viktig når man har foreldresamtaler at man bruker de man har jobbet med for å få et helhetlig bilde av barnet.*

(Pedagogisk leder 3)

Hun fortalte videre at hun støttet seg på alle hun jobbet med på avdelingen uansett hvilken faglig bakgrunn de hadde. Når hun var nyutdannet prøvde hun å ta alt ansvaret selv, men fant ut at det ble for mye og at det resulterte i at hun var mye borte fra avdelingen. Hun mener det er viktig å bruke de ressursene som finnes rundt henne og utnytte de sterke sidene til både assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. Når jeg spurte andre ledere hvordan de jobbet med det faglige fikk jeg til svar at det er først og fremst de som tar seg av det faglige, selv om assistenter og andre medarbeidere fikk ta del i planer og prosjekter.

Det alle informantene trakk fram når det gjaldt omsorg var den voksnes relasjon til barna og hvordan det fører til at barnet føler seg trygg eller ikke. For at et barn skal oppleve kvalifisert omsorg i barnehagen kreves det at personale tar ansvar for og har evnen til å skape en ekte relasjon til barna der en føler en er god nok, verdsatt og vist interesse for. Pedagogisk leder 4 poengterte flere ganger at hun mente det var så viktig å styrke selvtilliten til barna. Et barn skal kunne gå hjem



fra barnehagen med en mestringsfølelse. Tradisjonelt sett skal man behandle alle barn likt, men dette har på mange måter blitt snudd på hode. Alle skal behandles ulikt og omsorg gis på et individuelt nivå. Pedagogisk leder 4 slutter seg til dette når hun sier at omsorg ikke trenger å være likt for alle. Hun la med vekt på det individuelle i omsorg en de andre informantene. Måten hun snakket om omsorg på antydte at alle har behov for forskjellige ting og hun var opptatt av å ta omsorgsbegrepet til et ”nytt nivå”;

*Det er gitt at barn trenger grunnleggende omsorg, men det handler om hvordan man gir den omsorgen. De fleste voksne har evnen til å trøste et barn som slår seg ved å holde det i armene sine, å si beroligende ord osv. Det jeg er interessert i er den voksnes forståelse av barnets opplevelse når det slår seg eller havner i en konflikt med noen andre barn. Man vet jo i de fleste situasjoner hva som skal sies, men barna merker fort om den voksne virkelig er interessert i hva som har skjedd eller om man sier ”de rette ordene”, om jeg kan si det slik, for at situasjonen skal gå over. (Pedagogisk leder 4)*

Hun er med andre ord opptatt av at de voksne skal sette seg inn i barnets perspektiv og ha respekt for barnets opplevelser. Dette perspektivet skiller seg ut fra resten av datamaterialet ved at de andre er mer opptatte av de mest grunnleggende behovene hos barn og pedagogisk leder 4 legger mer vekt på at man skal behandle barnet som en likeverdig.

Empirien forteller oss at omsorg først og fremst handler om at barn skal føle en grunnleggende trygghet i barnehagen. Barna skal føle at de blir sett og hørt og personalet skal være i stand til å se hvert enkelt barn og være lydhøre og følelsesmessig tilgjengelig i forhold til deres behov. Leders erfaring og kunnskap er viktig for å opprettholde den omsorgen på tross av mangel på tid og økende krav til læring.

## 4.2 Lek

Lek er det barnet gjør mest av i løpet av dagen, noe barnehagen legger til rette for. Det er mange ulike meninger, kulturer og perspektiver på lek og Rammeplanen sier at barnehagen skal gi barn muligheter for lek, utfoldelse og meningsfylte opplevelser i trygge og samtidig utfordrende omgivelser (Rp06). Etter kunnskapsløftet, kvalitetsmeldingen og andre politiske føringer ble aktuelle blir det diskutert at barns lek er blitt et pedagogisk redskap som skal være nyttig i forhold til læringsutbyttet. Dette er et syn som Maria Øksnes (2010) utfordrer og hun stiller spørsmål ved den stadige koblingen mellom lek og læring.

Når jeg spurte forskningsdeltakerne hva lek er slik de selv ser det, fikk jeg både generelle og spesifikke svar. Pedagogisk leder 1 fokuserte mest på trygghet og voksne som støtte i forhold til det sosiale samspillet i leken.

*Vi har fokusert mye på nærhet av voksne i leken. Hvor mye skal vi involvere oss og være en del av leken. Er det nødvendig å trå til med en gang det skjer for eksempel en konflikt? Jeg tenker at barn i aldersgruppen 3-6 år vil gjerne klare ting selv, både motorisk og sosialt. Derfor kan man kanskje si at vi er synlige voksne og er støttende i leken når det trengs, men vi gir barna den friheten de trenger for å utvikle seg og lære. (Pedagogisk leder 1)*

Pedagogisk leder 2 trakk frakk blant annet tilrettelegging av rom og materiale som en forutsetning for å skape god lek

*Ja lek kan jo være den vanlige frileken der barna får boltre seg fritt både ute og inne. Jeg synes det er viktig å tilby ungene en del, spesielt når det gjelder inneleken. Tilby ungene.. Lekematerie skulle jeg til å si.. Da tenker jeg på rommene hvordan de er tilrettelagt slik at de blir inspirert når de kommer inn. "Åå! Her kan jeg bygge" eller "her kan vi male". Altså.. Skjønner du hva jeg mener? (Pedagogisk leder 2)*

Hun synes det er viktig å inspirere barn til lek og barnehagens tilbud og utforming blir en sentral del av dette. I forslaget for ny barnehagelov (NOU 2012:1) legges det blant annet vekt på barnehagens arealer som en kvalitetsindikator. Lokalenes rom og utforming skal fungere som en ramme for den sosiale og pedagogiske virksomheten. Likevel er det opp til hver enkelt barnehage hvordan rommene skal utformes. Det er fordi forskjellige aktiviteter og formål krever varierte tilbud. Utvalget er tilbakeholdent til å styre dette på detaljplan og det er derfor mye opp til barnehagepersonalet selv å avgjøre dette. Leder 2 forteller videre at de legger mange tanker og planer bak utformingen til hvert rom og område.

*Hvordan det ser ut hos oss blir litt forskjellig fra uke til uke, eller måned til måned. Det som er et byggerom nå kan for eksempel bli.. Ja.. Et dramarom senere. Vi er hele tiden på utkikk etter spor fra ungene. Hva gjør de om dagene, hva leker dem, hva viser dem interesse for? Det er viktig at vi er på hugget, skulle jeg til å si, og tilrettelegger for dem og sånn. Slik at leken flyter naturlig. (Pedagogisk leder 2)*

Dette eksempelet viser at det finnes forskjellige måter å tolke politiske føringer på. Lederne ser viktigheten av at rommene skal fungere som en kvalitetsindikator, spesielt i leken. Utformingen av arealene skal oppfordre til lek, læring og omsorg, men det er opp til lederne å bestemme hvordan det skal gjøres. Pedagogisk leder 4 uttrykker den samme oppfatningen av lek, men med andre ord:

*De har vært veldig interesserte i dyr her og det har på en måte utviklet seg til haier. Da legger vi til rette til det i samlingen der vi kan ha et eventyr der vi forteller om de tre bukkene bruse som er gjort om til tre fisker og en hai. De synes dette er veldig spennende og vi ser at de tar det med videre inn i frileken. Vi voksne spiller videre på dette når vi ser at*

*ungene er så opptatt av det og kan kle seg ut som hai og late som de er haier og skremme hverandre. Vi dramatiserer det og kanskje maler eller klipper ut haier. På den måten får man inn finmotorikk. Vi leker "Haien kommer" ikke sant, det blir et helt prosjekt ut fra noe som starten som en interesse initiert av barna. (Pedagogisk leder 4)*

Her spiller de videre på barnas interesse og fascinasjon for fisker og haier og gjør det om til et prosjekt. Dette fører til at leken utvikler seg til noe større og interessen for det vokser. Noe som bare kunne vært en forbigående interesse blir tatt tak i og videreført i andre leksammenhenger som samlingsstunder, dramatiseringer og utkleddning. Leken har utviklet seg til å bli noe kollektivt.

Samtlige trakk inn læring i større eller mindre grad når vi snakket om lek, men pedagogisk leder 3 hadde et litt større fokus enn de andre på læringsutbytte i leken. Hun anerkjente lekens egenverdi og presiserte i tillegg viktigheten av læring i lek.

