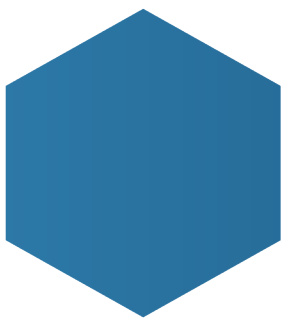


Cecilie Evertsen
Kirsti Tveitereid
Henning Plischewski
Charlotte Hancock
Ingunn Størksen

På leit etter læringsmiljøet i barnehagen

En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger

Rapporter fra Universitetet i Stavanger nr. 51



Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

Norge

www.uis.no

ISSN 0806-7031

ISBN **978-82-7644-629-6**

Rapport nr. 51 Universitetet i Stavanger

På leit etter læringsmiljøet i barnehagen

En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger



Cecilie Evertsen

Kirsti Tveitereid

Henning Plischewski

Charlotte Hancock

Ingunn Størksen

© Læringsmiljøsentret 2015

Design og trykk: Reklamehuset Wera, Porsgrunn

Forord

Nasjonalt senter for Læringsmiljø og atferdsforskning fikk i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å utvikle et kunnskapsgrunnlag om læringsmiljø i barnehagen vinteren 2014. Utdanningsdirektoratet ønsket at Læringsmiljøsentret ved Universitet i Stavanger skulle utarbeide en synteserapport som hovedsakelig sammenfattet skandinavisk forskning og omhandlet arbeid med læringsmiljø i barnehagen, med utgangspunkt i fire hovedfokusområder (Relasjoner, pedagogisk ledelse, hjem–barnehage-samarbeid og organisasjon og ledelse). Videre hadde Utdanningsdirektoratet tre følgende hovedproblemstillinger som de ønsket belyst:

1. Hva viser skandinavisk forskning om arbeid med pedagogisk ledelse, relasjoner, hjem–barnehage-samarbeid og organisasjon og ledelse?
2. Hvilke føringer og anbefalinger gis for arbeid med læringsmiljø i barnehagen, da på de fire områdene?
3. Hvilke fremtidige forskningsbehov er det på feltet?

I januar 2015 startet Læringsmiljøsentret arbeidet med synteserapporten, og arbeidet ble avsluttet i oktober 2015. Prosessen har vært lærerik, motiverende og krevende for alle involverte.

Som en kvalitetssikring har rapporten vært til gjennomlesning av en ekstern og en intern leser. Vi takker Professor Marit Alvestad ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved UiS og professor Edvin Bru ved Læringsmiljøsentret for viktige innspill.

Vi håper denne rapporten kan bidra til videre refleksjoner og forskning på et viktig og spennende område.

Oktober 2015

Senterleder Unni Vere Midthassel

Innhold

Forord.....	3
1.0 Bakgrunn	5
2.0 Den norske barnehagekonteksten	8
3.0 Metode.....	9
3.1 NB-ECEC, Nordic Base of Early Childhood Education and Care.....	9
3.2 Strategi for søk i NB-ECEC	9
3.3 Bruk av alternative søkemotorer	9
3.4 Inklusjonskriterier	10
3.5 Matriser over søkeord og treff innen de fire kjerneområdene.....	11
3.5.1 Relasjoner.....	11
3.5.2 Pedagogisk ledelse og organisasjon og ledelse.....	12
3.5.3 Hjem–barnehage-samarbeid	12
4.0 Resultater	13
4.1 Relasjoner.....	13
4.2 Pedagogisk ledelse	20
4.3 Organisasjon og ledelse.....	26
4.4 Hjem–barnehage-samarbeid	28
5.0 Tidligere teori og forskning om læringsmiljøet i barnehagen.....	36
5.1 Relasjoner	37
5.2 Pedagogisk ledelse	40
5.3 Organisasjon og ledelse.....	43
5.4 Hjem–barnehage-samarbeid	45
6.0 Diskusjon.....	47
6.1 Hva viser skandinavisk forskning om de fire kjerneområdene?.....	47
6.1.1 Sammenhenger mellom relasjoner og læringsmiljøet i barnehagen	48
6.1.2 Sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og læringsmiljøet i barnehagen	49
6.1.3 Sammenhengen mellom organisasjon og ledelse, og læringsmiljøet i barnehagen	51
6.1.4 Sammenheng mellom hjem–barnehage-samarbeidet og læringsmiljøet i barnehagen.....	52
6.2 Hvilke føringer og anbefalinger gis for arbeidet med læringsmiljøet i barnehagen innenfor de fire kjerneområdene?.....	55
6.3 Hvilke fremtidige forskningsbehov er det på feltet?.....	57
7.0 Avslutning	60
8.0 Rapportens styrker og begrensninger.....	62
Referanser	63

1.0 Bakgrunn

Denne synteserapporten er et resultat av en systematisk gjennomgang av skandinavisk forskning innen området Læringsmiljø i barnehagen. Arbeidet er utført av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger på bakgrunn av et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Læringsmiljøsentret fikk i oktober 2014 i oppdrag å utarbeide en synteserapport som sammenfatter skandinavisk forskning om læringsmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2015. Rapporten skulle fortrinnsvis baseres på skandinavisk forskning. Oppdraget sprang ut fra Utdanningsdirektoratets ønske om å utvikle og systematisere barnehagens læringsmiljø i Norge.

Oppdraget gikk ut på å belyse fire områder og deres relevans for læringsmiljø i barnehagen. Områdene er valgt på bakgrunn av et kunnskapsgrunnlag som Utdanningsdirektoratet har samlet på skolefeltet. De fire kjerneområdene pekte seg ut som grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø og dette er områder som kan synes å være relevante for barnehagen. Oppdraget gikk ut på å belyse følgende fire kjerneområder: (1) relasjoner, (2) pedagogisk ledelse, (3) organisasjon og ledelse, og (4) samarbeid mellom barnehage og hjem. Arbeidet med synteserapporten skal bidra til å belyse om dette er områder som også er relevante for barnehagens læringsmiljø.

Videre ble vi utfordret til å belyse følgende problemstillinger:

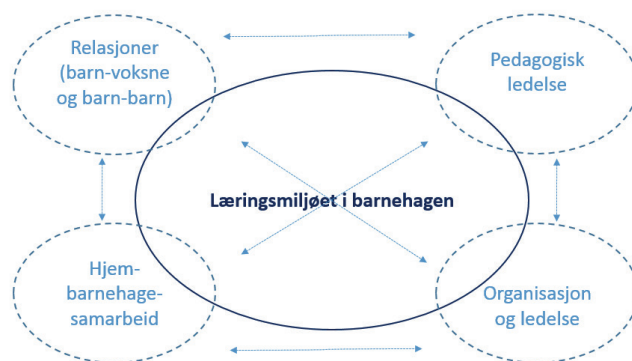
1. Hva viser skandinavisk forskning om arbeid med pedagogisk ledelse, relasjoner, hjem–barnehage-samarbeid og organisasjon og ledelse?
2. Hvilke føringer og anbefalinger gis for arbeid med læringsmiljø i barnehagen, da på de fire områdene?
3. Hvilke fremtidige forskningsbehov er det på feltet?

Første problemstilling er vid ettersom den nesten kan omfatte alle studier på barnehageområdet. Vi valgte derfor å avgrense oss mot hovedtemaet for rapporten, nemlig læringsmiljøet i barnehagen. I søket etter skandinaviske forskningsartikler har vi valgt å forholde oss til studier som ser på hvordan de fire kjerneområdene beskrevet i første problemstilling kan tenkes å henge sammen med og til dels være en del av læringsmiljøet i barnehagen. Pianta (1999, 2003)

og Bronfenbrenner (1979) ser på mange delsystemer rundt barnet som avgjørende for barnets utvikling og læring. Delsystemene kan påvirke barnet direkte, men også indirekte ved at de påvirker andre delsystemer, som igjen påvirker barnet. I disse teoriene er det også vesentlig at de ulike delsystemene er i samspill med hverandre. Samspillet mellom alle delsystemene er av betydning for barnets utvikling.

I denne synteserapporten har vi latt oss inspirere av systemteori (Pianta, 1999, 2003 & Bronfenbrenner, 1979) ved at vi har laget en arbeidsmodell som illustrerer hvordan de fire kjerneområdene beskrevet i første problemstilling kan tenkes å henge sammen med og til dels være en del av læringsmiljøet i barnehagen.

Vi har valgt å forholde oss til studier som omhandler hvordan de fire kjerneområdene henger sammen med barnas læringsmiljø i barnehagen. Dette innebar for eksempel at vi ikke har tatt med studier som ser på ulike roller innenfor organisasjon og ledelse uten at dette kan knyttes mot læringsmiljøet i barnehagen. Vi var ute etter studier som omhandlet sammenheng mellom kjerneområdene og barnas læringsmiljø. Se visuell fremstilling av dette i figur 1.



Figur 1: Kan de fire kjerneområdene ses i sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen?

Det foreligger i dag svært få eller ingen klare definisjoner på hva læringsmiljøet i barnehagen er. For å gi denne synteserapporten en retning har Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger

funnet det nødvendig å utarbeide en definisjon for læringsmiljøet i barnehagen. Definisjonen er inspirert av ulike definisjoner av læringsmiljø i skolen, men er tilpasset barnas utvikling i tidlig alder. I denne rapporten legger vi til grunn følgende definisjon av læringsmiljø i barnehagen:

Læringsmiljøet i barnehagen består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel.

Ut fra denne definisjonen ser man at det ikke er utvikling, lek og læring, helse og trivsel hos barna i seg selv som utgjør læringsmiljøet. Læringsmiljøet består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene rundt barnet. God utvikling, lek og læring, helse og trivsel hos barna kommer som et resultatet av det gode læringsmiljøet i barnehagen.

Læringsmiljøet består altså av både kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene rundt barnet. De fire kjerneområdene (relasjoner, pedagogisk ledelse, hjem–barnehage-samarbeid og organisasjon og ledelse) som vi har fått i oppdrag å belyse i denne synteserapporten, peker særlig mot de *relasjonelle* og *kulturelle* faktorene i barnehagen. Dermed har vi avgrenset oss til at hovedfokus i denne synteserapporten skal være på den *relasjonelle* delen og i noen grad den *kulturelle* delen av læringsmiljøet. *Fysiske forhold* kan selvsagt også være av betydning for barns utvikling, læring, helse og trivsel sett i henhold til læringsmiljø, men dette området vil allikevel ikke stå sentralt i denne synteserapporten. Det er to årsaker til at vi her ikke går nærmere inn på de fysiske sidene ved læringsmiljøet i barnehagen. For det første ble ikke dette området spesifisert i vårt oppdrag. Videre er Læringsmiljøsentret ett av ti nasjonale sentre under Utdanningsdirektoratet. Det senteret som særlig har den *fysiske dimensjonen* av læringsmiljøet som sitt ansvarsområde, er Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (www.mhfa.no) ved Høgskolen i Bergen.

Hva er en synteserapport? Ofte snakker man om at det finnes fem typer forskningssammenstillinger, nemlig «*narrativ review, vote-counting review, meta-analyser, best evidens-synteser og meta-etnografi*» (Vetenskapsrådet, 2015). Språknyanser mellom de skandinaviske landene forhindret oss i å anvende stringente inklusjonskriterier, og dermed må denne synteserapporten ses på som en *narrativ review*. I en *narrativ review* søker forskerne å finne ut hva som er skrevet om et tema, hvilke metoder som er brukt, hvilke utvalg som inngår, og med hvilke funn. Syntesen trekker sammen aktuelle funn. Det er viktig å huske at slike narrative reviewer har sine begrensninger ved

at studier blir inkludert basert på faglig skjønn, og at det vil være vanskelig for andre forskere å replisere søkefunn (Vetenskapsrådet, 2015).

Forskning som inkluderes i rapporten, bygger på kvalitetssikrede kilder. Vi har avgrenset denne synteserapporten til å omhandle empiriske studier. Rapporten vil derfor inneholde både kvantitative og kvalitative studier samt oppsummeringsstudier, oversiktsartikler eller review-studier som bruker tidligere studier som datagrunnlag. Når vi har kvalifisert og inkludert oversiktsartikler i denne rapporten, er det på bakgrunn av at de bygger på en oversikt over tidligere empirisk forskning hvor en har til hensikt å generere nye resultater og ny innsikt ved å sammenstille tidligere forskning.

På bakgrunn av behovet for kvalitetssikret forskning ble databasen *Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC)* på www.nb-ecec.org anbefalt av oppdragsgiver. NB-ECEC består av kvalitetsvurdert skandinavisk forskning, som omhandler barn i alderen 0–6 år i barnehage. Når en legger sammen alle studier fra skandinaviske land i tidsrommet 2006–2012 i denne databasen, blir summen 378 vitenskapelige publikasjoner. Alle artikler ble gjennomgått manuelt for videre kvalifisering (Trinn 1, se figur 2). For å innhente nyere publikasjoner som ikke ennå er innlemmet i NB-ECEC (2013–2015), ble også andre søkemotorer tatt i bruk (Trinn 2, se figur 2). I forfatterens videre søking etter litteratur er det satt som kriterium at studiene skal være fagfellevurdert og publisert i forskningstidsskrift eller i antologier fra forlag som er godkjent som forskningspoenggivende. Det er altså kun inkludert forskning som er poenggivende på nivå 1 eller 2 ut fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sin rangering av publiseringskanaler, se <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/Forside>. I tillegg er det i noen få tilfeller inkludert fagfellevurderte forskningsrapporter som ikke er poenggivende ut fra NSD, men som er utgitt av anerkjente forskningsinstitutt (for eksempel rapporter som bygger på de svært omfattende Mor og barn-dataene fra Nasjonalt folkehelseinstitutt). Dette ble gjort når rapportene var av særlig relevans for denne synteserapporten. Til slutt fant vi det også naturlig å innlemme relevante godkjente doktorgradsavhandlinger selv om de ikke nødvendigvis er poenggivende. En mer fylldig gjennomgang av metode finnes i kapittel 3.0. Resultater er gjengitt i kapittel 4.0.

Ved søk etter skandinaviske studier i det aktuelle tidsrommet ble det tidlig åpenbart at det forelå få studier som har hatt som hensikt å studere læringsmiljøet i barnehagen i relasjon til de fire kjerneområdene for rapporten. Selv etter omfattende manuell gjennomgang av aktuelle studier i NB-ECEC (Trinn 1) og søk i mange aktuelle databaser (Trinn 2) var det vanskelig

å finne relevante skandinaviske studier. I tillegg har studiene som ble vurdert til å ha en viss relevans, ofte vært av en slik karakter at det ikke er mulig å verken generalisere eller trekke allmenne konklusjoner. På bakgrunn av dette har vi valgt å legge til et eget kapittel som inkluderer en del annen skandinavisk og internasjonal teori og forskning som synes å være relevant innen de fire kjerneområdene, se kapittel 5.0. Avslutningsvis diskuterer vi problemstillingene på bakgrunn av inkluderte studier og annen skandinavisk og internasjonal teori og forskning, se kapittel 6.0.

2.0 Den norske barnehagekonteksten

I Norge i dag er det en uttalt politisk målsetting om full barnehagedekning. Regjeringens målsetting om full barnehagedekning har ført til at stadig flere og yngre barn tilbringer store deler av sin hverdag i barnehagen. I 2013 gikk hele 90 % av barn i Norge mellom 1 og 5 år i barnehage. Barnehagen er derfor en unik arena for å fremme barns utvikling, læring, helse og trivsel. For at læring og utvikling skal kunne oppstå, er det ifølge nasjonal og internasjonal forskning nødvendig å se barnehagen i et psykologisk perspektiv, sammen med både pedagogiske og utdanningsmessige perspektiver (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013).

Med barnehagen som første steg i barnets utdanningsløp, og med en visjon om livslang læring, blir krav til høy kvalitet avgjørende i alle ledd, og ikke minst med hensyn til læringsmiljøet i barnehagen. Det å arbeide for høy kvalitet i barnehagen er uttalt både i Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og barnehagelovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2010). Slike føringer er også fremtredende i Kunnskapsdepartementets strategidokument «Kompetanse for fremtidens barnehage – strategi for kompetanse og rekruttering i barnehagen 2014–2020» (Kunnskapsdepartementet, 2013b) og i Kunnskapsdepartementets økonomiske satsing på kvalitet og kompetanseheving i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Rammeplanen vektlegger at barnehagen har et samfunnsmandat hvor ansatte skal samarbeide med barnets hjem for på best mulig måte kunne ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Samfunnsmandatet omhandler også å kunne møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel, glede i lek og læring samt være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Alle disse

dimensjonene av barnehagens samfunnsmandat er avhengig av kunnskap for å kunne omsettes til praksis (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Rammeplanen fremhever at læring skal foregå i det daglige samspillet og være nært sammenvevd med omsorg, lek og danning. Det skal skapes en helhet og sammenheng mellom omsorgs- og læringstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

«Gjennom læringsprosesser blir barn kjent med og forstår i stadig økende grad den fysiske og sosiale verden, samtidig som de også gjenskaper og nyskaper kulturene de er en del av. Barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. Dette betyr at omsorgen og aktivitetstilbudet må tilpasses hvert enkelt barn og den aktuelle barnegruppen.»

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17).

Videre i Rammeplanen vektlegges begrepet omsorg. Omsorg skal prege alle situasjoner i barnehagehverdagen. Barnehagehverdagen skal være preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje hos de voksne til å inngå i et samspill med barna. Rammeplanen vektlegger betydningen av de ansattes ansvarsbevissthet som er nærværende og engasjert i det enkeltes barns trivsel og utvikling. Kvaliteten på det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste og grunnleggende forutsetningene for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

«Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.»

(Barnehageloven § 1. Formål, 2. ledd).

3.0 Metode

3.1 NB-ECEC, Nordic Base of Early Childhood Education and Care

I denne synteserapporten har vi fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å oppsummere skandinavisk forskning i tidsrommet 2006–2015 innen området som omhandler læringsmiljøet i barnehagen. Det var fortrinnsvis skandinavisk forskning som skulle danne grunnlaget for rapporten. Oppdragsgiver ønsket at en tok utgangspunkt i databasen *NB-ECEC, Nordic Base of Early Childhood Education and Care*, på www.nb-ecec.org. NB-ECEC består av kvalitetsvurdert skandinavisk forskning, som omhandler barn i alderen 0–6 år i barnehage.