*Ja leken har jo masse pedagogiske sider, og læring da. Lek og læring. Men så er det jo også viktig at de får leke for å leke. At man tar vare på den verdien har i seg selv også. Det må gå fint an og bare sette seg ned å observere leken og ikke hele tiden bryte inn å prøve å videreutvikle leken (Pedagogisk leder 3)*

Det at de voksne setter seg tilbake og ikke hele tiden videreutvikler leken kan man se i sammenheng med Gadammers syn på lek. En slags kaotisk lek initiert av barna der de "mister" seg selv i leken. Virkeligheten blir stengt ute og alt som eksisterer er dem selv, deres regler og deres forståelser. Hun nevnte ofte at det var viktig å sette seg inn i barnas perspektiv å forstå lek ut i fra det.

*Jeg tenker at lek er livsviktig for barn og har en egenverdi i løpet av barndommen. At lek på en måte er grunnleggende for barn da. Det er der mye av læringen, bearbeidingen, erfaringer og inntrykk skjer. Egentlig på alle utviklingsområder ikke sant? At i leken så blir ting litt ufarliggjort. Man ser at gjennom lek så utforsker barn og tester hvordan de selv står, både sosialt og fysisk. Så jeg tenker at leken er en veldig.. Kjempeviktig del av barnehagehverdagen! Og det er jo noe barna er motiverte for også. Det er glede i seg selv i leken, samtidig som det finnes et læringsutbytte. (Pedagogisk leder 4)*

#### 4.2.1 Lek for lekens skyld

Alle de fire pedagogiske lederne jeg intervjuet satset mest på frilek, men var åpne til og videreutvikle leken i forskjellig grad.

*Det blir mye frilek. For det meste frilek egentlig, men vi fokuserer også å organisere forskjellige opplegg for dem. Enten det er planlagte ting eller spontant. Hvis noen viser interesser for det å gjemme seg bort eller å løpe etter hverandre kan vi foreslå at vi kan leke enten gjemsel eller sisten. Da blir leken noe mer avansert og organisert og de har mulighet*

*til å lære seg regler og det å ta hensyn til andre og andres meninger. (Pedagogisk leder 3).*

Her snakker hun om en *lyttende pedagogikk* som ble gjentatt flere ganger på flere av intervjuene. De bruker mye tid på å observere barna i alle situasjoner og ser hva de driver med snakker om og. Det er barna som styrer det som skjer og de voksne har ansvar for å plukke opp og videreutvikle de sporene barna kommer med. Noen ganger kan det være en forbigående aktivitet og andre ganger kan det utvikle seg til store prosjekt som kan vare i flere måneder. Pedagogisk leder 2 fortalte om en økende interesse for dinosaurer i barnegruppa. Det videreutviklet seg til å leke dinosaurer, lese om dem, søke opp bilder på internett, male dem og også kle seg ut som dem. Dinosaurprosjektet varte så lenge barna hadde interessen for det.

Man tar utgangspunkt i at barn liker å leke og synes det er morsomt lystbetont og spennende. Som beskrevet tidligere gjennom både Nietzsche, Gadamer og Steinholt er leken barnets måte å teste ut omgivelsene på en usikker og ukalkulerende måte uten å tenke så mye over konsekvensene. Det er da barnet opplever frihet. Alle informantene understreket viktigheten av lekens egenverdi:

*..Leken har helt klart en egenverdi. Bare det å ha det artig sammen og fryde seg. Det med glede. Jeg tenker at læringa sånn i frilek kommer i andre rekke. Barn tenker ikke over læringsutbytte og sosial utvikling når det gjelder lek. De leker for å leke. (Pedagogisk leder 2)*

*..Ved å ta vare på lekens egenverdi, viser vi at vi tar leken på alvor. Det er ikke bare barn som springer rundt, men barn som uttrykker seg, utfører planer, konstruerer meninger. Ja.. for barna er dette lek på ramme alvor. Ingenting annet eksisterer når de leker. Derfor så passer vi på og hele tiden observere barna mens de leker for og best mulig tilrettelegge lek. (Pedagogisk leder 1).*

*Ja absolutt! Det er veldig viktig for ungene. Det er jo deres kultur å leke. Det er jo ikke alltid man lærer noe håndfast i leken. Det er bare for gøy. Unger liker å utfolde seg. De springer, roper, hopper, klatrer.. De gjør nok ikke det for å lære noe spesielt.. (Pedagogisk leder 3)*

*Lek er noe som er grunnleggende viktig for unger. Den har helt klart en egenverdi. Hvis det å leke ikke hadde vært artig, hadde ingen lekt. Barn er forskjellige og leker forskjellig. Det må man ta på alvor. Vi prøver å fange opp det barna gjør i gruppa og prøver å inkludere alle inn i leken. Så godt det lar seg gjøre.. Men vi må ha respekt for at noen kanskje ikke vil være med eller vil gjøre leke med noe annet. I frilek lar vi barna leke det de vil og har lite rammer rundt leken. (Pedagogisk leder 4)*

Her beskriver lederne hvordan de oppfatter lek fra barnas perspektiv. De erkjenner at leken er først og fremst gøy og selve målet er ikke læringsutbytte. Barna tenker ikke hva de får ut av leken når de

er ferdig. De respekterer og ser at barna har ferdigheter til å komme inn i leken, leke med hverandre og er bevisst på at leken kanskje ikke fører til noe bestemt.

*(...) Vi personalet er der som en støtte som kan korrigere. Vi har ofte diskutert hvorvidt vi skal gripe inn å styre leken. Jeg tror ikke det er sånn at man skal gripe inn da og da.. Det er veldig situasjonsbestemt. Personlig sett så kan det være fristende å regulere leken slik at det fører til et læringsutbytte av et slag eller slik man har planlagt, men jeg mener man skal være veldig forsiktig med det. (Pedagogisk leder 1).*

Lekens utvikling kan kontrolleres i stor grad av de voksne om de velger å gripe inn eller ikke. Pedagogisk leder 1 beskriver en ”trang” til å regulere leken til tider. Både for at barna skal sitte igjen med et læringsutbytte av leken og kanskje for å gjennomføre planer eller mål som er satt. Jeg ble nysgjerrig på dette å spurte når hun mente man skulle gripe inn i leken. Hun svarte at det skulle skje så lite som mulig, så lenge det ikke fikk negative følger for noen av de andre barna. Dette kunne gjelde utestenging, mobbing og fare for fysiske skader

Her peker lederne på lek som barns måte å uttrykke seg. Alle ser viktigheten av leken som egenverdi, men de har også ulike tanker om barns lek. Leder 2 og 4 bygger i større grad på en lyttende pedagogikk der man følger barnas spor og fanger opp det som rører seg i gruppen. De mener det fysiske rom er viktig for å oppfordre og inspirere til lek. Leder 3 legger mer vekt på læring i lek, men erkjenner samtidig viktigheten av lekens egenverdi. Leder 1 synes det var viktig å reflektere over de voksnes rolle som støttespillere i leken.

### 4.3 Lek og læring

Når vi ser på politiske reformer som Rammeplanen og St.meld. nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*, ligger lek og læring tett opp mot hverandre. Læring har tatt stadig større plass og den dominerende diskurs er at leken skal tjene til et spesielt formål, altså læringsutbytte. Pedagogisk leder 1 påpeker i likhet med Moser og Röthle (2007) viktigheten av å definere hva man mener er lek og hva man mener er læring.

*...Når vi skriver årsplan så planlegger vi til en viss grad hva barna skal lære. Da ser vi først og fremst på Rammeplanen og andre styringsdokumenter og får med alle fagområdene. Lek og læring er ikke to motpoler, mener jeg. Vi har ulike måter å tolke Rammeplanen på og slik vi gjør det, prøver vi på å få til en lekbasert læring. (Pedagogisk leder 1).*

Dette er et eksempel på hvordan hun gjør formell læring til en uformell læring. Ved å gjøre tilrettelagte aktiviteter til noe mer lekbasert, ivaretar hun leken samtidig som barna får et læringsutbytte. Når jeg spurte henne om lek kunne ha en egenverdi fikk jeg et klart svar på det.

*Ja altså lek er jo først og fremst glede. Det har ikke bare med læring å gjøre. Det å leke er*

*det de gjør for å kommunisere med hverandre, uttrykke følelser og sånn. De tenker ikke at de lærer når de er midt inne leken. Det handler jo om å ha det gøy og så lærer de jo hele tiden.*  
(Pedagogisk leder 1)

Ved første øyekast kan det virke som om pedagogisk leder 1 er motstridende i sine utsagn ved at hun mener at lek og læring henger sammen og leken har egenverdi. Når jeg snakket med henne merket jeg at hun uttrykte en skepsis til politisk føringer, men likevel refererte hun ofte til rammeplanen. Hun var skeptisk til alle de nye fagområdene som har kommet inn i barnehagen og den økende fokuseringen på læring, men anerkjente likevel rammeplanen som et solid holdepunkt i barnehagefaget. Maria Øksnes (2010) problematiserer denne tvetydigheten. Hun sier at personalet får et press på seg på grunn av økende politisk interesse rundt barn og barndom, samtidig som barna uttrykker at de vil leke på sine premisser.

Samtlige trekker frem at betydningen av andre er svært stor i barnehagen. Det å kjenne en tilhørighet og trygghet i sosialt samspill med andre er viktig for leken og lekens utvikling. De understreker viktigheten av at de større barna skal lære både kroppslige og sosiale ferdigheter gjennom egen erfaring uten at personalet er der og veileder hele tiden. Her er det vesentlig å trekke en parallell til Deweys teori om "learning by doing", en reformpedagogikk som har hatt stor påvirkningskraft frem til vår tid. I Deweys pedagogiske tenkning er det forholdet mellom læring og handling som står i fokus. Det leder 1 sier om læring samsvarer med leder 4 sin oppfattelse av barns læring

*Den beste læringen er førstehåndserfaringer og at førskolebarn får rike og varierte opplevelser og det meste av læringen er ting som skjer i hverdagen. Vi må legge til rette for det også. Det er veldig viktig at vi er tilstede og nær ungene og lytter til deres uttrykk, og griper fatt i at det er der ofte motivasjon til ny læring finnes.* (Pedagogisk leder 4)

Når jeg intervjuet lederne i første omgang om lek, la jeg merke til at de var raske til å snakke om læring som en konsekvens av leken. Det er et paradoks at man snakker om å beskytte leken som en egenverdi når man bevisst og ubevisst trekker inn læring.

Pedagogisk leder 2 påpeker viktigheten av å lære av hverandre gjennom lek. Hun nevnte en beskrivende situasjon der de eldre barna tok initiativ til å lære å vise de mindre;

*(...)Vi hadde kjøpt stigespill til de største barna. Vi tenkte at de kanskje kunne klare det. Det gjorde de og involverte de mindre barna også. Og de fikk det jo til! Bare de får muligheten til det, så sitter de sammen med noen som er større. De lærer de mindre, de teller sammen med dem og viser dem hva de skal gjøre (...)* (Pedagogisk leder 2).

Dette er noe jeg har sett gjennom mine observasjoner i forkant. Det er helt klart viktig at det er de

voksne som inspirerer og er gode rollemodeller, men det er først når ett av de andre barna gjør noe de andre synes ser morsomt ut, at det virkelig skjer en utvikling og en ”aksjon” hos barna. Dette underbygges av Ivar Frønes som mener at barn har best forutsetning av å lære av hverandre (2006).

Noe jeg merket meg både under intervjuene og transkriberingen var måten de snakket om lek og læring om hverandre. Rammeplanen hevder at leken har en egenverdi samtidig som at barn lærer gjennom lek. Denne ambivalensen merket jeg også fra lederne. De hadde vanskeligheter med å definere lek og læring som rene begreper. På den ene siden drøftet de leken som utelukkende lek og gledesfylt, men etter som samtalen gikk sporet vi stadig inn på læring som et resultat av lek.

*Lek er lek. Det er det barna gjør. De leker seg gjennom dagen og gir glede og fryd til hverandre. Jeg mener at leken skal være hellig, hvertfall i barnehageårene, og man skal ikke tenke så mye på læring. Det er.. Altså, det kommer etter hvert, men de får et stort utbytte av leken. Sosial kompetanse og samarbeid er bare en liten del av det de lærer gjennom lek (Pedagogisk leder 3).*

Dette sitatet fra pedagogisk leder 3 gjenspeiler Rammeplanen på mange måter. Den framhever lekens egenverdi samtidig som den presiserer læringsutbytte som for eksempel sosial læring (Rp 06). Forskning om barn og barnehagen har som nevnt økt betraktelig de siste årene og det dominerende innen den forskningen er fokuset på læring i barnehagen. Dette kan føre til at det blir nettopp læring og kunnskap i barnehagen som blir mest synlig og tilgjengelig for de som arbeider med barn.

Det at lek og læring hører sammen har blitt en stadig større antakelse etter hvert som læring kommer mer inn i barnehagen. Alle fire mente lek og læring gikk hånd i hånd, samtidig som de snakket om lekens egenverdi. Leder 1 mente det var viktig å definere hva man mente om lek- og læringsbegrep. Læring trengte ikke å være noe konkret, men noe som skjedde i leken. Lederne snakket også om å observere og ”fange” læringen for å bygge videre på den

#### 4.4 Læring

I tillegg til bestemmelsen om barns rett til medvirkning er læring også innført som et sentralt begrep i barnehagelovens § 2 om barnehagens innhold (KD 2005). Loven redegjør for at barnehagen er for barn under opplæringspliktig alder og at dermed ikke dreier seg om *opplæring*. Dette er fordi barnehagens mandat er forskjellig fra skolens mandat. I Stortingsmelding nr 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, kan man likevel se at fokuset på læring øker.

*Altså, det er jo viktig å tenke på at unger ikke er små voksne. Alt skal jo læres og da går det på alt fra det sosialt, do, mat, selvstendighet, ja.. Alt det der lærer de gjennom lek. Det er ingen barn som lærer ting ved at vi sitter å sier ting til dem. De må jo erfares. De er små*

*lekere hele gjengen og lærer kontinuerlig. (Pedagogisk leder 1)*

Dette synet kan igjen ses ut i fra Deweys teori ”learning by doing”. Det vil si at man lærer gjennom erfaring. Barn lærer og forstår ved når de opplever noe på egen hånd. Hun var veldig opptatt av å gjøre læringen lekbasert.

*Læring tenker jeg er veldig mye danning. Altså at du skal bli dannet som menneske. Du skal få erfaring med mange grunnverdier og grunnholdninger allerede i barnehagen og på førskolestadiet. Så det tenker jeg er veldig viktig i barnehagen. Tidligere har det vært litt snakk om oppdragelse. Og oppdragelse er jo en ting, men det tenker jeg er en liten ting under danning. I barnehagen er det sånn at du skal dannes til å være et medmenneske på en måte, omgås andre, klare å forholde deg til andre, klare å ta hensyn til andre. Samspillet mellom ungene blir veldig viktig. Mer kanskje enn det fokuset på å lære seg bokstavene for det ser jeg komme veldig av seg selv. (Pedagogisk leder 2)*

Pedagogisk leder 2 var den eneste som tok opp danning i forbindelse med læring. Hun hadde et helhetlig syn på læring og mente det gikk under dannelsesbegrepet og det sosiale livet i barnehagen. Dette kan ses i lys av Lillemyrs teori om læring i barnehagen (2004). Han beskriver en mer helhetlig læring enn det har vært tidligere. Hun forklarte at de drev ikke med en spesifikk opplæring i barnehagen, men var opptatt av å lære ungene det å fungere med andre barn i en gruppe.

Pedagogisk leder 3 hadde også fokus på det sosiale i avdelingen, men hadde klarere eksempler på læring.

*Vi har jo aldersinndelte grupper to dager i uka da og da har vi ”Gullklubb”. Da har dem forskjellige prosjekter som skrivedans. Det er en sånn metode hvor de lærer bokstaver. Det er litt forskjellig med musikk da og.. Ja.. bevegelser. Det er ikke bare at de skal skrive bokstaver, men kanskje rundinger. Ja, sånn begynnende skriveoppgaver. Følge mønster og så videre. Vi kroppsliggjør bokstaver ved å danse dem, hvis du skjønner. Etterpå tar vi frem ark og tegner å skriver bokstaver. Jeg synes det er en fin måte for dem å lære litt skolerelaterte ting. (Pedagogisk leder 3)*

Kartlegging av barn i barnehagen er en metode mange bruker for å høyne kvaliteten. Det er svært omdiskutert og forslag om å språkteste alle treåringer i barnehagen har skapt debatt.

Forskningsdeltakerne har delte meninger angående kartlegging. Leder 3 ser for det meste positivt på det.

*Det er jo en kvalitetssikring da. Det er viktig å fange opp de som kanskje henger litt etter, de som sliter litt. Jeg tror det er en viktig oppgave å se dem, slik at de ikke fortsetter på skolen og får for mange utfordringer der. Men det blir lett slik at du bruker masse tid på det.*



(Pedagogisk leder 3)

Ved å teste barna kan de med andre ord få et bedre utgangspunkt når de begynner på skolen, men hun så likevel ulempen ved å bruke så mye tid på det. Leder 2 var veldig ambivalent og usikker når jeg spurte om hennes meninger om språktesting av alle barn.