Alle studier i NB-ECEC-databasen er kvalitetssikret gjennom det engelske review-systemet EPPI. EPPI består av 18 spørsmål som opptrer som kvalitets-kriterier for innlemmelse i databasen. Kort forklart skal studiene inneholde en klar målsetting, gjerne formulert ved hjelp av eksplisitte forsknings-spørsmål. Det skal også redegjøres for design og forskningsmetode, og plasseres i forhold til den foreliggende forskningen i fagfeltet (Dansk Clearhouse for Uddannelsesforskning, 2012). Dette systemet vurderer også studienes *validitet, reliabilitet og generaliserbarhet*. Det er kun studier med middels høy eller høy evidensvekt gjennom EPPI-systemet som innlemmes i databasen. Forskningskvalitet blir presisert i *Notat om forskningskvalitet* (Dansk Clearhouse for Uddannelsesforskning, 2012). Der blir det stilt spørsmål om hvordan forskeren definerer og avgrenser sitt forskningsobjekt. Det blir gjort en vurdering på om studien stiller klare forsknings-spørsmål, om den svarer på disse spørsmålene, om forskningen bidrar med noe nytt til forskningsfeltet, og om den eventuelt overlapper med en annen forskning.

En annen overordnet dimensjon er hvordan studien er operasjonalisert. Dette dreier seg om hvordan forskeren lykkes i å definere og avgrense målet med studien på en slik måte at det fremstår tilgjengelig og forståelig for undersøkelsen. Den siste overordnede dimensjonen omhandler hvorvidt det er konsistens i undersøkelsen, at det er sammenheng mellom forskningens premisser, data og konklusjon (Dansk Clearhouse for Uddannelsesforskning, 2012).

3.2 Strategi for søk i NB-ECEC

Arbeidet i NB-ECEC-basen begynte med systematiserte søk ved hjelp av utvalgte søkeord for å identifisere studier om læringsmiljø i barnehagen i kombinasjon med de fire kjerneområdene. Denne systematiseringen ga ikke de resultatene en hadde håpet på. Det viste seg å bli utfordrende å finne dekkende søkeord som ivaretok ulike nyanser i de skandinaviske språkene. Når en legger sammen alle studier fra de representative land i databasen, blir summen 378 vitenskapelige publikasjoner i tidsrommet 2006–2012. Siden strategien med å bruke søkeord ikke førte frem, bestemte vi oss for at alle disse artiklene måtte gjennomgås manuelt for videre kvalifisering til synteserapporten. Vi gjennomførte først en grovsortering ut fra studienes overskrifter, abstrakt og oppgitte nøkkelord. Studier som så ut til å omhandle kjernetema for denne synteserapporten, ble så gjennomgått og studert enda nærmere for å stadfeste eventuell kvalifisering.

3.3 Bruk av alternative søkemotorer

En annen begrensning med NB-ECEC-basen var at den ikke inkluderte den aller nyeste skandinaviske forskningen (fra 2013–2015). Vi fant det derfor nødvendig å bruke andre søkemotorer i tillegg til NB-ECEC.

For å få innlemmet norsk forskning i tidsrommet 2013–2015 ble databasene Bibsys ASK (<http://ask.bibsys.no/>) og Oria (<http://oria.no>) tatt i bruk. Oria er i dag den anbefalte databasen for Norge, men den kan ha visse begrensninger med tanke på avgrensning av søk. For eksempel er det vanskeligere å avgrense søket mot doktorgrader. Bibsys ASK ble brukt for å søke etter norske doktorgradsavhandlinger som kunne være av betydning for rapportens hovedfokus. Databasen Oria ble brukt for å innlemme andre norske empiriske studier av betydning i tidsrommet 2013–2015.

Forfatterne har fått hjelp fra biblioteket ved Universitet i Stavanger til søk etter danske og svenske studier og doktorgradsavhandlinger i tidsrommet 2013–2015. Etter drøfting og i samarbeid med

bibliotekar ble nordiske bibliotekskataloger tatt i bruk. Felleskatalog for dansk bibliotek (<https://bibliotek.dk/da>) ble tatt i bruk i søket etter danske studier av betydning. Bibliotek.dk er en fellesportal for alle danske offentlige bibliotek: folkebibliotek, fagbibliotek, forskningsbibliotek, utdanningsbibliotek og universitetsbibliotek.

Felleskatalog for svenske offentlige bibliotek (<http://libris.kb.se/>) har en søketjeneste som heter SwePub, denne ble brukt som database for svenske studier og doktorgradsavhandlinger i tidsrommet 2013–2015.

Siden det ble brukt flere søkemotorer, kunne vi av og til oppleve at den samme studien dukket opp flere steder (for eksempel hvis det var forfattere fra flere skandinaviske land eller ved at de samme studiene dukket opp innen flere av kjerneområdene). Grunnen til at vi brukte så mange ulike søkemotorer, var for å forsøke å få med alle aktuelle studier. Når det gjelder søkene etter nyere studier (2013–2015) i søkemotorene, hadde vi kun anledning til å gjøre elektroniske søk. Generelle søk på ord som «barnehage» eller «læringsmiljø» ga altfor mange treff til at det var mulig å gå gjennom manuelt. Søkeordene måtte være mer spesifikke som det fremgår i tabeller senere i teksten. I tillegg til å anvende disse elektroniske søkemotorene for nyere studier tok vi også i bruk teknikken som ofte omtales som «snøballutvelgelse». Dette innebar at vi forfulgte referanser i de studiene vi hadde plukket ut, dersom de henviste til aktuell skandinavisk forskning i tidsrommet. På denne måten forsøkte vi å få en bred og grundig gjennomgang av all aktuell skandinavisk forskning i tidsrommet 2006–2015.

Forfatterne i denne rapporten valgte å dele søkeprosessen (både i NB-ECEC og i søket etter nyere studier) i tre hoveddeler for å dekke kjernetema for rapporten. De tre hovedområdene for søk inkluderte 1) relasjoner, 2) pedagogisk ledelse og organisasjon og ledelse og 3) hjem–barnehage-samarbeid. Søkeordene ble koblet opp imot søkeordene «læringsmiljø» og «barnehage». Grunnen til at vi slo sammen søkene innen temaene pedagogisk ledelse og organisasjon og ledelse, var at vi oppdaget at disse søkene i stor grad ga overlappende treff. I resultatdelen har vi imidlertid delt de to temaene opp igjen. Vi har plassert den enkelte studie innen den kategorien den ble vurdert å høre mest hjemme i.

Figur 2: Fremgangsmåte og kriterier for inklusjon av studier

<p>Trinn 1. Studier fra 2006-2013</p>	<p>Søkene ble gjort manuelt i NB-ECEC-basen. Her er studien godkjent i det engelske review-systemet EPPI. Studier som ble inkludert, måtte omhandle ett eller flere av rapportens fire kjerneområder samt deres sammenheng med barnehagens læringsmiljø.</p>
<p>Trinn 2. Studier fra 2013-2015</p>	<p>Søkene ble gjort ved hjelp av aktuelle søkeord i skandinaviske databaser, se beskrivelse i tekst. Etter elektroniske søk ble studiene gått gjennom manuelt. Studier som ble inkludert, måtte omhandle ett eller flere av rapportens fire kjerneområder samt deres sammenheng med barnehagens læringsmiljø.</p> <p>Kriterier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Studien må være fagfellevurdert. 2. Studien må være publisert i tidsskrift på nivå 1 eller 2 ut fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. 3. Studien må være empirisk. 4. Godkjente doktorgradsavhandlinger samt enkelte svært relevante rapporter ble også inkludert.

3.4 Inklusjonskriterier

Søkeresultatene er fremstilt i tre forskjellige tabeller i avsnitt 3.5. Igjen er det viktig å være oppmerksom på at det ikke er mulig å summere tall i disse matrisene, da ulike søkeord kan resultere i de samme studiene.

Kriteriet for at studier publisert i perioden 2006–2013 skulle innlemmes, var at de var inkludert i NB-ECEC-databasen og at studien dermed er godkjent gjennom det engelske review-systemet EPPI.

Kriteriet for å inkludere nye studier (2013–2015) var at de skulle være fagfellevurdert og publisert i tidsskrift på nivå 1 eller 2 ut fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes oversikt over publiseringskanaler, og at de skulle frembringe ny empiri. Når vi har kvalifisert oppsummeringsstudier eller metastudier, har dette vært på bakgrunn av at de sammenstiller tidligere empiriske funn og dermed genererer nye overordnede resultater. I tillegg er det i noen få tilfeller inkludert fagfellevurderte forskningsrapporter som

ikke er poenggivende, men som er utgitt av anerkjente forskningsinstitutt (for eksempel rapporter som bygger på de svært omfattende Mor og barn-dataene fra Nasjonalt folkehelseinstitutt). Dette ble gjort når rapportene var av særlig relevans for denne synteserapporten. Til slutt fant vi det også naturlig å innlemme relevante godkjente doktorgrads-avhandlinger selv om de ikke nødvendigvis er poenggivende.

Det faglige kriteriet for både nyere og eldre forskning som inkluderes i denne synteserapporten, er at de omhandler ett eller flere av rapportens fire kjerneområder samt deres sammenheng med barnehagens læringsmiljø. Tidlig i søkeprosessen så vi at svært mange studier (nesten alle) kunne grense mot disse temaene uten at de fullstendig oppfylte dette kriteriet. For at synteserapporten ikke skulle bli for omfattende, har vi derfor forsøkt å forholde oss svært strengt til dette kriteriet.

Figur 3: Hovedkriterium for innlemmelse av studier i synteserapporten

Hovedkriterium for innlemmelse av studier i synteserapporten:
<i>Forskning som inkluderes i denne synteserapporten, omhandler ett eller flere av rapportens fire kjerneområder (relasjoner, pedagogisk ledelse, organisasjon og ledelse, og samarbeid mellom barnehage og hjem) samt deres sammenheng med barnehagens læringsmiljø.</i>

Det er viktig å understreke at denne synteserapporten ikke må ses på som en tradisjonell metastudie som i større grad har absolutte inklusjonskriterier, for eksempel at studiene er kvantitative og hvor man kan sammenligne effektstørrelser på tvers av studier knyttet til en helt bestemt problemstilling (Rosenthal & DiMatteo, 2001). I denne synteserapporten har vi inkludert studier over en relativt lang periode fra de skandinaviske landene innen flere temaområder. Det inkluderes både kvantitative og kvalitative studier samt oppsummeringsstudier. Generelt var det svært få treff på søkeordet «læringsmiljø i barnehagen», og dermed måtte vi ofte anvende skjønn for å vurdere om studiene allikevel kunne sies å omhandle læringsmiljø i barnehagen på et eller annet nivå, ut fra definisjonen på læringsmiljø i barnehagen som vi har gitt i innledningen. Manuell vurdering og bruk av skjønn i inklusjon av studier innebærer nødvendigvis at andre forskere kanskje ikke ville ha endt opp med nøyaktig de samme studiene som vi har tatt med i denne synteserapporten.

3.5 Matriser over søkeord og treff innen de fire kjerneområdene

I det følgende gjengis matriser som viser en oversikt over søkebegreper som er tatt i bruk innen de fire kjerneområdene (hvor to er slått i sammen), med antall treff per søkebegrep.

I søket etter forskningslitteratur ble det viktig å gjøre justeringer med tanke på søkebegreper som ble tatt i bruk for å få maksimalt utbytte i søkeprosessen. Søkeordene som ble anvendt for de nyeste publikasjonene (2013–2015), ble valgt ut fra hvilke begreper for barnehage som har blitt anvendt i de forskjellige artiklene i NB-ECEC-databasen. Dette er bakgrunnen for at det i matrisene nedenfor brukes forskjellige begrep i de forskjellige Skandinaviske databasene. Resultatet av søkene i Trinn 1 og Trinn 2 og etter manuell gjennomgang av søkeresultatene er tolv rimelig relevante studier innen kjerneområdet «Relasjoners innflytelse på utviklingen av gode læringsmiljø».

3.5.1 Relasjoner

Nr.	Søkebegrep	Database	Funn
1	Barnehage OG relasjoner	Bibsys Ask - P.hd	6
2	Læringsmiljø OG barnehage	Bibsys Ask - P.hd	0
3	Læringsmiljø OG relasjoner	Bibsys Ask - P.hd	0
4	Læringsmiljø	Bibsys Ask - P.hd	6
5	Barnehage	Bibsys Ask - P.hd	10
6	Kindergarten AND learning environment	Bibsys Ask - P.hd	0
7	Learning environment	Bibsys Ask - P.hd	0
8	Kindergarten	Bibsys Ask - P.hd	9
9	Dagsinstitusjon	Bibliotek.dk	0
10	Børnehave	Bibliotek.dk	43
11	Dagtilbud	Bibliotek.dk	27
12	Kindergarten	Bibliotek.dk	0
13	Barnehage*	Oria	14
14	Barnehage OG læringsmiljø	Oria	7
15	Barnehage OG relasjoner* OG læringsmiljø	Oria	4
16	Barnehage and relasjoner *	Oria	15
17	Norway AND kindergarten	Oria	27
18	Førskolan	SwePub	52
19	Kindergarten	SwePub	11

3.5.2 Pedagogisk ledelse og organisasjon og ledelse

Resultatet av søkene i Trinn 1 og Trinn 2 er 13 relevante studier innen kjerneområdet pedagogisk ledelse og organisasjon og ledelse. Etter manuell gjennomgang ble ni artikler kvalifisert i kategorien pedagogisk ledelse, og fire artikler kvalifisert i kategorien organisasjon og ledelse.

Nr.	Søkebegreper	Database	Funn
1	(förskol* OR daghem OR lekskola) lede*	Libris.kb.se	0
2	(förskol* OR daghem OR lekskola) organi*	Libris.kb.se	3
3	förskol* AND organi*	Swepub.kb.se	27
4	Förskol* AND lede*	Swepub.kb.se	3
5	barnehage OG læring OG ledelse	Oria.no	10
6	barnehage OG læringsmiljø OG ledelse	Oria.no	2
7	barnehage OG organi* (2013-2015)	Oria.no	34
8	barnehage OG lede* (2013-2015)	Oria.no	50
9	børnehav* dagtilbud lede*	Bibliotek.dk	1
10	børnehav* dagtilbud organi*	Bibliotek.dk	5
11	dagtilb* lede* Emner: early childhood education	Bibliotek.dk	1
12	dagtilb* organi* Emner: early childhood education	Bibliotek.dk	4

3.5.3 Hjem-barnehage-samarbeid

Søkebegrepene som er benyttet for å finne forskningslitteraturen om hjem-barnehage-samarbeidet, og mulig sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen er listet nedenfor, med henvisning til antall treff på hver søketerm, avgrenset til tidsrommet 2013–2015.

Ved gjennomgang av disse treffene ble det gjort en ytterligere avgrensning: studier der foreldrene er informanter gjennom spørreskjema eller der intervju er ekskludert når studien for øvrig ikke handler om et reelt hjem-barnehage-samarbeid. Emneordene som er lagt inn, kan ofte være misvisende fordi foreldre er aktører i en studie uten at det dreier seg om et daglig samarbeid med barnehagen. Studien må handle om samarbeid mellom hjemmet og barnehagen i dagliglivet for at den skal være relevant for synteserapporten. Resultatet av søkene i Trinn 1 og Trinn 2 og etter manuell gjennomgang er tolv relevante studier.

Nr.	Søkeord	Database	Funn
1	Hjem OG barnehage	Oria/Bibsys	97
2	Barnehage OG dr.grads-avhandling	Oria/Bibsys	40
3	Foreldre OG barnehage OG samarbeide	NORART	30
4	Förskolan+hem	Libris - Swepub	3
5	Hjem+børnehave	Bibliotek.dk Forskningsdata-basen	1

4.0 Resultater

4.1 Relasjoner

1. Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.*

Denne systematiske review-studien er utarbeidet av forfatterne ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Målet med rapporten var å studere nærmere hvilke dimensjoner av personalets pedagogiske kompetanser i barnehage og skole som påvises gjennom effektstudier å bidra til læring hos barn og unge. Prosjektet har hatt fire hovedfaser. Først søkte forfatterne i databaser etter internasjonal forskning i tidsrommet 1980–2007. Forskergruppen brukte baser som disse: Eric, FIS-Bildung, Sociological Abstracts, ABCA-Education, AEI, BEI, Evidensbasen, Dansk Pædagogisk Base, Norbok, Libris, Jykdok, Internet-search og Psychinfo. Forskergruppen kvalifiserte og ekskluderte så resultatene fra søkeprosessen. Relevante data fra undersøkelsene ble valgt ut fra hjelp fra et dataprogram (utviklet ved Universitetet i London). Avslutningsvis sto forskergruppen igjen med 73 kvalifiserte studier som ble inkludert i rapporten. Relevante undersøkelser ble sammenstilt og det ble formulert narrative synteser for de sammenhengene der det var mulig.

Funnene pekte i retning av at de voksnes evne til å etablere en sosial relasjon til hvert enkelt barn er den delen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for barns læring. Disse funnene støttes også av John Hatties metaanalyser, som viser at relasjonen mellom elev og voksen er en av de faktorene som har størst effekt på barn og unges læringsutbytte (Hattie, 2009).

Etter gjennomgang av de narrative syntesene pekte funnene i retning av tre dimensjoner av personalets pedagogiske kompetanser i barnehage og skole som bidro til læring hos barn og unge: 1) *Relasjonskompetanse*: Læreren må inneha kompetanse til å inngå i sosial relasjon til hvert enkelt barn. Den gode relasjonen skal bære preg av at læreren

utøver respekt, toleranse, empati og interesse for hvert enkelt barn, med sine unike subjektive bakgrunner. Den voksnes syn på barna må bære preg av at alle barn har et potensial for å lære. 2) *Regelledelsekompetanse*. Læreren må i relasjon til alle barn i barnegruppen inneha kompetanse til å være en synlig leder og lede gruppens undervisningsarbeid (utviklingsarbeid). Læreren skal evne å trekke inn barna i struktureringen og valg av aktiviteter. Den voksne skal skape struktur og rutiner sammen med barna. 3) *Didaktikkkompetanse*. Den voksne skal i relasjon til undervisningsinnhold inneha kompetanse på det didaktiske området i alminnelighet samt det spesifikke undervisningsfag. At den voksne besitter høy faglig kompetanse, gir den voksne en tiltro til egne evner og effektiviteten innenfor aktuelle fagområder øker.

Forskergruppen anbefaler at de voksne i møte med barn i læringssituasjoner forholder seg til de konkrete forhold som denne systematiske reviewen har påvist, og som kan ha betydning for barns læring. Forskergruppen anbefaler politikere og ansatte i forvaltningen om å anvende de tre påviste kompetansene som et grunnlag for å evaluere kvaliteten av eksisterende lærerutdanning og at funnen tas i bruk som en rettesnor for fremtidig lærerutdanning. Det oppfordres også til å iverksette empirisk forskning om sammenheng mellom manifeste kompetanser og elevenes læring ved hjelp av forskningsdesign som med størst evidens gir grunnlag for å gjøre rede for den gitte sammenheng (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008).

2. Barns tidige Lärande

Sheridan, S., Samuelsson, I. P. & Jonhansson, E. R. (2009). *Barns tidiga lärande. Göteborg, Sverige: Göteborgs Universitet, ACTA Universitatis Gothoburgensis.*

Studien er en tverrsnittsstudie utført i Göteborg som omhandler førskolens miljø for barns læring. Forskerne ønsket å sette hovedfokus på barnehagens læringsmiljø, som betraktes ut fra ulike kvaliteter og forutsetninger for den læringen som skapes. Et stratifisert utvalg fra åtte distrikter ble valgt for å representere diverse geografiske områder, levevilkår,

etnisk og sosial økonomisk bakgrunn. Ut fra det stratifiserte utvalget ble 38 barnehager tilfeldig valgt ut. Totalt 230 barn (1–3 år) og 120 foreldre fra disse 38 barnehagene deltok i studien. Studien bestod av åtte delstudier. Studien er en tverrsnittstudie, og tar i bruk både kvalitative og kvantitative strategier for innhenting av data.

Førskolens kvalitet og barns læring ble studert ut fra delstudiene: 1) ekstern evaluering med hjelp av The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), 2) lærernes evaluering ved hjelp av (ECERS), 3) foreldrenes holdninger til førskolen, 4) lærernes holdninger til førskolen, 5) barns læring innenfor grunnleggende matematikk, 6) språk og kommunikasjon og 7) samspill og 8) fremmed-språklige. Det er både kvalitative og kvantitative data fra denne studien, og forskerne har tatt i bruk intervju, selvvurderinger, ulike observasjonsmetoder (videoobservasjon i strukturert situasjon), vurderings-skalaer. I forbindelse med ECERS ble faktoranalyse brukt for å bedømme om de sju ulike delområder av kvalitet definert i sju subskalaer kunne identifiseres i materialet. Seks dimensjoner av kvalitet kunne identifiseres, der tre var statistisk signifikante.

Resultatet fra studien viste at det er stor variasjon i kvaliteten i barnehagene med tanke på hvordan de voksne kommuniserer og tilnærmer seg barna i barnegruppen. En av hovedforskjellene mellom barnehager med lav kvalitetsskår og høy kvalitetsskår er de voksnes forståelse av barns læring *by doing* og deltakelse i den lærende aktiviteten, i kontrast til at de voksne dirigerte barnets fokus og oppmerksomhet inn mot et spesifikt tema. Dette resultatet viste hvor avgjørende den voksnes kompetanse og kunnskap er for å skape gode læringsmiljø. Når alle data fra undersøkelsen var analysert i relasjon til hverandre, fant forskerne en interessant tendens relatert til en link mellom barnehager av høykvalitetsskår og barns læring i matematikk og kommunikasjon/sosialkompetanse. I barnehager med høykvalitetsskår så man høyere grad av læring hos barna i matematikk og kommunikasjon/sosialkompetanse. Det var også en liknende link mellom foreldre og barnehageansattes syn på barnehagen som en sosial og demokratisk arena. Når barnehagen ble ansett som en sosial og demokratisk arena, ble barns individuelle læring og utviklingen understreket.

Forskerne understreker at alderen 1–3 år er en viktig fase for barns læring og utvikling, og at det på bakgrunn av dette er nødvendig å rette fokuset og oppmerksomheten på barnehagens kvalitet. Resultatene fra denne studien viser aktualiteten av at det forskes på de aller yngste barn i lærings-sammenheng både nasjonalt og internasjonalt. Forskerne poengterer at dette vil bidra til å skape ytterligere forskingsdokumentasjon om barns mulighet

for utvikling og læring avhenger av kvaliteten som utspilles i barnehagene (Sheridan, Samuelsson & Jonhansson, 2009).

3. Barnehagens betydning for børns utvikling

Nielsen, A. A. & Christoffersen, M. N. (2009). *Barnehagens betydning for børns utvikling. En forskningsoversikt. København: SFI. Det Nationale Forskningscenter For Velfærd.*

Rapporten er en forskningsoversikt over nasjonale og internasjonale studier fra et tidsrom på åtte år. Formålet med rapporten var å undersøke hvordan kvalitetsforskjeller i barnehager kan påvirke barns kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling på kortere og lengre sikt, med et spesielt fokus på barn i aldersgruppen 3–5 år som levde under belastende oppvekstvilkår (fattige familier).

I denne forskningsoversikten ble det inkludert randomiserte kontrollerte studier, kvasi-eksperimentelle studier samt studier av mer antropologisk karakter. Forskerne brukte to elektroniske databaser i bruk for å finne frem til relevante studier for rapportens grunnlag. Det er søkt etter studier i tidsrommet 2002–2009 i Web of Science (WOS) og Ebsco SocINEX. Etter nøye gjennomgang av referansene er det 206 vitenskapelige publikasjoner som danner grunnlaget for denne rapporten. Forfatterne valgte å dele opp kvalitetsbegrepet i forskjellige kategorier: standardiseringen av barn per voksen, personalets utdanning, hvilke aktiviteter som foregår i barnehagen, de fysiske omgivelser og samarbeid mellom hjem og barnehagen.

På bakgrunn av tema og fokus for denne syntese-rapporten velger vi i det videre å kun fremlegge resultater som er relevante. Kun funn som omhandler den voksnes betydning for barnas utvikling, vil bli presentert.

Resultatene antydte etter sammenligning av en rekke eksperimentelle studier at barns tilgang til en høykvalitetsbarnehage generelt øker barnets IQ, skolemodenhet og barnets utbytte av skoleundervisning på lengre sikt. Disse barna så generelt ut til å klare seg bedre både i skole, utdanning og senere i arbeidsmarkedet. Færre av disse barna ble arbeidsløse og kriminelle sammenlignet med barn som vokste opp i belastende oppvekstvilkår. Rapporten viste at barna i barnehager av høy kvalitet har en større tiltro til egne evner og har større evner til å lære noe nytt sammenlignet med andre barn. Barna fikk ikke bare en høyere intelligens, men et mer positivt syn på seg selv og egne fremtidsmuligheter.

Betydningen av den voksnes rolle i møte med barna i forhold antall barn per voksen er av betydning for barns evne til læring. I studier som er inkludert

i rapporten, så man at barn i barnehager med lav voksentetthet hadde høye verdier av kortisol og høyere mengde av stresshormonene adrenalin og noradrenalin. Økningen av stresshormonene var betraktelig når barna gikk fra tre barn per voksen til fem barn per voksen. Forhøyet kortisol-nivå kan få en vedvarende virkning på barn, spesielt på den delen av barnets hjerne som er sentral for hukommelse og evne til innlæring. Mye tyder på at om barnet har en langvarig konsentrasjon av noradrenalin, kan det gi nevropsykologiske forstyrrelser knyttet til hukommelse og konsentrasjon og få innvirkning på barnets kognitive prosesser.

Rapporten trekker også frem betydningen av personalets utdanning. Det har en positiv langvarig effekt på barnet når de voksne er kompetente til å støtte opp om barnets utvikling og har evnen til å reflektere over egen atferd og handlingsmønster i sin relasjon til hvert enkelt barn. Dette støtter opp om barnets kognitive utvikling. Barn som er omgitt av utdannet personal i barnehagen, viser bedre samarbeidsevne, tålmodighet og konsentrasjonsevne. Personalets utdanning, og overføring av kunnskap til god praksis, har innvirkning på barnets sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling (Nielsen & Christoffersen, 2009).

4. Læringskulturer i barnehagen

Johansson, E. (2012). *Læringskulturer i spenningsfeltet mellom «vi og de andre»*. I T. Vist & M. Alvestad (Eds.), *Læringskulturer i barnehagen: flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

I dette kapitlet presenterer Eva Johansson en studie som omhandler læringskulturer i barnehager. Studien hadde som hensikt å identifisere avtrykk av kulturer for læring i relasjonen/interaksjonen mellom barn og voksne i barnehagen.

Studien kategoriseres som en case-studie, og bygger på data fra en tidligere studie. Analysen er hermeneutisk, og pendler mellom å forstå og forklare, og mellom det å se på helhet og deler. Dataene er hentet fra en studie utført i Sverige. Utvalget besto av 30 forskjellige barnegrupper i 20 ulike kommuner. Barnehageansatte ble intervjuet og besvarte to spørreskjema. To barn (en gutt og en jente) ble observert gjennom en halv dag for å fange barnets perspektiv og erfaringer. Virksomheten ble observert i sin helhet gjennom to dager, fra åpning til stenging, med hensikt å studere det kommunikative samspillet mellom barna og mellom de voksne og barna. Lek, samlingsstunder, måltider, uteaktivitet og omsorgssituasjoner ble observert, samt de muligheter for samspill og læring som organisasjonen og miljøet ga rom for. Observasjoner og besvarelse av spørreskjema skjedde på to forskjellige tidspunkt, med fem måneders mellomrom.

Resultatene viste at det var flere forhold som har innflytelse på læringskulturen/miljøet i barnehagen. I denne sammenhengen fokuserer vi på resultater knyttet til kjerneområdet «relasjoners sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen».

Læringskulturer som preges av emosjonell læring, humor, spontanitet og intimitet (emosjonell og fysisk tilgjengelighet) var av stor betydning for barns lærings- og utviklingsmuligheter. Studien viste at gjensidigheten i denne formen for læringsmiljøer er stor, og at pedagogene som oftest møter barna på deres egne premisser, noe som gir rom for medvirkning i et læringsperspektiv. Pedagogene prøvde å skape et inkluderende fellesskap i barnegruppen og arbeidet bevisst med inkluderende holdninger og verdier i sitt arbeid for å fremme et godt læringsmiljø. Resultatene viste at gode relasjoner mellom både voksne og barn, og barn seg imellom, er viktige forutsetninger for gode læringskulturer/miljøer i barnehagen (Johansson, 2012).

5. Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?

Bjørnstad, E., Samuelsson, I. P. R., Berit, B., Gullbrandsen, L., Johansson, J. E., Løberg, H. & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Rapporten er utarbeidet ut fra et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Den har som hensikt å lage en oversikt over forskning og relevant litteratur fra Norge og andre land som kan sammenlignes med Norge (her: Sverige, Finland, New Zealand, Nederland og USA). Rapporten omhandler temaet *Hva livet i barnehage betyr for barn under tre år*. Studier som ble inkludert, ble publisert i tidsrommet 2000–2011. Forskerne benyttet seg av en protokollrevet fremgangsmåte, som omhandler søk i elektroniske databaser og søk i tidsskrifter. Databasene ERIC, PsychINFO og Academic Premier er blant annet tatt i bruk. Videre brukte forskerne teknikken snøballutvelgelse, som innebærer at de har forfulgt referanser og sitater i studiene fra de elektroniske søkene. De har også benyttet seg av personlig kunnskap og brukt kilder som forskerteamet kjenner gjennom forskernettverk og kontakter. Ved siden av forskningsartikler publisert i tidsskrift er også antologier som er fagfellevurdert inkludert.

Resultatene viste at strukturelle faktorer som personaltetthet, personalets utdanning, gruppestørrelse og kontinuitet blant personalet samspiller direkte med kvaliteten i arbeidet i barnehagen. Funnene viste videre at den voksne er av avgjørende betydning for grunnleggende kvalitet i barnehagen. Forskerne påpeker at det er behov for tverrfaglig forenelig kvantitativ og kvalitativ forskning, som frembringer

kunnskap om hvordan samspillet mellom barn og personalet tar form og utvikles over lengre perioder (Bjørnstad et al., 2012).

6. Barns trivsel og medvirkning i barnehagen

Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingssenter.

Forskningsarbeidet ble gjennomført ved NTNU Samfunnsforskning ved Barnevernets utviklingssenter i samarbeid med Dronning Mauds Minne Høgskole for førskoleutdanningen ut fra et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Målet med undersøkelsen var å finne ut mer om hvilke faktorer som bidrar til å skape trivsel og mestring hos barn i barnehagen, og få mer kunnskap om foreldrenes medvirkning og involvering, samt hvordan barnehageansatte arbeider med tilrettelegging og vurdering av trivsel og medvirkning.

Forskningsarbeidet bestod av å samle inn data om barns trivsel og medvirkning fra ansatte, foreldre og barn. Det ble brukt ulike datakilder og datainnsamlingsmetoder. Et trukket utvalg på 17 barnehager ble inkludert, deretter ble 171 4–6-åringene intervjuet både med strukturert elektronisk spørreskjema og 18 ved kvalitative intervju. 18 1–3-åringene ble observert med tanke på samspill og medvirkning og hvordan det ser ut til å bidra til trivsel.

Rapportens data om 1–3-åringenes trivsel og medvirkning i barnehagen ble samlet inn gjennom ikke deltagende observasjon (kvalitative observasjoner). Observasjonene fant sted i barnas ordinære barnehagemiljø. Det ble trukket ut ni par med barn, fordelt strategisk på ni av de utvalgte barnehagene. Observatøren fulgte barnet i 60 minutter, og hadde fokus på hva barnet gjorde, hvem det var i samspill med, hvordan samspillet foregikk og hvilke emosjoner barnet uttrykte i situasjonen. Data fra observasjonene ble systematisert med utgangspunkt i temaene trivsel, medvirkning og relasjon/samspill. Data om barns trivsel og medvirkning i barnehagen ble samlet inn ved hjelp av intervjuer med tilfeldig utvalg av ti barn i hver barnehagen. Intervjuene var av strukturert karakter. Forskeren snakket med barna og stilte spørsmål ut fra et elektronisk spørreskjema, som ble fylt ut sammen med barnet underveis i intervjuet.

Intervjuene av de 18 barna fant sted på et avskjermet rom i barnehagen, og barna deltok to og to samtidig. Hensikten var at systematisert data fra de kvalitative intervjuene skulle brukes for å utdype resultatene fra de strukturerte intervjuene med 4–6-åringene. Innhentning av data fra foreldre og ansatte foregikk gjennom utsending av en elektronisk link med elektronisk skjema. Skjemaene var strukturert med

faste svaralternativer. Dette ga mulighet for statistiske analyser. I tillegg var det noen åpne spørsmål hvor informantene fikk mulighet til å utdype sine svar. Til sammen fikk forskerne data fra 562 informanter.

Korrelasjonsanalyser viste blant annet ut at det var positive sammenhenger mellom ett eller flere mål på barns generelle trivsel i barnehagen og barns opplevelse av å ha en yndlingsvoksen i barnehagen. I tillegg hang barns trivsel sammen med det at de voksne i barnehagen sier hei når barnet kommer i barnehagen, sier fra når barnet har gjort noe bra, hører på hva barnet har å si, og gjør morsomme ting sammen med barnet. Det var også en positiv sammenheng mellom svar på alle mål og generell trivsel og det å like de andre barna i barnehagen og synes at barna er snille med hverandre.

Forskerne så nærmere på forskjellen mellom gutter og jenter i deres rapportering, og om det var forskjeller på hvilke type barnehage barnet var fra. Det var svake funn med tanke på kjønns- eller aldersforskjeller. Det var dermed ingen systematiske forskjeller i hvordan gutter og jenter eller 4-, 5- og 6-åringene besvarte målene på trivsel, sosiale relasjoner og medvirkning i barnehagen. Når det gjaldt forskjeller mellom barn fra ulike barnehagetyper i hvordan de vurderte trivsel, relasjoner og medvirkning, viste funnene en overvekt av barn fra avdelingsorganiserte barnehager som rapporterte at voksne kjefter på barn, og en overvekt av barn fra basebarnehager som opplevde å ha god mulighet for å ha innflytelse på innendørsaktiviteter.

Resultatene ga indikasjoner på enkle hverdagslige væremåter hos de voksne som kan styrke barns trivsel i barnehagen. Forskerne fremhevet at den prosessuelle kvaliteten, spesielt relasjoner og samspill, kan påvirke barns trivsel på en negativ måte hvis barna opplever 1) at den voksne ikke videreutvikler og ivaretar relasjonen mellom barn i barnegruppen og mellom barnet og den voksne, 2) at de voksne i barnehagen kjefter, 3) at barnet selv eller andre barn ofte blir plaget og 4) at barna må delta i aktiviteter som de selv ikke ønsker å delta i. Forfatterne påpeker også de negative konsekvensene av relativt lav voksentetthet i enkelte barnehager.

På bakgrunn av resultatene mener forfatterne at det er viktig å se nærmere på hvorvidt barnehagens ansatte har god nok relasjonskompetanse (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012)

7. Effects of Childcare on Child Development

Solheim, E. (2013). *Effects of Childcare on Child Development. Time in Care, Group Size, and the Teacher–Child Relationship*. Trondheim: NTNU Trondheim. Norwegian University of Science and Technology.

Målet med denne avhandlingen var å undersøke mulige effekter av barns barnehageerfaringer (lengde på dagen, gruppestørrelse, kvalitet på relasjon til lærer) i løpet av de 4,5 første leveårene, på sosial og emosjonell tilpasning ved 4,5 og 6 års alder.

I denne studien inngikk det en valideringsstudie av The Student Teacher Relationship Scale (STRS). Der ble 714 og 935 barn fra den longitudinelle populasjonsstudien Tidlig Trygg i Trondheim (TTiT) trukket ut. Utvalget anses som representativt for 4- og 6-åringer i Norge. Ut fra utvalget fra TTiT ble det sendt ut et spørreskjema (SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire) til hvert hjem. Foreldrene ble oppfordret til å ta med sin 4-åring på en helsesjekk på sin lokale helsestasjon. Til sammen 97,2 % gjennomførte barn denne helsesjekken. Av 1274 barn som i første omgang var utvalgt, tok 992 foreldre med barna til helsestasjonen, der det ble utført kartlegging ved hjelp av SDQ-skår på symptomskalaen. Videre tok 935 av disse foreldrene barna med til universitetet for videre testing.

Datainnsamlingen til denne studien foregikk i tre faser (T1, T2 og T3).

I T1 ble foreldrene intervjuet med Semi-structured Psychiatric Interview (The Preschool Age Psychiatric Assessment (PAPA)). Foreldrene formidlet her informasjon om omsorgshistorien og familiens bakgrunnsfaktorer. Det ble utført omfattende vurderinger av barnet når det gjaldt barnets språklige evner, sosial og emosjonell fungering og barnets tilknytningsstil. Som en oppfølging av testingen på universitetet gjennomførte den omsorgspersonen som kjente barnet best, et spørreskjema med spørsmål om barnets sosiale kompetanse, barnets atferd og kvaliteten på relasjonen mellom den voksne og barnet. Av de familiene der foreldrene ikke ville delta i studien, ga allikevel 35 foreldre samtykke til at barnets barnehage kunne besvare det sistnevnte spørreskjemaet.

Når barnet begynte i 1. klasse (6 år) ble andre datainnsamling (T2) gjennomført. Barnet og foresatte ble da invitert tilbake til universitetet for ny testing, hvor de gjennomførte samme prosedyre som i T1. I T3 deltok 714 barn som hadde valide data fra minst en av variablene testrunde T1 og T2.