*Hm.. jeg tenker at.. Jeg er litt ambivalent der. Jeg var tidligere veldig for det, jeg har jo gjort det selv, det å ta TRAS på hele gruppa mi. Men jeg har blitt litt sånn at man trenger ikke å gjøre det med alle. Men heller la barna.. for nå går jo de aller fleste barna i barnehagen. Vi må se an barna og test de som trenger det. For det er viktig å sette inn språkressurser der det trengs. På den måten kan det være en ide å teste alle, men det er kjemperessurser som skal inn. Men språktesting tror jeg er bra. Litt usikker på om alle må testes.*

Jeg merket at det var vanskelig å svare konkret på dette spørsmålet og hun nevnte i tillegg at hun var usikker på eventuelle konsekvenser ved denne testingen. Jeg spurte så om hun så noen ulemper med denne kartleggingen

*Nei for det første så er det jo veldig tidkrevende. Det er jo en ting. Men det er jo klart at man kan bli satt litt i bås og får et stempel på seg. Det spørres hva resultatet skal brukes til. Jeg tenker at du skal ikke teste for å teste, det skal ha en hensikt. Jeg skal teste min treåring fordi jeg kanskje tror at han eller hun sliter språklig. Det tar jo som sagt mye tid, så jeg tror ikke at jeg er enig i at alle skal testes nei.*

Leder 4 var delvis enig i dette. Hun likte ikke tanken på å språkteste alle, men se de barna som sliter.. ”(...) har man de faglige brillene på, så oppdager man gjerne de barna som er i faresonen og kan da sette det i gang i forhold til dem.” Hun satte spørsmålstegn ved disse ulike testene og hva de skulle måle. Det samme gjorde leder 1. Før hun var villig til å teste alle ville hun vite hva hensikten var og hva de skal brukes til.

*”Jeg vil ikke teste bare for å teste. Resultatene må jo brukes til noe, ikke bare puttes i en perm. Jeg synes man skal erkjenne det profesjonelle vi gjør og stole på oss. Jeg er ikke i mot testing, bare testing på alle”* (Pedagogisk leder 1)

Her trekker hun en parallell til anerkjennelsen av utdannede pedagoger. Hun sier at førskolelærere er kvalifisert nok til å se de barna som henger etter og ikke har godt nok utviklet språk. Leder 4 stiller spørsmål ved selve testene. Hvilke grunnleggende ferdigheter er det de skal måle og er det nok til å bedømme et barn. Disse testene er utbredt blant barnehager og man skal tenke etter hva de innebefatter. ”Viser disse testene også barnas sosiale evne og evne til fantasi? Hvorfor skal vi bare se det barna mangler?” (Pedagogiske leder 4).

#### 4.4.1 Medvirkning

Noe som gikk igjen i alle intervjuene var fokuset på medvirkning. Det virket som om de fleste barnehagene jobbet aktivt med det i hverdagen. Pedagogisk leder 3 beskriver medvirkning som en læringsprosess som er nødvendig for barnet;

*Selv når vi holder på med bestemte tema eller prosjekter, er det såpas fritt at det er rom for barns medvirkning også. Det tenker jeg er veldig viktig. Det er jo kjempekjedelig å planlegge et prosjekt helt alene. Det med barns medvirkning har blitt mer aktuelt nå og selv om det er mer tidkrevende, er det en annen måte å jobbe på som er nødvendig fordi barna får mer ut av det. Det er en læringsprosess. Det er ikke bare at de får bestemme hva de vil ha på brødiskiva lengre. (Pedagogisk leder 3)*

Jeg spurte videre om hun kunne gi noen konkrete eksempler på hvordan de jobbet med barns medvirkning. Hun fortalte at de pleier å ha møter med barna hvor det ble gjort litt formelt med for eksempel saft og rosiner. I disse møtene la de en plan for dagen eller de neste dagene hva de skulle gjøre av leker og aktiviteter. Barna fikk også være med å forme temaene i årsplanene.

*Når vi jobber med medvirkning og lyttende pedagogikk så får de være med på prosessen hele veien og da lærer de at de må komme frem til noe felles på de her prosjektene, så det er kjempenyttig i den dannelsesprosessen. (Pedagogisk leder 2)*

Dette handler kanskje ikke så mye om ulike metoder, men om de voksnes syn på barn. Det som skjer av den sosiale praksisen når det gjelder medvirkning har med våre holdninger å gjøre og kan ikke ses på som en ”oppskrift” på barns medvirkning. Synet på barn har som kjent forandret seg drastisk fra å se på barndom som et forstadie til voksenlivet til å se på barnet som kompetent. Pedagogisk leder 2 forteller at det å tenke annerledes kan være utfordrende, spesielt for de som har jobbet lenge.

*(...) Å gå bort fra denne temabaserte formidlingspedagogikken til en mer sånn prosjektbasert, lyttende pedagogikk har vært en lang vei. Man må jobbe masse med det og vi har kommet dit at det er det vi ønsker å gjøre. (Pedagogisk leder 2)*

Det å være lyttende er veldig tett opp mot medvirkning. Man følger barnas spor og gir dem en mulighet til å påvirke det som skal skje. Barna får et eierskap til det som skjer rundt dem. Den generelle definisjonen av medvirkning kan fort bli for vid og lite håndfast for personalet i barnehagene. Dette kan føre til en slags ansvarsfraskrivelse i form av at det blir for vagt og uforpliktende. Det å gå i dybden på barns uttrykk kan være utfordrende, til dels på grunn av lite tid og ressurser og evnen til å se og høre alle uttrykkene barna kommer med, og på grunn av at man er usikker på hvordan man skal gå videre med disse uttrykkene. Min oppfattelse er at det er en del av

grunnen til at barnehager rundt om jobber veldig fokusert med dette.

Jeg spurte lederne om de var flinke å fokusere på barn medvirkning. Pedagogisk leder 4 ventet litt med å svare før hun sa at man generelt er flinke til det, men at man helt klart har et forbedringspotensial.

*Det at vi holder på med nye prosjekter og utvikler tankemønstre sakte men sikkert er jo noe jeg føler vi er sammen om, men det kan jo være at det er vanskeligere for noen å tenke nytt. Man kan bli litt "stuck" i rutiner og gjør kanskje ting på den måten vi alltid har gjort det. Man gjør gjerne ting av gammel vane. For eksempel det at man kler på barna selv fordi det er mer effektivt og tidsbesparende. (Pedagogisk leder 4)*

#### 4.4.2 En helhetlig tilnærming på læring

Den nye bestemmelsen om læring har fått betydelig plass i Rp06 både når det gjelder lek, omsorg og læring. Et fellestrekk i mitt datamateriale er at de pedagogiske lederne ser læring på samme måte som det blir framstilt i rammeplanen. Læring trenger ikke bare å skje i formelle og planlagte situasjoner, men også i hverdagssituasjoner og rutiner, i lek og i sosialt samspill med andre. "Barn lærer hele tida". (Pedagogisk leder 3). Pedagogisk leder 4 har et lignende syn på læring.

*Oj, det er et litt vanskelig begrep å definere egentlig. Jeg tenker jo at man lærer noe hver dag. Jeg har et ganske helhetlig syn på læring. Det jo på en måte de erfaringene og ferdighetene man gjør seg og det kan både være planlagte og uplanlagte. Spesielt for førskolebarn og de veldig små, så er det mye sansing, man lærer mye gjennom kroppslige handlinger. Man får på en måte utforske selv. Og man lærer gjennom sosial utvikling og sosiale erfaringer. Som for eksempel at hvis et barn tar fra et annet en leke, så får man ofte en reaksjon på det. Kanskje de voksne kommer å forklare litt ikke sant, og så lærer man at det der ikke er akseptabelt. Eller hvis man ramler ned fra en stol, så lærer man til senere at det der var kanskje ikke så lurt. Så man må utforske litt. (Pedagogisk leder 4)*

I barnehagen er det tradisjonelt lite opplæring. Alle lederne hadde et grunnsyn som var forankret i Rammeplanen. Leder 3 var den som hadde størst fokus på læring og brukte skolerettede aktiviteter for å sikre læringsutbytte. Leder 2 pekte på dannelsesbegrepet og mente det var viktigere enn å lære spesifikke ting. I likhet med leder 1 mente hun at så lenge barna lærte det å være sosial og forholde seg til andre, kom den skolerettede læringen av seg selv. Mye av læringen skjedde ved å gjøre og erfare ting selv og alle hadde en helhetlig tilnærming på læring

#### 4.5 Kvalitet

Kvalitet og kvalitetssikring er ord som har blitt brukt stadig mer de siste årene. Det bygges flere barnehager noe som fører til at foreldre har i større grad muligheten til å velge hvilke barnehager de

føler er best for deres barn. Begrepet kvalitet kan derfor brukes for å markedsføre seg og selge seg til potensielle kunder. Dette kan på den ene siden være en positiv utvikling da foreldre setter høye krav til barnehagene, men man kan ikke la være å tenke at barnehagesektoren blir mer byråkratisk. Den dominerende diskurs om læring og måloppnåelse blir da sentralt for barnehager som ønsker å hevde seg i konkurransen om barna.