Resultatene ga liten støtte for at de aller fleste barn påvirkes negativt av mye tid i barnehagen, gruppestørrelse og kvaliteten på førskolelærer–barnrelasjonen. Resultatene indikerer heller ikke at barn flest profitterer på å gå i barnehagen. Resultatene viste videre at en positiv voksen–barn-relasjon i barnehagen henger sammen med bedre sosiale ferdigheter (sosial kompetanse) i førsteklasse. Denne korrelasjonen kom kun til syne hos barn med høy eller middels relasjonell risiko (Solheim, 2013).

8. Det pædagogiske samspils bevægende kraft - affektivitet og læringsmiljøer i dagsinstitusjoner
Svinth, L. (2013). Det pædagogiske samspils bevægende kraft. Affektivitet og læringsmiljøer i dagsinstitusjoner. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift(3).

Dette er en undersøkelse som bygger på 24 videoobservasjoner med fokus på pedagogisk samspill, fire dagers deltagende observasjoner og intervjuer med styrer i to utvalgte barnehager. Videoobservasjonen omfatter både tilrettelagte/situerte pedagogiske aktiviteter som samlinger og verkstedsaktiviteter, en fødselsdagsfeiring og flere frokoster i barnehagene. Det var mellom 3 og 14 barn i alderen 3–6-år som deltok i de forskjellige aktivitetene, sammen med 1–3 pedagoger. Pedagoger og assistenter omtales i denne sammenheng som pedagoger på bakgrunn av anonymitetshensyn.

Videoobservasjonene viste at barnehagelivet fremtrer med mangfoldige hendelser, som blir umulig for forskeren å beskrive fullstendig. Forskeren har derfor valgt seg ut de observasjonene som er relevante for det aktuelle forskningstemaet.

Resultatene viste at det som utspiller seg i relasjonen mellom pedagoger og barn, både beveger og berører samspill og subjekter på utallige måter. De pedagogiske prosessene og samspillet mellom pedagoger og barn får stor betydning for barns erfaringer og deltakelsesmuligheter og til slutt deres læring og utvikling.

Videre peker Svinth på at barn har forskjellige erfaringer i det pedagogiske samspill. Barnet gjør seg ikke identiske erfaringer, selv om de deltar i samme aktivitet. Barns deltakelsesmulighet er ujevnt distribuert, og barna får forskjellige opplevelser i denne samme situasjonen. De affektive kreftene i samspillet og den pedagogiske situasjonen får barna til å både føle og tenke forskjellig, ikke bare om den sosiale situasjonen, men også om seg selv.

Svinth fremhever at det er viktig å sette et lys på de senere års intensive streben etter å designe barns læring, og at en da må utforske og diskutere hvordan det levende samspillet mellom voksne og barn får betydning for og hva det er mulig for barn å erfare og lære i barnehagen. Svinth hevder at det er utilstrekkelig å utelukkende være opptatt av barnets kognitive ferdigheter. Hun løfter frem at det er helheten i barns levende erfaringer gjennom samspill det er viktig å forstå. Det er i lys av denne tanken paradoksalt at det fra politisk side stadig er et utbredt fokus på barns kompetanseutvikling. Med dette mener hun at disse verktøyene utelukkende beskriver barnets kompetanser innen gitte områder, isolert fra de pedagogiske prosessene og samspillet som barnet er omgitt av. Det tas ikke i betraktning hvilket

læringsmiljø barnet er omgitt av, der kvaliteten på samspill og hvilke erfaringer barnet har mulighet for å delta i tas i betraktning. Svinth konkluderer i sin studie med at det er først når en utvider sitt analytiske blikk til å omhandle affektivitet i samspillet relasjonelle og situerte aspekter, at det blir mulig å se hvordan læringsmiljøet har betydning for barns opplevelser og erfaringer, og dermed deres læring og utvikling (Svinth, 2013).

9. Vuggestuen som sosialt læringsmiljø.

Hansen, O. H. (2013). Vuggestuen som sosialt læringsmiljø. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift(3).

Denne artikkelen oppsummerer funn fra Hansens doktorgradsavhandling. Avhandlingen hadde som hensikt å beskrive pedagogisk kvalitet i barnehagen, der formålet er å skape den beste voksenkontakten til de minste barna. Studien har utgangspunkt i en forestilling om at barnets læring er avhengig av omsorg og soner av felles oppmerksomhet.

Studien bygger på observasjoner av 26 barn i ni forskjellige barnehager i Danmark. Dataene utspringes av 8040 registreringer av interaksjonsmønstre.

Funnene fra studien viste at organisering av pedagogiske læringsmiljø med fokus på mindre barnegrupper, planlegging av dagen ut fra barnets funksjonsnivå og barnehagens pedagogiske læreplaner var positivt med tanke på å skape gode læringsmiljø for de yngste barna.

Studien trekker frem engasjerte og nærværende omsorgsgivere som sammen med sin leder sikrer kritisk evaluering av barnehagens arbeid, og som sikrer at alle barn trives. Dette gir grunnleggende rammer for godt relasjonsarbeid i barnehagen. De voksnes kompetanse, som skal romme både evne til empati, evne til kjærlig omsorg og oppdatert faglig kompetanse, fremheves i resultatene. Forfatteren påpeker at barnehagetiden utgjør et «vindu» med potensial for å legge et grunnlag for barns læring og utvikling. Det vektlegges at tidlig innsats kan bestå i å legge til rette for gode læringsmiljø allerede i barnehagen.

Det kommer også frem at barnehager som har innarbeidet en struktur og planlagt det pedagogiske læringsmiljøet, har mer gjennomslagskraft med hensyn til læringspotensialet. Dette viser seg å skape flere muligheter av felles oppmerksomhet mellom barnet og de voksne (Hansen, 2013).

10. Grunden läggs i förskölan. Førskolepedagogers tankar om utveçling, lärande och dokumentation

Emmoth, K. (2014). Grunden läggs i förskölan. Førskolepedagogers tankar om utveçling, lärande och dokumentation. Umeå, Sverige: UMEÅ, Universitetet i Sverige.

Avhandlingen hadde som formål å undersøke førskolelærers syn på barns utvikling og læring. Studien fokuserte på hvordan førskolelæreren tenker omkring barnets utvikling og læring innen områdene språk, sosiale kompetanse, kommunikasjon og matematikk. Studien omhandlet også førskolelærerens meninger omkring kravet til dokumentasjon og kartlegging av barns utvikling og læring.

Studien var basert på data fra 30 minutter lange strukturerte intervju i seks forskjellige barnehager, der ni førskolelærere og elleve assistenter deltok. Informantene ble i forkant av intervjuet opplyst om tematikken og fikk tilgang på en del av spørsmålene. Analyser av intervjuene ble gjennomført ved hjelp av et fenomenografisk design. Etter kategoriseringen av de empiriske dataene ble en komprimerende didaktisk analyse gjennomført. I den siste analysen ble begrepet læring og dokumentasjon sammenlignet med organisasjonsbetingelser i de forskjellige barnehagene.

Resultatene fra denne studien viste at det er flere aspekter ved førskolelærernes syn på hva som har betydning for barns læring og utvikling i førskolen. Et funn som går igjen hos de fleste barnehageansatte, var betydningen av å skape utviklingsfremmende miljø som bidrar til læring gjennom at barna skal føle seg trygge, trives og oppleve glede ved å gå i barnehagen. Trygghet, trivsel og glede viste seg å være det grunnleggende for hva de ansatte ser på som fundamentalt for å skape gode læringsmiljø. De ansatte påpekte også viktigheten av de voksnes tilstedeværelse, at de voksne er dedikerte i sitt arbeid, og at de voksnes kompetanse ble løftet frem (Emmoth, 2014).

11. Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 års alder. Rapport 2014: 1. Resultater fra Den norske mor og barnundersøkelsen

Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Wang, W. M. (2014). Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Rapport 2014: 1. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.

Denne rapporten er en av fem rapporter og utgjør en del av et større samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet. Forskerne hadde som formål å studere nærmere om den raske økningen i kvantitet i norske barnehager har bidratt til kvaliteten på barnehagetilbudet har gått ned. Rapporten så på sammenhenger mellom variasjon i ulike kvalitetsindikatorer og barns psykiske og språklige fungering ved fem år. Data er hentet fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa), som i denne sammenhengen inkluderer 4000 barn, med informasjon hentet fra både barnehagene og barnas foreldre. Forsknings-spørsmålene er: 1) Hvilke sammenhenger er det mellom indikatorer på strukturell og prosessuell kvalitet i

barnehagen? 2) Hvilke sammenhenger er det mellom spesifikke kvalitetsindikatorer og barns fungering ved 5 års alder? 3) Hvilke sammenhenger er det mellom barnepass ved 18 måneders alder og barns utvikling ved 5 års alder?

Datagrunnlaget i denne rapporten omfatter 4037 barn. Disse barna er barn som MoBa hadde mottatt barnehageskjema for per oktober 2013. Se mer om MoBa-studien på www.fhi.no/moba. Barnehagene har i denne sammenheng besvart spørreskjema som omhandlet barnas språklige og psykiske fungering, og spørsmål som omhandlet barnehagens kvalitet.

De sterkeste funnene omhandler de prosessuelle kvalitetsindikatorerne og barns fungering. Resultatene viste en sammenheng mellom barns fungering og relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen. De gode relasjonene mellom voksne og barn viste seg å være forbundet med bedre språklig fungering hos barn. Den aller sterkeste sammenhengen i denne studien var mellom relasjonen mellom voksen og barn, og barns tilpasning (skolemodenhet). Studien viste også en sammenheng mellom god relasjon og mindre atferdsvansker hos barn i barnehagen (både internaliserende og eksternaliserende atferdsvansker). Forfatterne understreker at de ikke kan si noe om retningen på disse sammenhengene, siden man også kan tenke seg at barn med få vansker og mange ressurser lettere kan etablere en god relasjon til barnehagelærer og andre voksne i barnehagen (Engvik et al., 2014).

12. Sårbare barn i barnehagen. Betydningen av kvalitet. Rapport 2015:2. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen

Brandlistuen, E. R., Saugestad, H. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, W. M. (2015). Sårbare barn i barnehagen. Betydningen av kvalitet. Rapport 2015:2. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.

Dette er også en av fem rapporter i et større samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet. Rapporten omhandler betydningen av barnehage og dens gode kvalitet for de sårbare barna i barnehagen. Sårbare barn defineres i denne sammenheng som barn med neurobiologisk risiko (prematur fødsel, lav fødselsvekt og/eller ikke nådd vanlige motoriske eller sosiale/kommunikative milepæler ved 6 måneders alder) og barn med vanskelig temperament (definert som de 15 % av barna som skåret høyest på en skala som måler vanskelig temperament ved 6 måneders alder).

Rapporten bygger på data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa) (der spørreskjema for nesten 7000 femåringer ble utfyllt av både foreldre og pedagogiske ledere i barnehagene). Studien har som

hensikt å se på både strukturell kvalitet (antall ansatte, de ansattes utdanning, antall barn i barnegruppen, det fysiske miljøet og materielle ressurser) og prosesskvalitet (kvalitet på interaksjoner, kvaliteten på relasjoner mellom barna, barna og de ansatte og mellom foreldre og de ansatte) i barnehagen. Forskerne uthever at den strukturelle kvaliteten ikke nødvendigvis påvirker barns utvikling direkte, men kan ha innvirkning på de ansattes muligheter til å skape gode prosesser i barnehagen. Studien ser nærmere på hvordan alder for start i barnehagen, tid (antall timer) i barnehagen, strukturelle kvaliteter og relasjoners betydning (prosessuelle kvaliteter) påvirker sårbare barns (også det «allmenne» barnets) utvikling og læring i barnehagen.

Datagrunnlaget for denne rapporten omfatter 6871 barn som folkehelseinstituttet hadde mottatt barnehageskjema for per oktober 2014. Se mer om MoBa-studien på www.fhi.no/moba. Barnehageskjemaet ble sendt ut til alle som hadde mottatt 5-årsskjema for MoBa. Etter to faser med forsøk på å få respons ble det en svarprosent 40,5 %. For å sikre at ikke sammenhengene studien ønsker å undersøke kan forklares av at enkelte barn har ekstremt høye verdier på de variablene undersøkelsen har som hensikt å undersøke, ble det ekskludert 22 barn fra det totale datagrunnlaget. Det totale utvalget som analysene ble utført på, ble dermed 6849.

Rapporten har flere viktige funn omkring barnehagen som utviklingsarena. I denne sammenhengen trekkes tre hovedfunn frem.

For det første fant man at manglende nærhet og konfliktfylt relasjon mellom barn og pedagogisk leder henger sammen med språk og atferd hos alle barn. Sammenhengen mellom manglende nærhet og atferdsvansker var sterkest for jenter med neurologisk sårbarhet. Konfliktfylt relasjonen var sterkt assosiert med eksternaliserende atferd. Funnene viser at om en konfliktfylt relasjon fulgte barnet over tid, økte symptomene på eksternaliserende atferd. Resultatene viser videre at for barn med konfliktfylt relasjon ved fem års alder hadde guttene omtrent 70 % høyere skår på eksternaliserende atferd sammenlignet med gutter som var omgitt av en god relasjon.

Videre ble det funnet at faktorer ved personalet hang sammen med flere symptomer på språkvansker og atferdsvansker hos jenter. Lav entusiasme og lite samarbeid blant personalet vises å ha negativ påvirkning på jenters utvikling. Et svekket samarbeid mellom de voksne i barnehagen ble assosiert med økt eksternaliserende atferd for jenter med neurobiologisk risiko. Lav entusiasme blant personalet var assosiert med flere symptomer på språkvansker for jenter med vanskelig temperament. For alle jenter i denne studien var det en tendens til at lav entusiasme blant personalet var assosiert med eksternaliserende atferd.

Til slutt viste studien at høy andel ufaglært personale var relatert til internaliserende atferd blant gutter. Blant gutter var det altså en korrelasjon mellom høy andel ufaglærte og flere symptomer på internaliserende atferd (Brandlistuen et al., 2015).

Oppsummert peker rapporten mot flere forhold ved relasjonen mellom barnet og personalet som kan utgjøre en risiko for vansker hos ulike undergrupper av barna. Risikofaktorer knyttet til relasjonen mellom barnet og personalet omhandlet både konflikt, lav entusiasme og manglende utdanning hos personalet.

4.2 Pedagogisk ledelse

1. Barns inflytande i förskolan - problem eller möjlighet för de vuxna?

Arnér, E. (2006). Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna?: En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ. Licentiatavhandling, Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

Avhandlingen bygger på et utviklingsarbeid gjennomført i en barnehage i Örebro. Målet var å undersøke arbeidet med å skape medvirkning. Barneperspektivet stod sentralt, målet var å undersøke hvorvidt barn har noen mulighet til reell innflytelse i sin egen hverdag i barnehagen.

Dette er en diskursanalyse av muntlig fortalte historier. Metoden er fortellinger om hendelser i barnehagen, fortalt av ni barnehagelærere. Tre og tre fortellinger analyseres i tre forskjellige perspektiv. Det ses på om og hvordan barnehagelæreren evner å forandre sin kommunikasjon og sin atferd når det gjelder å la barna komme i posisjon til å ha en reell innflytelse på hverdagen i barnehagen. Videre ble det undersøkt hvordan en slik endring blir til, og hvilke forutsetninger for en slik endring som finnes i det voksne miljøet.

Studien viste at det er store muligheter i det pedagogiske arbeidet når de voksne støtter barnas ideer og initiativ.

Gjennom stort fokus på kollegasamtaler, lesing av tekster og systematisk arbeid med å være bevisst på kommunikasjonen og væremåten overfor barna førte utviklingsarbeidet til større ro, fordypning og større trivsel hos både barn og voksne i barnehagen (Arnér, 2006).

2. Barns subjektsskaping og det betydningsfulle tredje leddet. Erfaringer fra barnehagen som utgangspunkt for refleksjon omkring kirkens trosopplæring

Østrem, S. (2007). Barns subjektsskaping og det betydningsfulle tredje leddet. Erfaringer fra barnehagen som utgangspunkt for refleksjon omkring kirkens trosopplæring. Prismet. Oslo: IKO-forlaget. 58 (3), s. 143–160.

Målet med denne studien var å se nærmere på barnehagens pedagogiske prosesser. Den studerte de voksnes interaksjon med barna i pedagogiske aktiviteter. Særlig ble det fokusert på om pedagogiske aktiviteter ga barna noe meningsfylt å delta i. Østrem knytter dette til innholdet i interaksjonen, «noe tredje», etter Hans Skjervheims definisjon. En treleddet relasjon består av meg, deg og saksforholdet.

Studien består av en kvalitativ forskningsmetode der det ble brukt observasjon i en barnehage over en periode på tre uker. Forskeren forholdt seg som en passiv observatør, likevel var barn og voksne i interaksjon med forskeren i feltet. Det ble foretatt observasjon av et formingsprosjekt der en av avdelingene ble omgjort til et verksted. Gjennom observasjon ønsket forskeren å synliggjøre enkelt-situasjoner. Det ble anvendt et fortolkende perspektiv på observasjonene.

Resultatene viste at når barn og voksne arbeidet med et konkret prosjekt eller objekt, for eksempel alver, kom barnets egne opplevelser og erfaringer frem. Dette skjedde i tilfeller hvor både barn og voksen deltok som aktive og skapende subjekter i interaksjonen. I slike situasjoner observerte en både glede, engasjement og interesse i arbeid med farger og materialer. Her var det muligheter for å tilrettelegge for barnas medvirkning gjennom subjektive erfaringer i konkrete aktiviteter. Det var innholdet som var i fokus, ikke barnet i seg selv. I andre tilfeller uteble kommunikasjonen, nettopp fordi det tredje leddet manglet. I slike eksempler ble barna satt i gang med oppgaver som å tegne, men et felles saksforhold manglet. Her var det ikke så viktig hva barna laget, men å sysselsette barna. Betydningen av noe å være sammen om, et felles saksforhold, vektlegges i analysen. Et felles objekt var utgangspunkt for nye spørsmål og samtaler mellom barna og de voksne.

Forfatteren fremhever betydningen av en likeverdig relasjon mellom barn og voksne. I pedagogiske aktiviteter er det viktig at begge er aktivt skapende og deltakende subjekter. Barn er i en kontinuerlig læringsprosess, og deres opplevelser og erfaringer er avgjørende for meningsskaping. Hun understreker betydningen av en lyttende pedagogikk hvor de voksne lærer, oppdager og forstår sammen med barnet (Østrem, 2007).

3. Det moderne barn og den fleksible barnehagen - en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet.

Seland, M. (2009). Det moderne barn og den fleksible barnehagen – en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.

En overordnet problemstilling i dette doktorgradstudiet var å undersøke hvilke konsekvenser nyere diskurser om barn og barnehage kunne få for profesjonell praksis og barns muligheter for medvirkning og læring i barnehagen, når forståelsene skulle utformes og materialiseres innenfor en kommunal kontekst.