#### 4.5.1. *Kompetanse gir kvalitet*

Under alle intervjuene dukket ordet kompetanse ofte opp. De pedagogiske lederne viser i stor grad en felles forståelse av begrepet kompetanse, der det å ha tilstrekkelig kunnskap er svært viktig i forhold til den jobben de gjør. De ser på kompetanse som noe man har oppnådd gjennom utdanning og også gjennom livserfaring og yrkeserfaring. Pedagogisk leder 4 trekker fram det å ha frihet til å tilegne seg ny kompetanse.

*Jeg mener at en god barnehage er en plass der du har et stabilt personale og det er utdannede pedagoger som er opptatte av innholdet i barnehagen. Man er opptatte av at man skal utvikle kunnskapen sin og bruke mye pedagogisk dokumentasjon i arbeidet sitt. Man holder seg oppdaterte på det som skjer, men er i tillegg kritiske til det. Jeg tror ikke man trenger å prøve ut alt der ute, men vurdere det som passer hver enkelt barnehage.*

(Pedagogisk leder 4)

De knytter kompetanseutvikling til det å lære nye ting og utvikle seg både personlig og faglig. Det som bidrar til denne utviklingen inspirerer dem til og stadig lære nye ting og søke ny kunnskap, noe som gir dem en større faglig tyngde. Dette resulterer i at de føler seg trygge og kompetente i rollen som pedagogisk leder. ”Det at vi får flere sjanser til å bli bedre å få ny kunnskap, gjør at jeg føler meg tryggere i jobben min, og det understrekes på en måte at jeg gjør en viktig jobb” (Pedagogisk leder 3). Denne tryggheten og kompetansen knytter de ofte til prosjekter eller kurs de er med på der de fokuserer på å bli bedre på spesielle områder. To av informantene trekker frem samarbeidet med styrer som en svært viktig del av kompetanseutviklingen.

*Gjennom pedleder-møter får vi masse informasjon fra styrer om ting som skjer, og vi diskuterer hva barnehagen skal være med på eller ikke av diverse prosjekter og hva vi skal satse mer på (Pedagogisk leder 1).*

De uttrykker dette samarbeidet som en meningsutveksling med styrer og påpeker styrers lederegenskaper som viktig i forhold til egen rolle, og det at styrer er tilgjengelig for dem i hverdagen oppleves som givende og positivt. Styreren tar seg tid til å se det arbeidet de gjør og uttrykke en tillit til dem som pedagogiske ledere. Pedagogisk leder 2 uttrykker det slik:

*Vi er heldig og har en dyktig og tilstedeværende styrer som er flink til å spre engasjement*

*blant oss pedledere. Hun drar oss med i prosessen i å gjøre barnehagen bedre og er flink til å utnytte de ressursene som fins på huset (Pedagogisk leder 2).*

Pedleder- møtene er i følge informantene en viktig arena for kunnskap- og kompetanseutvikling. Fellestrekk for samtlige informanter er at de ønsker flere pedagoger i barnehagen og da et større faglig miljø. I etterkant av disse intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av at det faglige miljøet varierer veldig fra barnehage til barnehage. Noen barnehager er en del av et større faglig miljø og stiller derfor sterkere i forhold til kompetanseutvikling.

*Vi har en stor fordel med å arbeide med andre i organisasjonen da vi er en del av en større enhet. Vi ansatte kan jo bli flyttet rundt på forskjellige barnehager og avdelinger. Bare når det trengs og om vi ønsker. Det er jo en stor del av å utvikle den gode kvaliteten. Vi er mange ped.ledere og har et stort faglig miljø. Det å diskutere ting, bli enige, være uenige, få innspill.. Jeg tror det er kjempebra! Vi er mange og det er en kjempefordel (Pedagogisk leder 2).*

Gjennom datagrunnlaget forekommer det at de pedagogiske lederne er positive til forslaget om flere faglærte innen 2020 (NOU 2012:1) og mener at det vil ha en positiv effekt på kvaliteten i barnehagen. Pedagogisk leder 2 mener at det kan være store forskjeller på en assistent som har barne- og ungdomsutdanning og en ufaglært assistent. ”De er mer faglig orientert. Altså, på utvikling og de ser mer det profesjonelle i det og det er mye enklere å få i gang prosjekt”. Pedagogisk leder 3 er av samme oppfatning: ”Jeg tror det blir veldig bra hvis det blir vedtatt. For kvalifisert personale er såpass viktig for å skape gode barnehager”. Pedagogisk leder 1 mener også at det er positivt med flere fagfolk i barnehagen, men har et litt mer kritisk blikk på det:

*Joda, det helger jo sammen med Rammeplanen det. Mer fag inn! Neida, flere pedagoger er vel og bra, men samtidig så har vi ikke åtte armer heller. Vi klarer ikke å løfte noe mer eller lage maten noe fortere. Jeg jobber sammen med assistenter som har jobbet i 30 år som er kjempeflinke. Og har du jobbet i 30 år, sitter du med masse erfaring og kunnskap. Det skal man ikke glemme! For meg går det mye mer på personlig egnethet til de jeg jobber sammen med, enn hvilken faglig bakgrunn de har. Nå er det jo en sår mangel på førskolelærere, så man skal jo være fornøyd så lenge noen søker. Men.. Jeg vet ikke. Jeg tenker at vil man opp med kvaliteten, må man se på personalet først og fremst. (Pedagogisk leder 1)*

#### 4.5.2 Mangel på tid og ressurser

Det å ha nok tid til å skape gode barnehagesamtaler mellom førskolelærere og barn er en utfordring i hverdagen. Fellessituasjoner som måltider, påkledning og frilek der mange barn og voksne er sammen er spesielt utfordrende. I situasjoner hvor man deler barna opp i mindre grupper kan det

være enklere å se hvert enkelt barn og få til den gode samtalen

Samtidig som at man har sett en trend med stadig større barnegrupper, er det rapportert at pedagogiske ledere får flere praktiske og administrative oppgaver (fafo.no). Det er et fellestrekk at alle informantene kjenner seg igjen i det. Pedagogisk leder 1, som har 20 års erfaring sier;

*Det er mer krav til andre type planer, til planlegging, til prosjekt til ting som skal gjøres i forkant enn hva det har vært tidligere. For 20 år siden skrev vi en årsplan så var vi ferdig med det. Nå er det litt annet. Vi prøver å gi foreldrene informasjon på mail, vi prøver å være i forkant på planlegging på.. og spesielt det med informasjon til foreldre tar mye tid. Jeg ser at hvis det skulle ha vært optimalt i forhold til det faglige og det administrative, måtte jeg ha vært mye mer borte fra avdelinga. (Pedagogisk leder 1)*

Jeg spurte videre om kvaliteten kan bli bedre om det faglige hadde vært optimalt. Hun svarte at det gikk ut over samvittigheten hennes når hun var mye borte fra avdelingen og at det å være sammen med barna var viktigere når det kommer til kvalitet. Jeg oppfattet dette som en slags motstand til alt det utenomliggende som skal gjennomføres i løpet av en dag som tar fokuset vekk fra den direkte samhandlingen med barna. Dette bekreftet hun og sa at noen ganger blir ikke ting gjort fordi man heller prioriterer og for eksempel å gå på tur med barna eller gjøre en annen aktivitet som var planlagt. ”Blir det for mange unger per voksen er litt sånn på vent til man blir fulltallig igjen. Det er tydelig at det pedagogiske arbeidet blir svekket”

#### 4.5.3 Organisering

Et stort fellestrekk når det gjelder kvalitet i barnehagen er evnen til å organisere hverdagen på best mulig måte. Pedagogisk leder 4 mener at det er viktig å være effektiv å spare tid i barnehagen, men ikke på bekostning av barnas læringsutbytte. For eksempel kan det være mye enklere og mer effektivt å kle på barna selv slik at de får kommet seg ut. ”Hva er det man skal rekke?”, spør hun.

*Barna kan ha et like stort, om ikke større utbytte av prosessen med å kle på seg selv og kanskje hjelpe andre, enn å leke ute. Så lenge man gjør det til noe som er morsomt, lærer de av det. Noen kan kanskje være negativ til at vi skal la ungene gjøre det meste selv, men det handler igjen om organisering og man må tenke hvordan man skal lære ting. Istedenfor å raske på ungene klærne for å komme seg forttest mulig ut, kan man se på tiden i garderomen som er læringsprosess og en sosial arena. Man kan legge frem klærne til noen av barna å la de kle på seg mens du hjelper de som trenger hjelp. Det å oppfordre dem til å hjelpe hverandre er også noe man kan gjøre. Da oppdager man kanskje at det trenger ikke å ta så lang tid som man tror. Det å være bevisst på sine svakheter, om jeg kan si det slik, er viktig for å endre tankegangen (Pedagogisk leder 4)*

Leder 3 er av samme oppfatning, men sier det med andre ord; ”vi voksne må legge opp dagen slik at vi kan ta hensyn til barnas behov. Lære de å være selvstendige og klare ting selv, selv om det kanskje tar litt lengre tid”. Leder 1 mener også det er viktig å la barna gjøre ting selv om det kan være mer tidkrevende. Hun ser på tilstedeværelse av personalet som en viktig del av barnehagehverdagen og setter høye krav til organisering er praktiske gjøremål slik at det ikke går utover barna.

*Det hender selvfølgelig at vi ikke er fulltallige hele tiden, men vi sørger for at ting som må gjøres, enten det er dokumentasjon, møter eller annet papirarbeid, skjer når det er roligst. Det vil si etter lunsj. Da pleier vi å roe tempoet litt og la barna som trenger det hvile litt.*  
(Pedagogisk leder 1).

Som alle over beskriver er organisering av viktig for å få dagen til å gå rundt og timene til å strekke til. ”Uten å ha noen slags tanker om hvordan man skal legge opp dagen, kommer man ingen vei!” (Pedagogisk leder 2). Når vi snakket om kvalitet var det ingen tvil at barnehagens personale var den viktigste kvalitetsindikatoren. Flere utdannede må inn i barnehagen for å høyne det faglige miljøet.

## Kapittel 5 – Resultat og konklusjon

Dette kapittelet skal gi en sammenfattende presentasjon av funnene og skal trekke røde tråder mellom de ulike analysene foretatt underveis i forhold til problemstillingen. Studien handler om hva pedagogisk leder forstår ved kvalitet i barnehagen. Hensikten har vært å gi et bilde av hva pedagogene gjør i barnehagen og hva de mener er en god barnehage. Kunnskapen som studien har resultert i, er på bakgrunn av fire pedagogiske ledere i fire forskjellige barnehager. Det er dermed ikke sagt at disse funnene kan overføres til andre barnehager. Jeg synes likevel at disse resultatene er viktige og kan skape refleksjon omkring temaer som omsorg, lek, læring og kvalitet i barnehagen. Sammenfatningen vil bli gjort i henhold med forskningsprosjektets problemstilling;

”Hva forstår pedagogisk leder med kvalitet i barnehagen?”

### 5.1 Personalet som viktigste kvalitetsindikatorer

En god barnehage har ansatte som er stabile og tilstedeværende. Dette er en setning som beskriver godt de pedagogiske ledernes forståelse av kvalitet i barnehagen. Stadige sykemeldinger, ustabil personale, og utskifting av vikarer er noe som truer barnehagen som organisasjon. Barna som går i barnehage skal trives og føle seg trygge. Det er ledelsen og personale som jobber der som har i oppgave å skape trygge barn og trygge forutsetninger.

Leder 1 uttrykte i størst grad en frustrasjon over en manglende stabilitet i avdelingen. På grunn av sykemeldinger, underbemanning og varierende kvalitet på vikarer kan det være dager der de bare ”kommer seg gjennom dagen”. Hun mener at hvis kvaliteten skal opp, må man først og fremst se på de ansatte. Hun uttrykte et ønske om flere folk i barnehagen, ikke bare på grunn av den kunnskapen det bringer med seg, men fordi det er alt for lite voksne per barn slik det er i dag.

Når det gjelder omsorg uttrykker alle deltakerne at det finnes utfordringer i å gi den omsorgen de mener kreves i barnehagen. De beskriver den velkjente tidsklemma som den aller største. Alle ledere, i varierende grad opplevde at arbeidsoppgavene har økt. Spesielt når det gjelder administrative oppgaver som de ikke hadde ansvar for tidligere. De opplever på mange måter et økende krav om å dekke flere fag i barnehagen, men kravet til omsorg er likevel viktig og like høyt som tidligere. Dette støttes av forskning fra blant annet Fafo.no.

Det var svært viktig for dem å ta seg tid til å se hvert enkelt barn. Leder 4 snakket om og ”tone seg ned” mot barnet slik at det føler seg sett og hørt. Det er ikke bare å hilse og snakke med alle, men høre og lytte til det barnets behov og ønsker. På den måten kan man bygge opp barnets selvfølelse



og skape en trygghet rundt barna. Det aller viktigste var å sørge for at barna opplevde en grunnleggende trygghet i barnehagen. Alle barn er forskjellige og man må erkjenne barns forskjellighet når det gjelder omsorg.

De fleste pedagoger tenker gjennom hvordan de skal legge opp dagen for å få mest mulig ut av dem. Går man inn i dagen uten en overordnet plan, kan det gå utover tiden med barna. De har ansvaret for mange barn med mange ulike behov å ta hensyn til samtidig som de skal nå forskjellige faglige mål. Lederne jeg intervjuet mente at omsorg er noe man måtte ta seg tid til. Det handlet ikke bare om å trøste et barn som har slått seg, men (...) *det handler om hvordan man gir den omsorgen.* (Pedagogisk leder 4). Å være villig til å se det barnet, prøve å forstå hva det mener, tenker og uttrykker kan være essensielt for å bygge opp selvfølelsen til barnet. Alle barn skal føle at de blir satt pris på å blir tatt på alvor.

Det blir lagt opp en plan for dagen, men ingen dager i barnehagen er like og det hender ofte at man må endre på disse planene og ta ting på sparket. En ting jeg merket meg var at lederne snakket ivrig og positivt om å legge opp dagen og å planlegge, men de nevnte også at en god pedagog må kunne være i stand til å ta ting på sparket. En ting er å ta utgangspunkt i Rammeplanen og andre politiske føringer som skal bli fulgt opp, men dette er noe som må skje på en naturlig måte. I barnehagen driver man ikke med en strategisk opplæring. En god pedagog klarer likevel å skape en god hverdag for barna selv om planer går i vasken på grunn av tid eller ressurser. Her er det leders kunnskap og ikke minst erfaring som spiller inn.

## 5.2 Lekens ambivalens

Det som var utfordrende for deltakerne under intervjuene var å skille lek- og læringsbegrepene fra hverandre. De pedagogiske lederne var tydelige på at de ønsket at barna skulle få leke fritt, men uttrykte også ønske og behov for å styre lek i forhold til læring, sosial utvikling til noe som skulle være "til barnas beste". Leken blir framstilt til å være morsom, frivillig og utfordrende, men læringsperspektivet ligger ofte bak. Leder 2 beskrev lek som noe som skjer kontinuerlig og som kan ta forskjellige former. Det trenger ikke å være noe skolerelatert, men barnet kan også lære noe om seg selv og andre. Man trenger altså ikke å se på leken som noe som enten er et kaos eller et pedagogisk hjelpemiddel.

Lek er naturlig og det kan skje omtrent over alt. Lederne jeg snakket med var forsiktige med inngripen i lek, men spesielt leder 2 synes det var viktig å legge til rette for lek. Hun beskrev hvordan det fysiske i barnehagen kunne oppfordre til lek og fantasi. Hun fortalte at det var først og fremst på barnas egne premisser at de voksne grep inn i leken for å videreutvikle den, men ikke styre den. Det er først og fremst barna som initierer lek på bakgrunn av interesser og preferanser, men de voksne kan være med å inspirere og oppmuntre.

### 5.3 Nødvendig kompetanse

Alle deltakerne tok ofte opp viktigheten av kompetanse av personale. Man trenger nødvendigvis ikke å ha høyest utdanning innen feltet, men det går like mye ut på personlig egnethet. Personlig engasjement er viktig og leder 1 og 2 trakk her inn barnehagens ledelse som en stor ressurs. Tydelig ledelse både blant ledelse og pedagogiske ledere er viktig for en høy kvalitet.

Flere uttrykket en frustrasjon angående den flate strukturen innad i avdelingen. Det er ingen tvil om at pedagogisk leder har det overordnede ansvaret for avdelingen, men flere nevnte at alle gjør omtrent det samme. En tydeligere leder vil gjøre at man får et større fokus på det faglige og dermed høyere kvalitet. Leder 4 snakket om fordelene med å jobbe sammen med flere med relevant utdanning. Her får man en utnyttelse av et bredere fagfelt og man kan bruke hverandre til det man er best på eller trives best å jobbe med. Leder 2 og 4 jobber i mellomstore avdelingsbarnehager hvor det er et stort fagmiljø. De samarbeider ofte på tvers av avdelinger og hus og drar nytte av hverandres ferdigheter og ressurser for å skape en best mulig kvalitet i barnehagen. Begge fremhever dette som en viktig del av kvalitetsarbeidet sitt og som en stor styrke når det gjelder kvalitetsutvikling. Disse funnene samsvarer med funnene fra IRIS-rapporten Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet (2011) som understreker at de mellomstore avdelingsbarnehagene er de som kommer best ut i forhold til kvalitet.