For å kunne svare på problemstillingen studerte forfatteren hvilke forståelser av barn og barnehage som har vært dominerende i norsk barnehagepolitikk i perioden fra 1997 til 2007.

Videre så studien på hva som kjennetegner situasjonen i barnehagesektoren når det gjelder økonomi, struktur og organisering i en kommune. Gjennom en analyse av et lokalpolitisk dokument som legger føringer for rehabilitering og bygging av nye barnehager i en kommune viser studiet hvordan kommunen argumenterer, basert på New Public Management (NPM) inspirert ideologi, for baseorganisering og spesialrom fremfor tradisjonelle avdelingsbarnehager. Forskeren studerte også mulige konsekvenser av omorganiseringen for hverdagslivet til barna og de ansatte i barnehagen, samt på hvilke muligheter barna har til aktivt å medvirke i utformingen av sitt eget hverdagsliv i barnehagen og hvilke muligheter barn og ansatte har til å delta sammen i aktiviteter som støtter barns utforskning og læring.

Avhandlingen består av en kvalitativ studie med dokumentanalyse og diskursanalyse. Data er hentet fra nasjonale barnehagepolitiske dokumenter samt et plandokument fra Trondheim kommune. Hensikten var å belyse hvordan intensjoner og forståelse i nasjonale dokumenter kom til uttrykk i de kommunale planene.

Det er også gjort observasjoner av personale og barn i alderen tre–fem år i to avdelinger av barnehagen samt intervjuer med barn og personale. Det etnografiske feltarbeidet i barnehagen ble gjennomført over en 17 ukers periode. Dette omfatter observasjoner av personale og barn i alderen tre–fem år i to avdelinger i barnehagen samt intervjuer med barn og personale. Forfatteren deltok også på alle møter i barnehagen i tiden feltarbeidet ble gjennomført.

Forfatteren diskuterer hvordan diskurser produserer nye forståelser og sannheter om for eksempel hva et barn er, hva en barnehage skal være, og hvordan

politiske føringer kan virke styrende på materielle og sosiale forhold. I studien beskrives tre parallelle forståelser av barn og barnehager som fremtrer i den nasjonale barnehagepolitikken: den fleksible og brukertilpassede barnehagen, barnehagen som fundament for skolen og barnehagen som arena for demokrati og danning.

Den fleksible og brukertilpassede barnehagen handler om en fleksibel bruk av barnehagens areal og organisering av barn og ansatte. I praksis innebar det en oppløsning av faste og små grupper eller avdelinger til større grupper organisert i baser og med felles spesialrom for ulike aktiviteter. Spesialrommene var i all hovedsak kun tilgjengelig for barna i «kjernetiden» og aktivitetene var planlagt og styrt av voksne. Forfatteren peker på at nedsatt bemanning utenom «kjernetiden» synes å gi mindre muligheter til observasjon og refleksjon over barns lek og samspill. Det gir også mindre mulighet til å delta i barnas egen lek. Lav voksentetthet kombinert med store barnegrupper gjorde at ansatte oftere inntok en dirigerende og overvåkende funksjon. Fokus på den fleksible og brukertilpassede barnehagen førte til en opplevelse av stor relasjonell og romlig kompleksitet, og for at de ansatte skulle kunne opprettholde orden og oversikt over barnegruppen, var det behov for stramme tids- og fordelingsstrukturer samt økt tidsbruk til praktisk planlegging og organisering. Økende administrative krav til ledelsen av barnehagen gjorde at det i større grad var assistentene som hadde ansvar for planlegging og gjennomføring av det daglige arbeidet.

En følge av en dominerende læringsdiskurs, for eksempel barnehagen som fundament for skolen, krav om økonomisk effektivitet og fleksible løsninger, var at de ansatte måtte forhandle og prioritere mellom ulike aktiviteter og hvilke barn som skulle delta i aktivitetene. Det var ikke alltid gitt at valgene var basert på barnefaglige vurderinger.

Et sentralt aspekt ved barnehagen som demokrati og dannelsesarena er barns rett til medvirkning i et felleskap. Ifølge FNs barnekonvensjon har barn rett til å si sin mening og bli hørt i saker som angår dem. Denne studien indikerer at stor grad av planlagte og voksenstyrte aktiviteter i en grad begrenset barnas mulighet til medvirkning og valgfrihet.

Samlet tyder resultatene på at de nye rammebetingelsene styrt av en økonomisk rasjonalitet (NPM-ideologien) påvirker barnehagens dagligliv i en grad som oppleves som begrensende. Dette kan oppleves som paradoksalt med hensyn til intensjonen om økt grad av valgfrihet (medvirkning) og fleksibilitet for barna (Seland, 2009).

4. Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen.

Alvestad, M. og Berge, A. (2009). *Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen*. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), s. 57–68.

Målet med studien var å se på hvilke oppfatninger et utvalg førskolelærere har av læring, innhold og metode i egen pedagogisk praksis og planlegging, sett i relasjon til den nasjonale læreplanen. Den svenske læreplanen for barnehager angir et verdigrunnlag, mål og innholdsområder. Grunnleggende er at barnehagens virksomhet skal ha et tydelig demokratisk verdigrunnlag og fremme et helhetlig syn på læring. Læreplanen er ikke eksplisitt på metoder for arbeidet i barnehagen.

I denne studien er kvalitativt dybdeintervju valgt som redskap for datainnsamling. Åtte utdannede førskolelærere i to kommuner i Sverige deltok i intervjuene. Intervjuene er knyttet til fire temaområder: planlegging av arbeidet med barnas læring; planlegging og organisering av arbeidet på avdelingen; planlegging og arbeid i relasjon til nasjonal læreplan og lokale planer; et fjerde tema handlet om førskolelærernes tanker og refleksjoner om siste års planlegging. Resultatene diskuteres i forbindelse med lignende studier gjort i Norge og New Zealand. Den kvalitative analysen er metodologisk forankret i hermeneutikk og fenomenografi.

Studien viste at alle de svenske førskolelærerne som ble intervjuet, bruker læringsbegrepet, og læring blir sett på som et relevant begrep å bruke i barnehagen. På den annen side viste studien at det er ulike forståelser av læring blant førskolelærerne.

Analysen av intervjuene ble gjort ut fra to aspekter: et læringsaspekt og et metode- og kunnskapsaspekt. Læringsaspektet handler om hva læring forstås som og hvordan læring fremtrer for førskolelærerne i det pedagogiske arbeidet. Metode- og kunnskapsaspektet handler om hvilke kunnskapsområder førskolelærerne fokuserer på i barnehagen, samt deres oppfatninger av strategier og arbeidsmåter i det pedagogiske arbeidet.

Innen læringsaspektet resulterte analysen i to kvalitativt ulike hovedkategorier: læring som individorientert versus læring som samspillprosess. Førskolelærerne i kategorien læring som individorientert ser læring som en selvdrevet prosess og noe som i første rekke kommer fra barnet selv (intra-relatert). Læring er noe som skjer mer eller mindre automatisk i hverdags-situasjoner i barnehagens dagligliv. De voksnes rolle er i stor grad å være observatører og ta ansvar for å legge til rette og stimulere barna i det daglige. Dette fremstår som et individuelt orientert syn på barn.

Førskolelærerne i kategorien læring som samspillprosess ser læring som en kompleks prosess der både individ og gruppe deltar i læringen (intra- og inter-relatert). De beskriver både rollene til både barn og voksne i læringsprosessene og læring relatert til det som skjer i samspillet mellom barna, og mellom barna og de voksne. Førskolelærerne er aktivt til stede og sammen med barna, og har et bevisst fokus på hvordan læreprosesser kan utvikles videre i samspillet med barna. De har en forståelse preget av en mer offensiv og proaktiv voksenrolle enn førskolelærerne som var mer individorientert.

Førskolelærerne i kategorien individorientert læring synes i mindre grad å se læring i sammenheng med sin egen pedagogisk didaktiske tenkning og handling enn hva tilfellet er med førskolelærere i kategorien læring som samspillprosess. En utfordring videre, slik forfatterne ser det, er å tydeliggjøre en sosial og kulturell pedagogisk modell for barnehagene og å videreutvikle modellen slik at omsorg, læring og lek ses i et helhetlig perspektiv, samtidig som barns medbestemmelse, likestilling og oppdragelse i demokratiske prosesser blir ivaretatt. I den sosiokulturelle tradisjonen er læring sett på både som et individuelt (intra) og et delt (inter) og et kollektivt fenomen.

Også innen metode og kunnskapsaspektet fremkom to kvalitativt ulike hovedkategorier av oppfatninger: et intuitivt metode- og kunnskapsperspektiv, og et strukturert metode- og kunnskapsperspektiv.

Førskolelærerne innen intuitivt metode- og kunnskapsperspektiv beskriver sosiale ferdigheter, selvstendighet og innlæring av språklige og matematiske begrep som sentralt. Førskolelærerne går inn i barnas lek eller andre aktiviteter og legger inn kunnskap og begreper som er, fra den voksnes perspektiv, relevant i situasjonen. De «løper etter barnet» for å fange opp situasjoner som oppstår i leken.

Førskolelærerne innen strukturert metode- og kunnskapsperspektiv beskriver observasjoner, samtaler og intervjuer med barna over tid som basis i det pedagogiske arbeidet. Arbeidet tar utgangspunkt både i egen planlegging og ulike interesser som finnes i barnegruppa, og beskrives som en systematisk prosess knyttet til temaarbeid som strekker seg over lengre tid. Eksempler er natur, kultur, språk og matematikk. Førskolelærerne innen denne kategorien ser ut til «å løpe sammen med og foran barna».

Mens arbeidsmåtene innen intuitivt metode- og kunnskapsperspektiv fremstår som mer fragmentariske og her-og-nå-innrettet, er arbeidsmåtene innen strukturert metode- og kunnskapsperspektiv preget av mer helhetlige, sykliske og komplekse prosesser (Alvestad & Berge, 2009).

5. Unnoticed Professional Competence in Day Care Work

Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B.S., Sommer, F.M. & Warring, N. (2013). *Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. Nordic Journal of Working Life Studies*, 3 (2), 79–96.

Denne studien presenterer et tosidig perspektiv på «velferdsarbeideres» (social educator) profesjonelle kompetanse. Forfatterne studerte hvordan dagliglivet i barnehagen på den ene siden består av kompetanse som kan karakteriseres som taus (unnoticed), mens på den andre siden er fokus på planlagte pedagogiske aktiviteter som følge av innføring av nasjonale læreplaner for barnehager. Ansatte i barnehager utfører både praktiske og omsorgsmessige oppgaver og planlagte pedagogiske aktiviteter. I større grad er det siste sterkere assosiert med profesjonell kompetanse i barnehagen. Forfatterne stilte spørsmål ved om den tause kompetansen er under press som følge av krav om dokumentasjon, standardisering og evaluering av barnas læringsutbytte. I dette perspektivet søkte forfatterne å forstå hvordan praksis i barnehagen påvirkes også av andre faktorer, uavhengig av formelle kvalifikasjoner og kompetanse.

For å undersøke dette nærmere brukte forskerne kvalitative metoder: observasjoner av den daglige praksis i barnehagen, kvalitative semistrukturerte intervjuer av ansatte og erfaringer gjort i en workshop over to dager med hver av de to barnehagene som deltok i studien. Observasjonene ble gjennomført over to hele uker i begge barnehagene. I en viss grad deltok observatørene i aktivitetene som skjedde. Intervjuene handlet om hvordan de ansatte oppfattet profesjonell kompetanse som sådan, deres egen faglige utvikling og tanker om utviklingen på barnehagefeltet. De ansatte ble også bedt om å reflektere over noen av observasjonene som ble gjort for å få et inntrykk av deres tanker og forståelse av de ulike situasjonene. Workshopen omfattet tre deler: et kritisk syn på nåværende situasjon, et åpent og utopisk perspektiv på hva en barnehage kunne vært, og en realiseringsprosess hvor det utopiske perspektivet gjennomgås på nytt for å finne frem til konkrete og realiserbare tiltak. I alt 30 barnehageansatte deltok i intervjuene og i workshopen.

Gjennom fire observasjoner gis eksempler på hvordan taus kompetanse kan komme til uttrykk i den daglige virksomheten og hvordan denne kompetansen er under press. To av observasjonene er situasjoner hvor enkeltbarn er involvert, de andre to er fra situasjoner hvor kun ansatte er involvert.

En av observasjonene viste betydningen av taus kompetanse i en måltidsituasjon. Her støttet den voksne ei jente med å dele ut matpakker til de andre barna. Den voksne intervenerte og støttet barnet slik

at hun mestret oppgaven selv. Barnet ble oppfordret til å fortsette å dele ut matpakker, selv om situasjonen var vanskelig for henne, med hjelp og støtte fra den voksne. Situasjonen «brøt» med etablerte rutiner rundt matsituasjonen, hvor det var tenkt at barna skulle mestre denne oppgaven på egen hånd. Denne observasjonen viste hvordan den ansatte «naturlig» tenker læring også i praktiske dagliglivssituasjoner. En annen observasjon omhandlet gjennomføringen av en øvelse i et program for sosial kompetanseutvikling. I denne øvelsen var det satt klare regler for gjennomføring. Observasjonen illustrerte hvordan den voksne, ved å kun forholde seg til programmets regler, overså barnas behov i situasjonen. Her ble kravet om programintegritet hemmende for lærings situasjonen, selv om programmet blant annet omhandlet det å uttrykke egen følelse og å tolke andres.

Forfatterne argumenterer for at den tause kompetansen ikke må forringes, da den ses som vesentlig i kvaliteten på samhandling med barna, men også for samhandling og felles forståelse blant de ansatte. De argumenterer videre at både den tause og den formelle kompetansen må inngå som sentrale elementer i forståelsen av profesjonell kompetanse. Taus kompetanse er vesentlig for barnehagens prosesskvalitet og ansatte må ha tilstrekkelig tid til å reflektere over egen praksis, og bli bevisst i hvilken rolle og betydning den tause kompetansen kan ha i samhandling med andre, ikke minst med hensyn til barn (Ahrenkiel, Schmidt, Nielsen, Sommer & Warring, 2013).

6. «Men så kan man ju också tänka!». Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan.

Alnervik, Karin (2013). «Men så kan man ju också tänka!». *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan. Dr.gradsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.*

Studien undersøkte om pedagogisk dokumentasjon kan være et endringsverktøy for barnehager. Videre undersøkte forskeren hvordan endringsprosesser i barnehager kan forstås når pedagogisk dokumentasjon introduseres og brukes over tid.

Dette er en kvalitativ studie. Fire barnehager som alle er med i et prosjekt i regi av Reggio Emilia Instituttet i Sverige, deltok. Dataene er samlet inn i forbindelse med nettverksmøter, referansegruppemøter og arbeidsmøter i barnehagen. Ni prosjektdeltakere ble intervjuet, og datagrunnlaget er basert både på tekster og samtaler.

Studien benyttet flere analysemetoder for å se hvordan pedagogisk dokumentasjon påvirker forandring og læring i barnehagen.

Analysen av innsamlet datamateriale er gjort i tre trinn. Først ble datamaterialet sortert i tre temaer: 1) en endret organisasjon, 2) erfaringer med pedagogisk dokumentasjon og 3) organisering for utforskende læring. Deretter ble data analysert med utgangspunkt i Engeströms aktivitetsteori¹. Et sentralt begrep i teorien og i analysen er ekspansiv læring. I trinn tre i analysen anvendte man Wartofskys² teori om primære, sekundære og tertiære artefakter (bruk av medierende verktøy).

Forskeren fokuserte på det som får pedagogisk dokumentasjon til å fungere som et hjelpemiddel i arbeidet med å dokumentere konteksten, inkludert hele virksomheten og læringsmiljøet, barna er i når det gjelder deres læring og utvikling. Vanligvis har pedagogisk dokumentasjon hatt til hensikt å observere det enkelte barnet og dets muligheter eller utfordringer. Men her er det et helt virksomhetssystem, dvs. et helt arbeidsfellesskap som det enkelte individ er en del av, som materialet studeres opp mot. I tilknytning til dette virksomhetsteoretiske perspektivet viser det seg at motsetningsforhold i virksomheten blir en drivende kraft for endring og utvikling.

Pedagogisk dokumentasjon har vært benyttet i 10–15 år i studiens Reggio Emilia-barnehager. Men generelt sett har det blitt et økt fokus på pedagogisk dokumentasjon i alle barnehager senere år. Dette pga. nytt planverk (Läroplan 1997, 2006 og 2010). Nå anvendes en ny måte å dokumentere på. Slik begrepet er forstått av pedagoger tidligere (Dahlberg, Moss & Pence, 2001), blir pedagogisk dokumentasjon vurdert til å være et komplekst verktøy som kan endre organisasjonen. Det handler ikke om å ta «barnets perspektiv», men å øve opp en sensitivitet for å tolke kultur- og kunnskapsutvikling sammen med barnegruppen og sammen med kollegaene. Studien konkluderer med at det ikke er nok å bare diskutere nye tanker og ideer som kommer frem gjennom dokumentasjonsarbeidet. Ideene må også utprøves i praksis slik at uenigheter kommer frem og det oppstår refleksjon og diskusjoner om det er behov for å gjøre strukturelle endringer i barnehagen. Pedagogisk dokumentasjon oppleves som positivt for det kollegiale samarbeidet, de ser nye muligheter i arbeidet i barnehagens læringsarbeid (Alnervik, 2013).

7. Dagplejen i Danmark - en observationsundersøgelse

Hansen, O.H. (2013). *Dagplejen i Danmark – en observationsundersøgelse*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Denne studien har fokus på de yngste barna i barnehagen (0–3 år). Med utgangspunkt i anerkjent teori om tilknytning og teorier om utvikling av selv beskrives sentrale betingelser for barns utvikling som danner det teoretiske grunnlaget for studien. En praksis basert på tilknytningsteori beskrives av forfatteren som «den taktfulle omsorgsgiver». En taktfull omsorgsgiver er sensitiv, intuitiv, engasjert, empatisk, forstår barnets perspektiv og intensjoner.

I denne feltundersøkelsen ser en på i hvilket omfang disse premisene faktisk opptrer i barnehager. Innsamlingen av data er gjort i to deler. En del er en etnografisk beskrivelse hvor ansattes «pedagogiske valg» gjennom arbeidsdagen ble registrert i feltnoter av en ikke-deltakende observatør. Feltnotene ble transkribert og kodet med hensyn til følgende: 1. Læring, det vil si den ansattes evne til å skape proksimale utviklingssoner for barnet, og 2. Den ansattes evne til å stimulere barnets selvutvikling (utvikling av selv). Den andre delen er en feltundersøkelse hvor 130 barn i alderen 9–37 måneder i interaksjon med 65 tilfeldig utvalgte barnehageansatte i seks kommuner ble observert. Observasjonene skjedde fra barna kom om morgenen og til de ble hentet. Totalt ble det gjort 521 timer og 31 minutters observasjoner. Barnas sovnetider er trukket fra. Det ble observert i alt 8 892 interaksjoner som omfattet 39 103 registrerte dialogaspekter fordelt på 31 352 dialogskift, 3 964 åpne dialoger og 3 787 vokseninitierte dialoger.

For hvert barn er varigheten på interaksjonene mellom barn og voksen registrert, og hvor lenge barnet var våkent. Ved å dele antall interaksjoner med tiden barnet er våkent, får en et mål på intensiteten av interaksjonene. Omfang og kvalitet på interaksjonene ble vurdert mot bakgrunnsvariabler som kommune, observatør, hvilken ansatt, den ansattes alder, utdanning og ansiennitet, normeringstall samt barnets kjønn og alder.

Analysen av feltnotene viste en markant forskjell på de ansattes praksisformer og deres evne til å skape lærings- og utviklingsrom for barna. Flertallet av de ansatte var gode til å skape situasjoner som bidrar

1 Engeströms aktivitetsteori sier at for å forstå menneskelige aktiviteter (handlinger), må en se på i hvilken grad (hvordan) interaksjonen mellom mennesker og omgivelser er målorientert, meningsfull og sosialt orientert i en kontekst som inkluderer aktør-, individ- og system-faktorer.

2 Primære artefakter er mentale og fysiske verktøy/virkemidler som letter eller forbedrer en aktivitet. Sekundære artefakter er modeller eller bruksanvisninger for hvordan de primære artefaktene kan forstås og anvendes. Tertiære artefakter er abstraksjoner basert på primære og sekundære artefakter. Innovasjoner og kreative uttrykk er eksempler på tertiære artefakter.

positivt til barnets selvutvikling, men det var noen som bidro til det motsatte. Noen ansatte var flinke til å skape proksimale utviklingssoner, mens andre ikke var det. Noen ansatte ble vurdert som å mangle nødvendige faglige og/eller personlige ferdigheter. Forskjellene i kvaliteten på det pedagogiske innholdet og de relasjonelle sonene som etableres for barna, kan føre til at barnehagen i noen tilfeller gjør forholdene verre ved at enkelte ansatte fremstår som uegnede, men likevel får lov til å fortsette sitt arbeid i barnehagen. Andre ansatte klarer å skape varme, rolige og trygge rammer som utfordrer barna med et relevant læringsinnhold. Forfatteren hevder at de observerte forskjellene blant de ansatte gjør det relevant å se (med nye øyne) på ansettelseskriterier, tilsyn og utdanning.

Den statistiske analysen av interaksjonsundersøkelsen viste jo eldre barnet er, dess flere interaksjoner oppnår det. Disse interaksjonene er av lengre varighet og med flere dialogskift samt flere åpne interaksjoner. De yngre barna fikk altså færre interaksjoner med de voksne.

Analysen viste videre at barna opplevde flere interaksjoner med de yngre ansatte sammenlignet med det eldre. Ansatte med utdanning har signifikant flere åpne interaksjoner enn ansatte uten utdanning. Der hvor ansatte hadde ansvar for mange barn, skjedde det færrest voksen-initierte interaksjoner.

Det viste seg også, om enn noe overaskende, at de dårligst normerte barnehagene kom best ut i undersøkelsen. Dette var også de barnehagene som hadde den høyeste grad av planlegging. Undersøkelsen viste at en organisering av pedagogiske læringsmiljøer hvor det fokuseres på mindre barnegrupper, planlegging av dagen etter barnas funksjonsnivå og de pedagogiske læreplaner, teller på plussiden. Det samme gjorde engasjerte, nærværende omsorgsgivere som sikrer at alle barna trives.

På grunnlag av funnene argumenterer forfatteren for følgende: 1) Pedagogisk og didaktisk utdanning av de ansatte i barnehagen vil være en fordel. 2) Screening av ansatte i barnehagen slik at en kan finne medarbeidere som kan forholde seg til en praksis, jamfør undersøkelsens teoretiske premisser. 3) Et utvidet tilsyn i barnehagene slik at tilsynet i høyere grad kan fange opp mindre kompetente ansatte. Dette innebærer en revidering av gjeldende tilsynsordning. 4) Det vil være behov for at pedagogiske ledere i større grad deltar i planleggingen og rollefordelingen mellom de ansatte i barnehagene (Hansen, 2013).

8. Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik.

Jonsson, A. (2013). Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik. Dr.gradsavhandling, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Göteborg

Studien legger til grunn en vid forståelse av læreplanbegrepet. Den svenske förskolans læreplan har lik beskrivelse for alle barn, 1–5 år, mens mange andre land har valgt å skille læreplanene for barn i alderen 1–3 år og barn i alderen 3–5 år. Studiens formål er å undersøke vilkårene for små barns læring, og å bidra til å forstå hva en felles læreplan innebærer, og hvilke muligheter den gir de yngste barna når det gjelder å lære.

Dette er en kvalitativ studie basert på datamateriale innsamlet i seks barnehager fordelt på tre kommuner i Sverige. 16 barnehagelærere deltok. De arbeidet alle med barn i alderen 1–3 år. Data ble innsamlet i en periode på ni arbeidsdager der lærerne ble filmet. Ni barnegrupper deltok også, hver gruppe bestod av 10–16 barn i alderen 1–3 år. Studien ble systematisert i tre delstudier.

Delstudie 1: «Nuets didaktik». Dette nye begrepet som lanseres, knyttes til barnehagelærernes arbeid med barns læring og utvikling som tolkes til å skje her og nå for de minste barna i barnehagen. Barnehagelærernes *beskrivelser* av hva som er viktig for de yngste barna å lære, samt hvilke arbeidsformer som er mulige og viktige å benytte i læreplanene som utvikles (fenomenologisk analyse) danner grunnlaget for studien. Delstudie 2: Undersøker hva som karakteriserer læreplanarbeidet som utvikles i samspillet og kommunikasjonen mellom lærerne og barna (diskursanalyse). *Videoobservasjoner* av barnehagelærerne utgjør datamaterialet. Delstudie 3: Undersøker hvordan barnehagelærerne formidler læreplanens innhold til barna og hvordan lærerne reagerer på barnas uttrykk og reaksjoner, og differensierer kommunikasjonen. Denne studien består av en kvalitativ analyse av kommunikasjonen under læringsaktiviteter.

Studien viste at læreplaner utvikles i samspillet mellom barnehagelærere og barna når barnets umiddelbare interesser og muligheter bestemmer læringsaktivitetene, heller enn etter en forutbestemt detaljert plan. Denne kompetansen hos barnehagelærerne beskrives med begrepet «nuets didaktik», og innebærer at barn i alderen 1–3 år er aktører og bestemmer ved hjelp av samspillet med lærerne over sin egen læring i læringsaktivitetene (Jonsson, 2013).

9. Førskolans pedagogiske praktik som interaksjon: Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter

Dalgren, S. (2014). *Førskolans pedagogiske praktik som interaksjon: Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter*. Licensiatavhandling. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings Universitet.

Det er det sosiale samspillet mellom de voksne og barna som i detalj studeres og beskrives inngående i denne studien. Målet er å finne ut hvordan pedagogisk praksis blir til gjennom å undersøke hvordan samspillet viser seg i hverdagen, og dessuten ønsker man å gi økt forståelse om betydningen av pedagogisk praksis. Studien har tre fokus: 1) organisering av sosialt liv i hverdagen i barnehagen, 2) hvordan samspillet opprettholdes, og 3) hvordan samspillet utfordres.

Dette er en kvalitativ studie der videoobservasjoner av samspillet mellom de voksne og barna i barnehagens hverdagssituasjoner er studieobjektet. To barnehager er med i studien. Deretter er kommunikasjonen transkribert og analysert gjennom en konversasjonsanalyse av spørsmål og svar-sekvenser. Studien har et etnometodologisk perspektiv der hovedspørsmålet er: Hvordan foregår pedagogisk samspill mellom barn og voksne i barnehagen, og forstås slike hverdagsaktiviteter som handlinger rettet mot lek, læring og omsorg?

Observasjonene avdekket spontane aktiviteter som skjedde i øyeblikket. Totalt ble tre observasjoner beskrevet inngående i studien. En av disse aktivitetene var en «vippesituasjon» i en park. Malin, førskolelæreren, og tre barn lekte på en dobbel vippe hvor barna satt på hver sin side. Barnas lek på vippet utviklet seg ved hjelp av førskolelærerens spørsmål til barna. Gjennom flere forsøk og situasjoner, utforsket de vippens muligheter for bevegelse. Særlig når vippet ikke beveget seg, ble barna utfordret til å prøve selv. I en situasjon viste førskolelæreren hvordan fart og vekt påvirket vippens bevegelser. Her stilte hun spørsmål omkring problem og løsning. Spørsmålene var åpne og retoriske, og virket stimulerende på barnas oppmerksomhet og nysgjerrighet. Førskolelæreren initierte en felles forståelse i vippeaktiviteten. Denne forståelsen fremmet samarbeidet mellom barna for å få vippet til å bevege seg. Observasjonene viste at førskolelæreren skapte forutsetninger for barnas oppmerksomhet om balanse og bevegelse i vippeaktiviteten. Gradvis forstod barna at vippet beveger seg ut fra prinsippene om balanse, bevegelse og vekt.

Den pedagogiske praksisen foregår hver dag og gir muligheter for læring. Forfatteren påpeker at lek, læring og omsorg er sammenvevde prosesser. Samspillet mellom voksne og barn tas ofte for gitt

nettopp fordi slike situasjoner er så hverdagslige. Dalgren konkluderer med at «spørsmål og svar-sekvenser» fungerer som viktig interaksjonell og pedagogisk ressurs i en læringssammenheng. Pedagogisk praksis ses på som noe som gjøres i en interaksjon (Dalgren, 2014).

4.3 Organisasjon og ledelse

1. Barnehagen som lærende organisasjon

Moe, M. og Søbstad, F. (2009). *Barnehagen som lærende organisasjon*. FoU i praksis.

Formålet med studien var å undersøke barnehageansattes synspunkter omkring engasjement og muligheter for utvikling i barnehageorganisasjonen. Det ble satt fokus på ansattes opplevelser knyttet til følgende forskningsspørsmål: Hva oppfattes som en meningsfull arbeidssituasjon – og hva kan stimulerer til vekst og utvikling? Hva er de langtidsfriskes refleksjoner om helse, trivsel og stabilitet? Hvilken betydning har humor og glede på arbeidsplassen?

Forfatterne brukte en fenomenologisk tilnærming til forskningsspørsmålene. Det var barnehageansattes erfaringer og opplevelser de ønsket å studere nærmere. I forkant av studien gjennomførte de en spørreskjemaundersøkelse i fem barnehager i Trondheim-området. Dette la grunnlaget for å gjennomføre fire fokusgruppeintervju. Her ble 17 ansatte invitert, og det ble gjennomført fire fokusgruppeintervju. Barnehagene fikk selv bestemme hvem som skulle få delta på intervjuene, men det var en forutsetning de som ble valgt ut til å delta i studien, ikke hadde vært mye sykemeldt (langtidsfriske). «Langtidsfriske» ble definert som ansatte med mindre enn ti dagers sykdomsfravær de siste to årene.

I spørreskjemaundersøkelsen fremstod faktorene «glede og humor», «meningsfylt arbeid» og «møte med barna» hyppigst. Ansatte med høy skår på humor, hadde et mer positivt perspektiv på arbeidsmiljøet enn de som skåret lavt. I tillegg viste resultatene en signifikant sammenheng mellom egen humorskår og om lederen vektlegger fellesskap og tilhørighet i barnehagen.

I fokusgruppeintervjuene viste resultatene at møtet med barna er spesielt viktig. Det relasjonelle samspillet med barna, ga de ansatte energi, inspirasjon og motivasjon. Dette ga også det daglige arbeidet for barnehageansatte mening. Samspillet mellom barn og voksen ga arbeidslyst, og bidro til at de ansatte ønsket å gå på arbeid. Flere informanter fortalte om det viktige møtet med barna. Glede og humor var også positive faktorer i miljøet som skapte gode følelser i den sosiale interaksjonen.

Forfatterne presiserer at humor og glede er faktorer som bidrar til en godt miljø for læring. Et annet

viktig funn er betydningen av hvordan lederen vektlegger fellesskap og tilhørighet. Det å oppleve eierforhold til arbeidet fører til vilje til utvikling. Dette eksemplifiseres gjennom en barnehage hvor den enkeltes kompetanse verdsettes. Her trekkes det frem lederens betydning for læring og utvikling i organisasjonen. Dette viser at kontinuerlig og systematisk forbedringsarbeid er nødvendig, mener forfatterne (Moe & Søbstad, 2009).

2. Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.

Østrem, S., m. fl. (2009). Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Delprosjekt 5: Arbeidet med rammeplanen ut fra assistenter, fagarbeidere og førskolelærernes perspektiver. Rapport 17/2009. Høgskolen i Vestfold.

Målet med studien var å undersøke hvordan assistenter, fagarbeidere og førskolelærere forstår føringene i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og hvilke konsekvenser det får for innholdet og organiseringen av arbeidet i barnehager. Problemstillingen var også rettet mot hvilke typer tiltak ansatte deltok i, relatert til implementeringsarbeid. Rammeplanens betydning i organisasjonen ble inndelt i seks temaer: 1) rammeplanforståelse, 2) innføring av rammeplanen, 3) barns medvirkning, 4) fagområdene, 5) dokumentasjon, og 6) begrepene lek, læring, oppdragelse og omsorg.

Studien er basert på kvalitative data. Det ble brukt fokusgruppeintervju, intervju og brevmetode. Ni barnehager fra ni kommuner i sju fylker deltok, hvorav seks av barnehagene var kommunalt eide og tre var eid av andre. Gjennom intervju og brevmetode skulle personalets kunnskaper og erfaringer vektlegges. Totalt ble 27 assistenter og 31 førskolelærere intervjuet gruppevis, mens førskolelærere med ansvar for de yngste barna ble intervjuet individuelt. Førskolelærere og assistenter ble intervjuet hver for seg. I tillegg mottok forskerne 34 brev fra førskolelærere. Dette var et omfattende materiale som ble transkribert og analysert som tekster fra hver barnehage.

I det videre blir kun resultater aktuelle for delområdet organisasjon og ledelse gjort rede for. Resultatene viste at rammeplanforståelse handlet mer om arbeidet i personalgruppene enn arbeidet med barna. Førskolelærerne forsøkte å involvere hele personalet i prosessen, og veiledningsansvar overfor assistenter ble særlig fremhevet. En barnehage fortalte om hvordan de implementerte rammeplanen i egen årsplan. Her ga styreren assistenter og førskolelærere lesetid og leselekser som var utgangspunkt for videre refleksjon på personal- og ledermøter. Tiltak i forbindelse med organisasjons- og kompetanseutvikling var blant

annet knyttet til veiledning. Innføring av lesetid, felles kursdager og veiledning stod i fokus her. En vesentlig faktor var tid, noe som ble synliggjort flere ganger. Tid til å gå i dybden på diskusjoner og temaer var en utfordring.

Resultatene viste at styrerne ikke opplevde det som en krevende oppgave å innføre fagområdene. Derimot problematiserte ansatte som arbeidet direkte med barna, dette. De fortalte at det var krevende å sikre at alle barna hadde vært gjennom fagområdene. Særlig ble dette en utfordring når barna fikk mye frihet til å velge selv. Barnehagene vektla mest uformelle læringssituasjoner som inkluderte ulike fagområder. Flere uttrykte at arbeid med både formelle og uformelle læringssituasjoner bevisstgjorde personalets eierforhold til fagområdene. Formelle pedagogiske aktiviteter kunne også videreføres i barnas uformelle lekesituasjoner. Begrepet læring var tydeliggjort og akseptert, mente førskolelærerne. Noen av informantene erfarte læringstrykk, og at barna lærte mest ved å være aktive og deltakende.

Forfatterne mener det oppstår et stort kompetansebehov på grunn av rammeplanens føringer. Endrings- og utviklingsarbeid avhenger av flere faktorer som læringskultur og interaksjon mellom ansatte. Blant annet trekker de frem betydningen av å studere formelle læringssituasjoner i barnehagen. Det er også aktuelt å undersøke nærmere styrerrollen som faglig pedagogisk leder og hvordan faglige utfordringer tas tak i, slik at hele personalet får støtte i dette arbeidet (Østrem et al., 2009).

3. Barnehageorganisasjonen - autonomi eller standardisering?

Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? Tidsskrift FoU i praksis, 5(2), 49–66.

Formålet med studien var å undersøke i hvilken grad barnehagen som organisasjon er formalisert og rutinepreget. Det ble lagt et organisasjonsteoretisk perspektiv til grunn for analysen. Særlig ble det vektlagt hvorvidt rutiner virker styrende på atferd både i et instrumentelt og kulturelt organisasjonsperspektiv.

Dette er både en kvalitativ og kvantitativ studie. Den kvalitative delen omfatter semistrukturerte intervju med styrer, pedagogiske ledere og assistenter i ti barnehager i tre kommuner. Totalt ble 10 styrere, 20 pedagogiske ledere og 20 assistenter intervjuet. Resultatene ble kategorisert i pedagogiske oppgaver, administrative oppgaver og personalforvaltning. Funnene i intervjustudien ble etterpå sammenlignet med data fra en spørreskjemaundersøkelse utført i 2009. Spørreskjemaet ble sendt ut til alle barnehager i Norge med kjent e-postadresse, og totalt responderte 1548 på undersøkelsen.

Resultatene viste at barnehagen som organisasjon i stor grad er rutinepreget, men at formaliseringsgraden av rutinene varierer. Et annet viktig funn var at muligheten for tilpasning i enkelttilfeller og profesjonell autonomi er innskrenket. Formalia og rutiner har til hensikt å kvalitetssikre barnehagetilbudet. Resultatene viste at barnehagene har rutiner på pedagogisk tilrettelagt aktivitet. Flere av barnehagene hadde detaljerte rutiner for innholdet i aktiviteter. I tillegg fortalte styrerne at de bruker ferdige handlingsprogram for sosial kompetanse og/eller språkstimulering. Førskolelærere hadde den viktigste oppgaven når det gjelder å planlegge pedagogiske aktiviteter.

Det var styrere som intervenerte og stilte krav til det pedagogiske arbeidet. Dette bidro til en felles forståelse av hvilke hvordan oppgaver skal gjennomføres. Et gjennomgående funn var at alle barnehager er gjennomtenkt og preget av rutiner. Derimot var det få funn som viste en uformell og fleksibel organisasjonsform. Rutiner og planer var noe som gikk igjen, og var ikke avhengig av størrelsen på barnehagen. Dette gjaldt heller ikke kun for administrative oppgaver og personalforvaltning, men også pedagogiske oppgaver som arbeid med barn som har særskilte behov, samarbeid med foreldre og pedagogiske tilrettede oppgaver. Flere informanter omtalte dette i intervjuene som positivt, ikke noe som er påtvunget.