Blant deltakerne var det mye enighet rundt kvalitet, men noe de var uenige i var betydningen av det fysiske rom. Leder 1 mente det fysiske rommet både inne og ute ikke hadde så høy betydning. Så lenge tryggheten og det sosiale var på plass, kunne man "lage gull ut av gråstein". Leder 2 brukte aktivt barnehagens ytre miljø for å skape lek, læring og sosialt samspill. Hun innredet rommene forskjellig og lekemateriale som var tilgjengelig for barna varierte ved jevne mellomrom. Grunnen til at hun gjorde det var for og på best mulig måte å oppfordre og inspirere til lek.

### 5.4 Lyttende pedagogikk

Noe av det som gikk igjen i intervjuene var det å ta barna på alvor å la de være en aktør i egen hverdag. Planer og prosjekter ble ikke laget på bakgrunn av de voksnes ønsker og bestemmelsen, men barnas. De brukte mye tid på å observere barnas lek og fange opp det de interesserer seg for. Eksempler på dette var innredning av rom og arealer fra bakgrunn av barns uttrykk. Hvis de for eksempel var veldig interesserte i bygging, kunne de lage et konstruksjonsrom med byggekosser og liknende. Ut i fra disse temabaserte rommene utviklet de leken gjennom ulike prosjekt og aktiviteter initiert av barna. Det å mestre denne tankemåten er en balansegang mellom det å styre leken og la barna styre leken, det kan være fristende å vinkle leken i en retning der leken får en praktisk nytte, men da skjer det ikke lengre på barnas premisser. De skal ha en svært stor innvirkning på egen lek og barnehagehverdag.

Av de pedagogiske lederne jeg intervjuet var samtlige opptatte av barns medvirkning og lyttende pedagogikk. Leder 2 og 4 jobbet aktivt med dette og var svært opptatte av det. Leder 1 og 3 jobbet også med det, men ikke fullt så aktivt som de andre. De brukte observasjon for å finne ut hva som rørte seg i gruppen og snakket med hverandre om det, men de prosjektene de hadde på gang var i en større grad initiert av kommunen. Selv om det var leder 2 og 4 som snakket mest om lyttende pedagogikk, var det noe alle mer eller mindre jobbet med. De hadde forskjellige ord på det, men det handlet om det samme. Alle beskrev en god barnehage som en barnehage som var lydhør i forhold til barna og deres ønsker og behov.

## 5.5 Med Rammeplanen som utgangspunkt

At alle styringsdokument og påbud er det Rammeplanen som står sterkest blant forskningsdeltakerne. Rammeplanen er et utgangspunkt for barnehagens pedagogiske innhold og jeg vil si at de aller fleste barnehager bruker Rammeplanen i arbeidet sitt. Forskningsdeltakerne var tydelig preget av Rammeplanen og refererte ofte til den. De hadde den blant annet tilgjengelig på arbeidsplassen og brukte den aktivt, spesielt i pedagogisk dokumentasjon. Leder 3 implementerer Rammeplanen i større grad enn de andre og forteller at grunnen til at de bruker den så aktivt er for å sikre seg at alle fagområdene kommer med og blir synlig i arbeidet deres. Rammeplanen har et helhetlig syn på læring noe alle forskningsdeltakerne delte. Læring er en stor del av barnehagehverdagen enten det gjelder konkret læring eller læring gjennom sosiale og dagligdagse situasjoner. I barnehagen er det ikke så stort press til læring og resultater som i skolen, men lederne jobber aktivt på bakgrunn av politiske føringer og det de mener er viktig. Alle ga uttrykk for at de jager etter ny kunnskap og ønsker å henge med i barnehagedebatten, men det må være rom for en profesjonell frihet mellom bestemmelsene og den sosiale praksisen.

Når det gjelder kartlegging var lederne til dels uenige. Noen mente at det var nødvendig, men andre var i mot tanken på å kartlegge alle barna. Førskolelærerne er barnas ambassadører og de fleste mente at man skulle stole på deres profesjonelle skjønn til å kunne se de barna som trenger å bli testet og hvilke metoder de vil bruke.

Selv om de aktivt brukte Rammeplanen og andre politiske føringer og forskning i det pedagogiske arbeidet, tar de ikke alt for god fisk. Spesielt metoder og nye ”barnehagetrender” må møtes med et kritisk blikk. De diskuterer hva som kan være aktuelt å satse på og hva som er riktig for deres barnehage. Hver barnehage tolker Rammeplanen forskjellig og legger vekt på forskjellige ting. Det som var gjennomgående var omsorgsperspektivet. Leder 1 la mest vekt på at omsorg var det aller viktigste i barnehagen og fungerte som en grunnstein innen kvalitet. Så lenge man hadde tid og ressurser til å være følelsesmessig tilgjengelig ovenfor barna og gi tilstrekkelig med omsorg, kunne læringen ta litt mindre plass. En grunn til at hun ikke kjente på presset om læring kan være fordi

hun jobber i en mindre barnehage uten et stort faglig nettverk rundt organisasjonen. Hun har i tillegg en arbeidserfaring på 20 år og er den lederen jeg intervjuet med lengst erfaring.

Leder 3 var den som la mest vekt på systematisk opplæring og fortalte at de brukte Rammeplanen ofte i prosjekter de hadde. På avdelingen dro de inn skolerelaterte aktiviteter som bokstav- og tallforståelse i form av ”skrivedans” og andre prosjekter. Hun mener barnehagens innhold er viktig i forhold til barns læring, men trygghet, tilhørighet og trivsel er en stor forutsetning for læring.

Leder 2 og 4 setter et stort fokus på læring i form av medvirkning og medbestemmelse samtidig at barna lærer av hverandre i form av sosialt samspill. De brukte Rammeplanen og andre politiske føringer, men gjorde det på en måte som fungerte best for avdelingen. Den friheten Rammeplanen skaper gir en pedagogisk ramme for barnehagens innhold, men en barnehage er hva menneskene i den gjør den til. De uttrykte at det ikke nytter å detaljstyre barnehagesektoren. Alle utøver ledelse forskjellig og siden kvalitet er et sosialt konstruert begrep legges det vekt på ulike ting. De var enige om at det er den opplevde kvaliteten som er viktigst. Barna skal ha det bra i barnehagen og kvaliteten speiles i en trygghet og stabilitet blant de voksne, klare arbeidsoppgaver slik at alle vet hva de skal gjøre og hvorfor de gjør det og en grunnleggende teoribasis.

Når man leter etter hva som er høy kvalitet i barnehagen får man ikke et entydig svar. Det er en sosialt konstruert forståelse og det finnes flere dimensjoner i kvalitetsbegrepet. De pedagogiske lederne var enige om mange ting, men hadde også ulike tanker og la vekt på ulike ting. Alle hadde en hierarkisk forståelse på kvalitet da de mente at den grunnleggende omsorgen og tryggheten var aller viktigst. Spesielt leder 1 som har 20 år lang erfaring framhevet dette spesielt. Hun som de andre la mye vekt på rammeplanen, men hun var veldig bestemt på at kravet på læring og andre ansvarsområder ikke skal ta vekk fokuset fra omsorgen. For å i vareta den omsorgen, samt ha tid til å inkludere de andre fagområdene i barnehagen trengs det flere ressurser i barnehagen.

De hadde også en helhetlig forståelse og et ganske avslappet forhold til læring. De mente at læring skjer hele tiden, både i lek, dagligdagse aktiviteter og i samspill med andre. Jeg fant altså ikke den motsetningen mellom lek og læring som ofte fremstilles.

I forslag for ny barnehagelov (NOU 2012:1) blir det lagt stor vekt på barnehagens fysiske utforming. Jeg fant i min analyse at rom, leker og areal ikke hadde størst betydning. Som leder 1 sa, kan man lage gull av gråstein og lenge barna trives i barnehagen. Så lenge tryggheten og omsorgen er der spiller barnehagens utforming og lekemateriale en mindre rolle.



## Litteraturliste

- Aires, P. (1980) *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal
- Andersen, J., Gundelach, S. & Rasmussen, K. (2009) *Trygge og utrygge barn i barnhagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Dr. gradsavhandling. Oslo: HiO-rapport, nr. 4
- Bae, B. (2011) Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I Korsvold, T. (2011) *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet: Akademika
- Barne- og familiedepartementet (2005) *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Rapport fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen
- Barnehageloven. LOV-2005-06-17-64 (2005) Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>
- Blom, K. (2004). *Norsk barndom gjennom 150 år. En innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk Frønes, I. (2006) *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Forlag
- forskningsradet.no (2010) Program for Praksisrettet Utdanningsforskning – PRAKUT 2010-2014. Pdf hentet fra [http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Om\\_PRAKUT/1224698004416?lang=no](http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Om_PRAKUT/1224698004416?lang=no)
- Gadamer, H.G. (2010) *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo; Pax Forlag AS
- Gudmundsdottir, S. (1998) «Skarpt er gjestens blikk» - Den fortolkende forsker i klasserommet. Reprintet i Moen, T. & Karlsdóttir (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitet forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press
- Juell, K. & Pålerud, T. (2011) *Mye om læring – lite om lek*. Første steg 4:2011 (s. 16)
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Haug, P. (1990) *Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer: region Øst-Norge: kommunale*

- sluttrapper 1990*. Oslo: Familie- og forbrukerdepartementet.
- Haugen, S. (1998) *Omsorg og pedagogikk: kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Oslo: Samlaget.
- Haugen, S., Röthle, M. & Løkken, G. (2005) *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992): *Da klokka klang. Skolestart for 6-åringer – konsekvenser for resten av skoleløpet*. Innstilling fra utvalget av den obligatoriske skolens lengde (Magnussen-utvalget), Oslo
- Kjørholt, A.T. (2009) *Barnehagen som forskningsfelt*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2010) *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvistad, K & Søbstad, F. (2005) *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lillemyr, O.F. (2004) *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Moen, T. & Karlsdøttir, R. (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Moser, T. & Sanna, T.K. (2007) Barnet som læringsaktør i barnehagen – kunnskap som mål og prosess. I Moser, T. & Röthle, M. *Ny rammeplan – ny barnehagepolitikk (2007)* Oslo: Universitetsforlaget
- Nicolaisen, H., Seip, Å.A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i bydelen Alna*. Oslo: Fafo-rapport 2012:01. Hentet fra [www.fafo.no/pub/rapp/20228/20228.pdf](http://www.fafo.no/pub/rapp/20228/20228.pdf)
- Noddings, N. (1984) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet
- NOU 2012:1. *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ruud, E.B. (2010) *Jeg vil også være med!: Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk
- regjeringen.no (2007-2008) Om lov om endringer i barnehageloven. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-47-2007-2008->

/2/2/1.html?id=506035

- Samuelsson, I.P. & Carlsson, M.A. (2009). *Det lekende lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Schei, S.H & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av Barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Dr. gradsvhandling. Trondheim: NTNU
- Smith, B.B. (1997) *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press
- Solli, K.A. (2012) Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A.L & Allan J. (2012). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Sommer, D. (2003) *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- St.meld. nr. 8 (1987-1988). *Barnehager mot år 2000*. Barne-, likestillings- og Inkluderingsdepartementet
- St.meld. nr. 27. (1999-2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet
- Statistisk sentralbyrå (2012) *Andelen barn i barnehage flater ut*. Hentet 19. juni 2012 fra <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/10/barnehager/main.html>
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Steinsholt, K. (2010) Forelesning med forfatteren. 30/10-2010
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 02/02
- Søbstad, F. & Lillemyr, O.F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug
- Tholin, K.R. (2011) Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I Glaser, V., Moen, K.H, Nørraunet, S. & Søbstad, F (2011) *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget
- utdanningsforbundet.no (2012) *Det beste til de minste!*. Hentet fra



<http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Troms/Barnehage/Bilder-og-tekster-fra-Barnehagedagen-2012/Det-beste-til-de-minste/>

Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, J.B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Kunnskapsdepartementet: Rapport IRIS – 2011/029

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Ødegaard, E.E. (2006) *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Akademisk avhandling. Gøteborg: Gøteborg Studies in Educational Sciences 255

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk

## Vedlegg nr. 1 – Informasjon til informanter

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er kvalitet i barnehagen, og jeg skal undersøke hvilke tanker og oppfatninger pedagogisk leder har i forhold til kvalitet i barnehagen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4 pedagogiske ledere.

Spørsmålene vil dreie seg om meninger, oppfatninger og tanker om kvalitet. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om det er forskjellige oppfatninger angående kvalitet når det kommer til antall års erfaring og sosialt og faglig miljø. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen høsten 2012.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97 63 87 59, eller sende en e-post til linn2@mail.com. Du kan også kontakte min veileder Gunn Imsen ved institutt for pedagogikk på telefonnummer 73 59 82 01.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Linn Ersnes  
Jonsvannsveien 10  
7016 Trondheim

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av kvalitet i barnehagen og ønsker å stille på intervju.

Signatur ..... Telefonnummer .....



## Vedlegg nr. 2 – Intervjuguide til pedagogiske ledere

Tema	Spørsmål
Innledningsspørsmål	Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?  Hvor lenge har du jobbet ved denne barnehagen?  Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet?  Har denne barnehagen en spesiell pedagogisk profil?
Lek	Hva er lek slik du ser det?  Hvorfor er det viktig å leke?  Hvordan bruker dere lek i den pedagogiske praksisen?  Legger dere mest vekt på organisert lek eller frilek?  Har du noen eksempler på frilek og organisert lek? Hvorfor er det viktig?  Kan leken ha en egenverdi?
Læring	Hva legger du i begrepet læring hos barn?  Har du et eksempel der læring kom som en konsekvens av lek?  Har du noen eksempler der barna tydelig har fått et læringsutbytte?  Hvordan mener du at lek og læring henger sammen?  Ser du noen motsetninger mellom lek og læring?

	<p>Hvordan tenker du at barn lærer best? Har du noen eksempler på et opplegg eller prosjekt dere har hatt i den forbindelse?</p> <p>Kunnskapsminister Kristin Halvorsen vil språkteste alle 3-åringer i barnehagen. Hva er dine tanker om det? Kan du nevne noen fordeler og ulemper ved denne kartleggingen?</p> <p>Regjeringen legger vekt på tidlig innsats for å bedre skoleprestasjoner. Stortingsmelding 41 "Kvalitet i barnehagen" har som mål å styrke barnehagen som læringsarena. Hva tenker du om det?</p> <p>Hva tror du er viktig for at overgangen mellom barnehage og skole skal gå lettere?</p>
Omsorg	Hva legger du i begrepet omsorg?
	<p>Hva kreves det av en voksen for å vise tilstrekkelig med omsorg?</p> <p>Hva er de største utfordringene med tanke på å se hvert enkelt barn?</p> <p>Hva gjør dere for å fremme inkludering og fellesskap i det pedagogiske arbeidet?</p> <p>Hvilke fordeler har barnet av å delta i et inkluderende fellesskap?</p> <p>Hva tenker du om forholdet mellom kravet på læring og omsorg?</p>
Kvalitet	Hva mener du er en god barnehage?
	<p>Hvordan bruker dere rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver?</p> <p>Hvilken betydning har uteområdet for kvaliteten i barnehagen?</p> <p>Hvordan opplever du barnehagens rom som ramme for samspill og utvikling?</p>

	<p>Hva diskuterer dere i barnehagen når det gjelder kvalitet?</p> <p>I følge en rapport fra Fafo får de ansatte i barnehagen mindre tid til barna pga flere administrative og praktiske gjøremål. Hvordan tror du dette kan påvirke kvaliteten?</p> <p>Hva tenker du om den store utbyggingen av barnehager og innføringen av makspris?</p> <p>Hvordan formidler dere det dere gjør til barna og foreldre?</p>
Kvalitetsutvikling	<p>Hva er dine tanker om kvalitetsutvikling?</p> <p>Hvordan legger dere til rette for kvalitetsutvikling?</p> <p>Er det fysiske miljøet produkt av barnas initiativ?</p> <p>Hvilke tilbud får dere til å heve kompetansen blant de ansatte?</p> <p>Hvordan videreformidler du som leder din kompetanse til dine medarbeidere?</p> <p>Hvordan utnytter du de ressursene som finnes rundt deg?</p> <p>Det er nylig blitt lagt fram et forslag om å ha 50 % førskolelærere i barnehagene fra 2020, i tillegg til at 25 % av de ansatte skal ha fagutdanning som barne- og ungdomsarbeider. Hvordan tror du dette vil påvirke kvaliteten i barnehagene?</p> <p>Hva mener du er de største utfordringene ved kvalitetsutvikling?</p>
Avslutningsspørsmål	<p>Hvordan ser drømmebarnehagen ut?</p> <p>Er det noe mer du vil tilføye eller som ikke ble tatt opp?</p>

Vil du lese gjennom det transkriberte intervjuet?