Børhaug diskuterer hvordan dette kan svekke den autonome førskolelæreren. Han hevder med bakgrunn i teorien og datamaterialet at det blir mindre rom for profesjonalitet. Likevel sikrer normer og rutiner kvalitet gjennom at et faglig minstekrav holdes, selv når førskolelæreren ikke er til stede. Dermed får førskolelæreren en noe sterkere posisjon gjennom rutiner sammenlignet med en uformell og lite rutinepreget barnehage. Likevel antyder Børhaug at rutiner på lengre sikt kan undergrave førskolelærerens autonomi. Det er i stor grad barnehageeiere og styrere som leder innføring av rutiner. Faglige hensyn sikres gjennom rutiner, og det er et ønske om kvalitetssikring som ligger bak (Børhaug, 2011).

4. Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten

Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013) Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. Nordic early childhood education research journal. Vol. 6, nr. 13, s. 1–13.

Formålet med studien var undersøke hvordan sammensettingen av barnehageansattes formelle kompetanse kan påvirke arbeidsfordelingen i norske barnehager. Studien fokuserte på fordeling av ansvar og oppgaver mellom assistenter og barnehagelærere / pedagogiske ledere.

Dette er en kvantitativ studie der det ble utarbeidet et nasjonalt spørreskjema som ble sendt ut til et representativt utvalg, bestående av 1000 barnehager, våren 2009. 59 % av barnehagene responderte, hvorav utvalget består av 1357 assistenter og 1192 (998 utdannede) pedagogiske ledere. Dette er en delstudie av prosjektet *Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt prega av lekmannspreg* (MAFAL-prosjektet).

Resultatene ble inndelt i fire temaer: ansattes utdanning, assistenters og pedagogiske lederes arbeidsoppgaver, deres engasjement i ulike oppgaver og hva de selv anser som de viktigste kompetanseområdene blant barnehagens personale. Assistentene brukte 81 % av tiden sammen med barna. Tilsvarende brukte pedagogiske ledere 66 % av tiden med barna. Assistentene brukte kun 5 % av tiden på administrasjon, mens pedagogiske ledere brukte 20 % på administrasjon. Pedagogiske ledere brukte mer tid på ledelse, definerte pedagogiske oppgaver, hjem-barnehage-samarbeid og spesialpedagogiske oppdrag. Resterende praktiske oppgaver ble delt likt mellom dem. Forfatterne konkluderer med at arbeidsdelingen fremstår som svak. Både assistenter og barnehagelærere fremhever holdninger/verdier og personlige kvaliteter som den viktigste kompetansen i barnehagen. Assistentene vektlegger i større grad praktiske ferdigheter.

Forfatterne fremhever videre at profesjonelle kvalifikasjoner kan ha en begrenset effekt i et felt preget av sterke etablerte tradisjoner og praktiske strukturer. Dette bidrar til ytterligere utfordringer for utviklingen av profesjonell kompetanse i barnehagefeltet. En kan tenke seg at dette vil få betydelig innvirkning på kvaliteten på læringsmiljøet i barnehagen. Det vil være nødvendig å se nærmere på sammenhengen mellom barnehagelærerens kompetanse og dens betydning for læringsmiljøet i barnehagen (Steinnes & Haug, 2013).

4.4 Hjem-barnehage-samarbeid

1. Föräldraidentiteter i livsberättelser (Parental identities in life stories)

Karlsson, Marie (2006). Föräldraidentiteter i livsberättelser (Parental identities in life stories). Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis. (Uppsala Studies in Education 112).

Det er identiteten som foreldre i møte med barnehageinstitusjonen som undersøkes. Studien belyser tre hovedspørsmål: 1) Hvilke foreldreidentiteter kommer frem i fortellingene om hvordan møtet med barnehagen har vært og er? 2) Hvilke konstruksjoner av barnehagen og av personalet skaper disse identitetene? og 3) Hvordan bidrar disse identitetene til forståelsen av relasjonene mellom foreldre og barnehagen?

Dette er en kvalitativ, etnografisk studie. Sju foreldre ble intervjuet i seks intervju med utgangspunkt i tematiske livshistoriesamtaler. De er alle foreldre til 5-åringer. Det overordnede målet er å bidra til økt forståelse når det gjelder ulike foreldres relasjoner til barnehagen, men også til andre institusjoner som møter dem når barna er små. Dette er undersøkt i den hensikt å kunne etablere et godt samarbeid. Relasjonene undersøkes ved å analysere foreldrenes livshistoriefortellinger. Livshistoriene analyseres med utgangspunkt i diskurser vedrørende forholdet mellom foreldre og barnehage. Overordnet konkluderes det med at forholdet mellom foreldre og barnehage må forstås dynamisk, det vil si at når samfunnet endrer seg, endrer relasjonen mellom de to partene seg også. De dominerende diskurser i dagens dagtilbud er, slik forskeren ser det: 1) *Amatør-ekspert*, hvor dagtilbudspersonalet ses som ekspert og foreldrene som amatører, 2) *Samarbeidende parter*, hvor foreldre og personale ses som like, og 3) *Leverandør-mottaker*, hvor barnehagen ses i en konsumdiskurs med foreldrene som bevisste forbrukere.

Resultatene fra intervjuene viste at dominerende diskurser i relasjonen mellom foreldre og barnehager har en tendens til å konstruere foreldre som en homogen gruppe. Dermed kan man stå i fare for å skjule forskjeller som kjønn, klasse, etnisitet, alder samt foreldres forskjellige konstruksjoner av barn og barndom. Videre kan man skjule opplevelsen av relevante strukturer og disses innflytelse på relasjonen mellom foreldre og barnehagen, og den betydningen foreldresamarbeidet kan ha for læringsmiljøet. Det kan bety at det ikke er tydelig at barnehagen og foreldre har et felles ansvar for barndommen og institusjonaliseringen av den (Karlsson, 2006).

2. Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution

Bundgaard, Helle, Gulløv, Eva (2008). Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution. København: Hans Reitzels Forlag.

Dette er en kvalitativ etnografisk casestudie. Den består av observasjoner og utdypende intervju i to barnehager i Danmark. Ca. 100 personer med forskjellig kulturell og sosial bakgrunn har deltatt. Både barn, pedagoger og foreldre er fulgt og intervjuet. De to barnehagene har barn og foreldre med stor variasjon i kulturell og språklig bakgrunn. Med utgangspunkt i konkrete observasjoner konsentrerer studien seg om noen overordnede tema som dreier seg om vennskap, ansvar, kategorisering, segregering og byråkrati i forvaltningen. Ett av forsknings-spørsmålene er: Skapes det like muligheter for alle?

Studien er blitt utgitt i en bok med mange praktiske eksempler. Hovedtemaet er: Hvordan influerer kulturell og sosial bakgrunn på arbeidet i barnehagen,

på relasjonene barna imellom og på samarbeidet mellom barnehage og hjem? Læringsprosessene hos alle tre parter er knyttet opp mot spørsmålet om kulturelle forskjeller og likheter har noe å si. Foreldresamarbeidet blir studert ved å se på hva forskjellig erfaringsbakgrunn kan bety.

Studien undersøker hvordan hverdagen er i barnehager der det går barn med forskjellig demografisk og kulturell bakgrunn. Målet med intervjuene og observasjonen er å finne ut hvordan sosial differensiering blir reproduisert og konstruert i denne hverdagen. Hvordan influerer mangfoldet arbeidet i barnehagen, og hvilken betydning har det for virksomheten og på det å skape et godt læringsmiljø? Studien viser at inklusjons- og segregeringsprosesser når det gjelder minoritetsbarn finner sted allerede i barnehagen. Det er foreldre som deler barnehagens verdisyn som har reell innflytelse på barnehagens arbeid.

Det er spesielt guttene blant minoritetsbarna som utsettes for ekskluderingsrisiko. Disse prosessene finner sted i alle typer samspill og mellom barna, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre.

Minoritetsbarn forberedes ikke automatisk til å kunne lese og skrive ved skolestart fordi de ikke opplever sammenhengen mellom det å lese bøker og utvikle den kroppslige disiplinen som lesningen krever. Personalets bestrebelser på å unngå at gjøre forskjell på majoritet og minoritet skaper paradoksalt nok nye måter å markere at minoritetsbarn og deres foreldre «ikke er informert om reglene for riktig atferd». Personalet opplever en del maktesløshet i interaksjonen med minoritetsbarn og deres foreldre, og til tider resulterer dette i makt demonstrasjoner i møtene mellom dem. Forfatterne fant i denne studien ut at selv om flerkulturelle barn går i barnehage, er det ikke automatikk i at de forberedes til lesing og skriving ved skolestart. Det kreves mer kunnskap hos de ansatte, og et bedre samarbeid mellom hjemmet og barnehagen for at det å gå i barnehage for denne gruppen skal bli læringsfremmende (Bundgaard & Gulløv, 2008).

3. Myter og realiteter om forældresamarbejdet i dagtilbud

Ertmann, Bo, Gundelach, Søren, Andersen, John, Madsen, Lisbeth og Rasmussen, Kjeld. (2008). Myter og realiteter om forældresamarbejdet i dagtilbud. København, FOA-fag og arbejde. TMC & Udviklingsforum.

Målet var å beskrive og kartlegge samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen i Danmark. Studien er deskriptiv og fokuserer på samarbeidet mellom foreldre og pedagoger, assistenter og «dagplejere».

Mediene beskriver ofte samarbeidet som mer konfliktfylt enn tidligere uten at det er undersøkt systematisk. Undersøkelsen tar derfor utgangspunkt i at det er konflikter og samarbeidsproblem. Studien undersøker om dette er korrekt, eller om det er en myte.

Dette er både en kvantitativ og en kvalitativ studie. Studien er designet som en landsdekkende representativ tverrsnittsundersøkelse. Informanter er 2000 foreldre og 2000 barnehageansatte. Data er innsamlet ved hjelp av spørreskjemaer, fokusgruppeintervju samt individuelle intervju. Studiens kvantitative del er i hovedsak besvart av barnas mødre (0,2 % av svarene på spørreskjemaene kommer fra fedre). Konklusjonen er at samarbeidet mellom foreldre og personale overordnet sett er velfungerende, og at konflikter er sjeldne. Kun 2 % av foreldrene og 3 % av personalet opplever å ha en konflikt. Både personalet og foreldrene opplever sammenheng mellom kvalitet og ressurser. Det fremgår av studien at foreldre ønsker større innflytelse på barnas hverdag, samtidig som de mener at de ansatte i barnehagen er kompetente og profesjonelle.

Forfatterne påpeker imidlertid noen tema for videre innsats og diskusjon da det ikke er samsvar mellom hva foreldrene og personalet mener på disse områdene: 1) Rutinene i barnehagen og overholdelse av disse betyr mye for personalet, mens foreldrene mer betrakter rutinene som uproblematisk, og noe de regner som barnehagens ansvar å arbeide med. 2) Personalet og foreldre har forskjellige oppfatninger av når barn er syke. Her viser det seg at personalets vurdering av foreldrenes mulighet for å ta fri i forbindelse med syke barn er mer romslig enn foreldrenes egen vurdering. 3) Studien har også sett på foreldres medbestemmelse i barnehagen, og her opplever personalet at mange foreldre vil bestemme over barna sine 24 timer i døgnet. 4) Foreldrene opplever det som en kvalitet ved barnehagen at de har innflytelse. Personalet mener det samme, men her peker studien på at personalet er usikre på hva foreldrenes kvalitetskrav og ønsker innebærer.

På bakgrunn av dette foreslår forskerne bak studien områder hvor samarbeidet kan forbedres: 1) avklaring av gjensidige forventninger, 2) mer etterutdanning av personalet, 3) mer forskning på området. Studien foreslår videre at kjønnsdiskursen undersøkes nærmere, og peker på at endrede kommunikasjonsformer er nødvendige for involvere en større del av fedrene i samarbeidet (Ertmann, Gundelach, Andersen, Madsen & Rasmussen, 2008).

4. Effekter av «Familiepladser og basispladser»: utvikling av mellomformer til utsatte barn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007-2009

Jensen, B., Brandt, U. & Kragh, A. (2009). *Effekter af «Familiepladser og basispladser»: udvikling af mellemformer til utsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007-2009*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Målet med studien er å se om de utsatte barna som har fått det som i Danmark kalles familiepladser og basispladser i barnehagene, dvs. et mer pedagogisk tilrettelagt tilbud enn det som tilbys i vanlig barnehage, har fått et positivt utbytte av tiltaket. Med pedagogisk støttende menes her at de ansatte kurses og har workshops i tema som er trukket ut som spesielt viktige for disse barna. Familiepladserne er nærmere det vanlige allmenne barnehagetilbudet faglig og innholdsmessig, mens basispladserne er mer spesialpedagogisk innrettet. Bekymringsbarn eller sosialt utsatte barn er målgruppen for disse pladserne. Målet om at alle barn skal få de best mulige oppvekstvilkår, er bakgrunnen for at oppdragsgiver, Københavns Kommune, har gjennomført studien. Det er de mest utsatte barna som har fokus gjennom denne intervensjonen. Studien har derfor spesielt sett på temaene *trivsel, inkludering, læring og samarbeid mellom foreldre og personalet*. Videre har studien sett på hvordan disse faktorene påvirker betydningen for barnas utvikling.

Studien har fokus på det å gi et styrket barnehage-tilbud til utsatte barn. Den inkluderer både kvantitative og kvalitative målinger før og etter intervensjonene, ett år i mellom. Ledere i barnehagene intervjues for å forstå hvordan institusjonene implementerer intervensjonen. Både individuelle intervju og fokusgruppeintervju brukes. For å se på effekten av at barna har fått mer tilpasset tilbud, intervjues foreldrene (strukturerte intervju). I tillegg observerer og intervjuer forskerne noen av barna via 18 TRAS-spørsmål (Tidlig Registrering Av Språkutvikling). Alt dette skjer både før og etter intervensjonene. Studien omfatter 29 barnehager, 160 barn og 103 foreldre i København.

Studien undersøker nærmere funn fra en empirisk studie som ble utført av Center for Alternativ Samfunnsanalyse i 2006. I denne studien fant man at det er behov for ekstra innsats i barnehagen når det gjelder utsatte barn og barn som lever i ressursvake familier. Den ekstra innsatsen måtte særlig ha fokus på involvering av familien, på trivsel, relasjoner til andre barn og voksne, selvfølelse og læring.

Den pedagogiske intervensjonen som ble testet ut, rettet seg mot å heve kompetansen hos de ansatte når det gjaldt fokusområdene nevnt ovenfor. De ansatte deltok i kurs, workshops og refleksjon rundt praksisfortellinger i disse temaene. Samarbeid og

involvering av familien var det feltet de barnehageansatte hadde lite kunnskap om fra før. Konklusjonen er at familieplassprosjektet hadde positive effekter på barns trivsel og læring, og man så fremgang innen alle forholdene som ble undersøkt. Basisplassprosjektet foregikk blant svakere eller mer sårbare barn enn familieplassprosjektet. Det hadde ikke tilsvarende god effekt, her fant en ingen endring, kun på én av indikatorene: en positiv effekt med hensyn til matematisk logisk forståelse. Forskerne understreker at især lederne, og det at de hadde klare mål og klar struktur i intervensjonen, utgjorde en vesentlig betydning for et godt resultat (Jensen, Brandt & Kragh, 2009).

5. Kompletterende anknytningsperson på förskola *Hagström, Birthe (2010). Kompletterande anknytningsperson på förskola [Doktorgrad]. Malmö Studies in Educational Sciences, 2010, Vol. 48.*

Formålet med studien er å øke forståelsen omkring hvordan barnehagelærere kan bli en sekundær (kompletterende) tilknytningsperson i barnehagen når foreldrene er psykisk syke. Forskeren viser at arbeidet med disse barna er lite undersøkt. Barnets behov for en trygg og forutsigbar voksen blir i slike tilfeller ikke tilfredsstilt i hjemmet. Teorien som ligger til grunn, er utviklingsteori hos små barn, tilknytningsteori som hos Daniel Stern (affekt-teori), og selvutvikling. Det er først og fremst barn med diagnose og barn med funksjonsnedsettelse som får ekstra støtte og ressurser i barnehagene. Utsatte barn som vokser opp i hjem med psykisk syke foreldre og deres læring og utvikling ser ut til å være lite undersøkt i forskningen.

En barnehage og fire barnehagelærere ble fulgt og intervjuet gjennom tre år. Studien hadde tre dimensjoner: 1) innhold, 2) motivasjon og 3) teamarbeid. Metoden er intervju og barnehagelærernes skriftlige fortellinger gjennom perioden. Datainnsamlingen består henholdsvis av samtaler mellom barnehagelæreren og forskeren og av loggbøkene lærerne har skrevet. I alt hadde forskeren fem samtaler med hver barnehagelærer i løpet av tre år.

Det er barnehagelærernes utvikling av rollen som sekundær tilknytningsperson som studeres og vurderes i avhandlingen. Gjennom de tre årene fikk barnehagelærerne en utdanning som var «skreddersydd» til temaet, de fikk delta på forelesninger, lese faglitteratur og være med i studiegrupper for å lære teori parallelt med jobben i barnehagen. Teorien handlet om barn med utrygg tilknytning til sine foreldre. Samtlige barnehagelærerne ga uttrykk for at dette var ukjent teori for dem.

Lærings- og utviklingsprosesser hos barnehagelærerne kan sammenfattes i seks temaer: 1) vilje til å gjøre noe godt, 2) utvikling fra «å synes» til «å forstå», 3)

læring i samspill, 4) nødvendigheten av å ta barnets perspektiv, 5) pedagogiske konsekvenser og 6) selvrefleksjon.

Barna fikk en primær og en sekundær tilknytningsperson i barnehagen. Det viste seg at det tok lang tid, opptil et år, før man så effekten av personalets innsats. Både foreldrene og pedagogene forsto hverandres betydning, og det var lagt vekt på en gjensidig respekt for hverandre i samtaler med barnet fra begge parter (Hagström, 2010).

6. Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school: All around children in need of special support

Sandberg, A. og Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school: All around children in need of special support: The Swedish perspective. International Journal of Inclusive Education, 14(8), 741–754.

Formålet med studien var å undersøke og beskrive foreldres, barnehagelæreres og andre profesjonelles erfaringer med å samarbeide om barn med behov for særlig støtte i svenske barnehager.

Dette er en kvalitativ fenomenologisk studie der 20 intervju med varighet på 40–70 minutter er gjennomført med åtte foreldre, sju barnehagelærere og fem andre fagprofesjonelle i barnehager (en spesialpedagog, tre logoped og en psykolog). Under intervjuene ble deltakerne spurt om deres erfaringer med å samarbeide med hverandre og hva de mener er muligheter og hindringer i et samarbeid.

Konklusjonen på studien er at alle gruppene legger vekt på konsensus og kunnskap som viktige faktorer i et konstruktivt samarbeid. Men det er stor forskjell på i hvor høy grad de klarer å samarbeide, og på hva de tenker om samarbeidet. Barnehagelærerne mener de mangler kunnskap om det å samarbeide. Fagprofesjonene mener at å dele kunnskap er det som er viktigst i deres samarbeid. Foreldrene opplever i praksis at de ikke blir tilstrekkelig informert av fagfolkene, enten det gjelder rettigheter eller spesialhjelp. Dette opplever de som basisen for å føle at de får støtte og trygghet for deres barns utvikling videre.

Institusjonens rutiner oppleves av alle parter å være styrkende for samarbeidet. Barnehagelærerne mener det er viktig å snakke med foreldrene når barna kommer og går for dagen. Mangelen på tid og store barnegrupper anses som et problem for samarbeidet. Stabilitet blant personalet ses som en viktig faktor for et konstruktivt samarbeide (Sandberg & Ottosson, 2010).

7. The Making of the Ordinary Child in Preschool

Alasuutari, M. & Markström, A-M. (2011). *The Making of the Ordinary Child in Preschool. Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.

Formålet med studien er å undersøke hvordan barnehagelærere og foreldre evaluerer barn i foreldresamtalene. Den undersøker hvordan institusjonell orden skaper «det alminnelige barnet», og hvordan barnehagelæreren og foreldrene ordlegger seg når det gjelder deres syn på, og meninger om, hvordan barn er og bør være, når en institusjonell orden skal opprettholdes. Foreldresamtalene er obligatoriske samtaler i Sverige, ifølge «Läroplan för förskolan», og har vært det siden 1998. Det samme gjelder i Finland. I begge lands plandokumenter understrekes betydningen av å ta opp temaer som utvikling og læring, og betydningen av å skape gode relasjoner mellom barnehage og hjem. Formålet med samtalen i de finske barnehagene var å utvikle en individuell plan for barnet sammen med foreldrene. Også i de svenske barnehagene var målet å lage et skriftlig dokument om barnet. Dette ble gjort for å strukturere samtalene.

Dette er en kvalitativ studie, og en diskursanalyse. Studien er basert på 54 samtaler mellom pedagoger og finske og svenske foreldre til i alt 62 barn. Samtalene finner sted i tre finske barnehager og åtte svenske. Alle samtaler er tatt opp på bånd av pedagogene. Samtalene varer i gjennomsnitt en time, men varierer i lengde fra 20 minutter til 1½ time. De 54 samtaler er transskribert, og datamaterialet er analysert ut fra en diskursanalytisk metode. Forfatterne tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tese om at kulturelle og tilgjengelige diskurser vil skape og bestemme retning for kommunikasjonen i interaksjonen mellom mennesker.

Innholdet i samtalene undersøkes og diskuteres med utgangspunktet i at dette er helt «vanlige» barn i vanlige barnehager. Det er barnehagelæreren stemme i samtalen med foreldrene som dominerer, og de tre temaene det snakkes om, sammenfattes i studien slik (i begge land): 1) Rutiner og praksis, som evne til påkledning, måltider og barnets spising i barnehagen blir detaljert informert om til foreldrene. 2) Regler og vaner som gjelder barnet – voksenrelasjonen. Her viser studien at det oftest er jentene som vekker bekymring hos barnehagepersonalet om de ikke følger reglene. 3) Regler og vaner som gjelder relasjoner mellom barnet og andre barn i barnehagen. Dette temaet er alltid fremme i foreldresamtalen. Om barnet er aktivt, og om det er initiativrikt, om det har mange relasjoner eller bare en eller ingen spesielle (vekker bekymring).

Studien viste de voksnes holdninger, både foreldrene og barnehagelærerne ga uttrykk for mer aksept for at

gutter leker med jenter enn det motsatte (gendered assumptions).

Studien konkluderer med at de viktigste forventningene som stilles til barna, er at de bør være sosialt kompetente. Denne forventningen snakkes det om langt oftere i samtalene enn om forventninger til læring og utvikling. Samtalene er preget av karakteristikk, kategorisering og evaluering av barnet. Individualiseringen av barndommen er påtakelig ifølge denne studien.

Det studien benevner som «de institusjonelle forventningene», og kravene som stilles til barna, varierer etter kjønn. Det er forventninger som er relatert til institusjonalisering og bildet av et vanlig barnehagebarn. Når jentene bryter normene, får det mer oppmerksomhet enn når guttene gjør det. Sosial kompetanse er vektlagt i samtalene om jentene. Gutter som bryter normene, får først oppmerksomhet når atferden oppfattes som problematisk eller aggressiv (Alasuutari & Markström, 2011).

8. Constructions of Girls in Preschool Parent-Teacher Conferences

Markström, A-M. & Simonsson, M. (2011). *Constructions of Girls in Preschool Parent-Teacher Conferences. International Journal of Early Childhood*, 43(1), 23–41.

En kvalitativ og etnografisk studie av foreldresamtaler som er tatt opp på bånd av barnehagelærerne. Studien omfatter totalt 10 kvinnelige barnehagelærere og 12 foreldre til i alt 15 jenter mellom 3 og 5 år. Studien er utført sør i Sverige. Samtalene varte mellom 35 og 50 minutter hver.

Forfatterne har analysert materiale diskursanalytisk. Dvs. det er fokus på språket og språkets rolle i en sosial virkelighet. Målet er å undersøke hvordan kjønn kommuniseres i foreldresamtalene mellom barnehagelærere og foreldrene. Studien ser spesielt på hvordan jenterollen konstrueres og posisjoneres i samtalene mellom de barnehageansatte og foreldrene. Tidligere forskning på hvordan kjønn konstitueres, har i overveiende grad vært rettet mot gutterollen. Denne forskningen har også vist hvordan voksnes forventninger, beskrivelser og atferd overfor jenter og gutter er vesentlig for hvordan sosialt kjønn blir etablert allerede i barnehagen.

Studien presenterer tre hovedkategorier for hvordan jenterollen beskrives: 1) den alminnelige barnehagejenta, 2) den voldsomme og utfordrende barnehagejenta, og 3) den feminine jenta. Den alminnelige jenta i barnehagen får mest oppmerksomhet språklig i samtalene om læring, både språklig utvikling og kompetanser av alle typer. Særlig får språkutviklingen stort fokus for denne jenta, hun er verbalt god. Hun

er god i det praktiske også, til å kle på seg, spise selv, er motorisk god osv. Hun passer godt inn i institusjonskonteksten, og at foreldrene er med og støtter opp om både det praktiske og det kognitive, blir understreket som viktig. Institusjon og foreldre spiller på lag, men denne studien peker på at det er barnehagelærerne som konstruerer bildet av denne jenta, foreldrene samtykker og stiller i liten grad spørsmål ved et slikt foretrukket/normalt barnehagebarn.

Den utfordrende jenta får mest fokus på sosial kompetanse og på normbrytende atferd. I samtalen får de karakteristikker som guttejenter. De bygger relasjoner med både gutter og andre jenter, og krysser «grensene» i leken sin. En annen type innen denne gruppen er jenter som går sammen og «truer» det kollektive, for eksempel på samlinger – de oppfører seg utenfor normen når de er sammen.

Mens den feminine jenta i samtalen får fokus på leken, på vennskapet og de mer feminine forestillingene i samfunnet. Her oppfatter både barnehagelærer og foreldre det som negativt at jentene er opptatt av klær og hva de har på seg. At det handler om en gryende bevissthet om identitet, er ikke tema i samtalen. Nære vennskap er et tema i samtalen for disse jentene, ikke bare positivt, for eksempel snakkes det om hvisking og utestenging.

Konklusjonen i studien er at det er barnehagelærer som konstruerer jenterollene i foreldresamtalene, men de blir i svært liten grad motsagt av foreldrene. Sosialt kjønn er et sentralt aspekt av samtalen når det gjelder jenter. De voksne er tydelige formidlere av koder for kjønn og regler som er gjengse i samfunnet. Det kan se ut til at foreldresamtalen slik den er tilrettelagt, konfirmerer stereotyper av barna, og kanskje spesielt når det kommer til kjønnsroller (Markström & Simonsson, 2011). Når det gjelder jentenes læringsmiljø i barnehagen, vil en slik stereotypisering kanskje påvirke deres syn på seg selv og dermed i verste fall begrense deres utviklingsmuligheter.

9. Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler?

Aagre, W. (2011). *Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? I: Gjems, L. & Løkken, G. (red.): Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen. Oslo: Cappelen Damm, s. 176–201.*

Målet med studien var å undersøke hva barnehagelærerne og foreldrene snakker om og hvordan de gjør det når tre–fireårige barns språkhandlinger er tema i foreldresamtalene. Det handler om å studere fagspråket barnehagelærerne benytter i samtalen, og å beskrive det.

Språkhandlinger vil si språkets kommunikative og sosiale sider. I barnehagesammenheng vil det kunne dreie seg om å lytte til språket i lekesituasjoner, og hvordan barn veksler mellom å lytte og snakke sammen. Goffmanns sosiologiske begrepsapparat og tenkemåter tas i bruk i studien. Det innebærer at det ikke er den enkelte pedagog eller presisjonsnivået i pedagogens omtale av barnas språk som er undersøkt, men det er barnehagens normer for hvordan barn beskrives, hvordan foreldre forstås og hvordan fagspråket barnehagelæreren benytter oppfattes som er i fokus. Det er ifølge forfatteren gjort få undersøkelser av slike samtaler i barnehage. Studier av samtaler om språkhandlinger er først og fremst gjennomført i skole.

Dette er en kvalitativ casestudie, der tre barnehagelærere (som også er pedagogiske ledere) og foreldrene til åtte barn er intervjuet. Intervjuene er gjennomført før og etter foreldresamtalene og transkribert. Hver samtale ses på som en case.

Det viste seg i samtalen med foreldrene at barnehagelærerne bruker liten tid til å diskutere barns språklige evner. De bruker mest tid på å snakke om rutinesituasjoner og andre tema enn språk med foreldrene. Disse samtalen varierer i stor grad fra en samtale til en annen. Barnehagelærerne unnlater å nyansere og justere språket i tråd med hvilke foreldre de snakker med, noe som bidrar til at enkelte foreldre får mindre utbytte av samtalen enn de kunne ha fått. Barnehagelærerne bruker ikke i noen særlig grad sitt fagspråk om språkutvikling. Det som preger samtalen med foreldrene, er ikke språkutviklingen hos barnet.

Aagre anbefaler at de språkrelaterte fagbegrepene bør tildeles en mer sentral plassering i fagdiskursen i barnehagen og ikke minst i samtalen med foreldrene. En økt oppmerksomhet på fagspråket vil øke bevisstheten hos de ansatte når det gjelder språkutviklingen, og slik forbedre kommunikasjonen om dette viktige utviklingsområdet med foreldrene (Aagre, 2011).

10. Daginstitutionens betydning for utsatte barn og deres familier i ghetto-lignende boligområder

Jensen, N.R., Petersen, K.E. & Wind, A.K. (2012). *Daginstitutionens betydning for utsatte barn og deres familier i ghetto-lignende boligområder. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.*

Målet med studien er å beskrive og analysere pedagogenes og foreldrenes oppfatning av barnehagen og barnehagens arbeid, og hvilken betydning det har for utviklingsmulighetene for særlig utsatte barn. Området der studien finner sted har et stort og variert etnisk mangfold. I forskningsprosjektet understrekes nettopp betydningen av boligområdet, som her er karakterisert med en lang rekke spesifikke sosiale problemstillinger,

men som viser seg å være langt mer nyansert enn mediebildet av et slikt såkalt ghetto-lignende bosted gir. Foreldrene i denne studien har for eksempel selv ikke opplevelsen av at de lever i en ghetto, og heller ikke at barna er «utsatte».

Dette er en kvalitativ etnografisk studie som følger en barnehage over et år. Studien tar teoretisk utgangspunkt i barneperspektivet, dvs. at den er opptatt av å forstå og utforske barns liv, deres tanker og handlinger med utgangspunkt i barneperspektivet. Det er foretatt intervju med de voksne som er nærmest barnet, både barnehagelærere og foreldre. I tillegg er det en spørreskjemaundersøkelse gjennomført med resten av personalet i barnehagen. Intervju er også foretatt med ansatte og foreldre i et nylig oppstartet familieprosjekt som er en del av tilbudet til barnehagen. Barnehagen som er studert ligger i det forskerne kaller et ghetto-lignende strøk i København.

Forfatterne konkluderer med at resultatene tydeliggjør at barnehagetilbudet har en særlig betydning for utsatte barn og deres familier når omsorgsarbeidet utvides for denne gruppen barn. Dette innebærer et større fokus på og et mer omfattende foreldresamarbeid enn det som er vanlig i (danske) barnehager.

Studien viste at det er omsorg og aktivt omsorgsarbeid som gir best effekt. Man så mindre effekt når fokus var på læring (læringsorienterte pedagogiske aktiviteter). Personalet brukte mye tid på foreldresamtaler. Mye tyder på at familieprosjektet som en del av barnehagetilbudet til denne gruppen, fremmer trygghet, inkludering og rådigheten over eget liv for familiene.

Konklusjonen i denne studien er at omsorg ser ut til å være mer viktig enn læringsfremmende aktiviteter i barnehager i denne typen boligområder. Å arbeide forebyggende med hele familien i utsatte boligområder har betydning for barnas utvikling videre i livet (Jensen, Petersen & Wind, 2012).

11. utfordringer når foresatte skal medvirke på tjenestetilbudet til eget barn

Tveit, A.D. & Cameron, D.L. (2012). Utfordringer når foresatte skal medvirke på tjenestetilbudet til eget barn. Nordic Studies in Education 32, nr. 3–4, s. 321–332.

Dette er en kvalitativ casestudie av to barn. De to er utvalgt fra et større prosjekt som har med seks barn fra forskjellige barnehager (Praksis – FOU). Foreldrene intervjues, en barnehagelærer, støttepedagog og læreplankoordinator for den individuelle planen (IP) i begge barnehagene. Det er foretatt semistrukturerte intervju.

Den første deltakeren i studien er en gutt på 5 år i sentrum. Gutten har psykiske funksjonsnedsettelse, men har gått i barnehage på fulltid siden han var 2 år. Den andre er en 4-årig gutt med multifunksjonshemninger. Han har både et vanlig barnehagetilbud og et spesialtilbud. Her er guttens mor intervjuet i tillegg til de andre. Begge barna har forholdsvis store funksjonsnedsettelse og behov for langvarige og koordinerte tjenester.

Det har vært utført observasjon av læreplanteamenes møter i forkant. Analysestrategien baserer seg på gruppering (clustering) av data, hvor tekstsekvenser er trukket ut ved hjelp av programmet NVivo 8.

Resultatene viser at kravet om at foreldre må forberede seg til teammøter, er en utfordring, og at medinnflytelse handler om mer enn å få mulighet for å påvirke barnets tilbud om støtte. Medinnflytelse krever en helt spesiell innsats fra foreldrene. For å kunne være likeverdige partnere i møtene må de bidra til å sette dagsorden for møtene, og de må gjøre seg godt kjent med papirene i saken, være til stede ved møter og delta i diskusjonene. Det skal gjøres samtidig som man vet at foreldre bruker fritiden til å forberede seg, mange har fulltidsjobb og samtidig ansvar for at oppdra et barn med særlig store utfordringer.

Studien viser at disse utfordringene er usynlige, når det gjelder teammøtene, og at foreldrene derfor står alene med problemer i den forbindelsen. Undersøkelsen viser hvordan behovet for respekt og maktneøytralitet i forholdet mellom foreldre og profesjonelle blir utfordret. De profesjonelle i de to tilfellene oppfyller ikke sitt ansvar. Dette kommer til uttrykk ved at de viser motstand mot å påta seg spesielle oppgaver i teamet eller ved at de ikke viser respekt overfor foreldrene. Forskerne påpeker at idealene for et likeverdig forhold mellom foreldre og profesjonelle kan være vanskelige å leve opp til.

Studien konkluderer med at det er et stort behov for å diskutere systematisk problemstillinger som dukker opp, når foreldre og profesjonelle skal realisere foreldres medvirkning/medinnflytelse angående et funksjonshemmet barns barnehagetilbud. Det pekes også på at et fellestrekk ved de to casene er at de profesjonelles dømmekraft blir satt på prøve i møtet med foreldrene når det gjelder medvirkning (Tveit & Lansing, 2012).

12. Utvekkingsamtal som oppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar

Simonsson, M. og Markstöm, A. (2013). Utvekkingsamtal som oppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar. Nordic Early Childhood Education Research Journal 6(12), 1–18.

Målet er å studere utviklingssamtalen mellom barnehagelærer og foreldre i svenske barnehager, og å bidra med kunnskap om forestillinger og erfaringer med slike utviklingssamtaler med foreldrene.

Utviklingssamtalen er en formell samtale, regulert gjennom læreplanen – der tema som trivsel, utvikling og læring skal diskuteres. Men siden planen ikke gir andre føringer enn at denne utviklingssamtalen skal utføres, blir det opp til den enkelte barnehage å utforme den.

Dette er en kvalitativ etnografisk studie med 15 intervju med barnehagelærere i 8 barnehager. De er intervjuet etter at de har gjennomført en eller to utviklingssamtaler med barnas foreldre. Analysen av intervjuene er gjort i henhold til Foucaults diskursteori, og har et maktperspektiv.

Studien undersøker samtalen som en sosial praksis og som en del av pedagogens profesjonsutøvelse. Det undersøkes hvilken betydning samtalen har for de ansatte, og hvordan ansvars- og rollefordelingen fremtrer for personalet og for foreldrene. Det hele ses fra pedagogenes perspektiv. Noen gjennomgående utsagn fra pedagogene om forarbeidet og gjennomføringen av intervjuene kan samles i følgende tema: 1) Pedagogen forsøker å få til en konsensus om barnet, 2) man ønsker å samle mest mulig informasjon om barnet slik at bildet blir helt, uten at det skal bli til sannheter om barnet, og 3) det er et ønske om at foreldrene skal komme forberedt til samtalen, derfor er det alltid laget en agenda til møtet. Dette begrunnes med et ønske om en aktiv og deltakende samtale fra begge parter.

Analysen av intervjuene viser at foreldresamtalen/ utviklingssamtalen er viktig for barnehagelærerens praksis. Forfatterne konkluderer med at slike samtaler er den viktigste arenaen for samarbeid mellom hjemmet og barnehagen. Foreldresamtaler er et uvurderlig relasjonsskapende verktøy, og barnehagelærerne anser det som et stort ansvar å planlegge og gjennomføre disse. Studien drøfter også utviklingssamtalen med foreldrene i barnehagen som et ledd i samfunnets interesse for kontroll og styring av så vel foreldre, barn, barnehagepersonalet og selve institusjonen (Simonsson & Markstöm, 2013).

5.0 Tidligere teori og forskning om læringsmiljøet i barnehagen

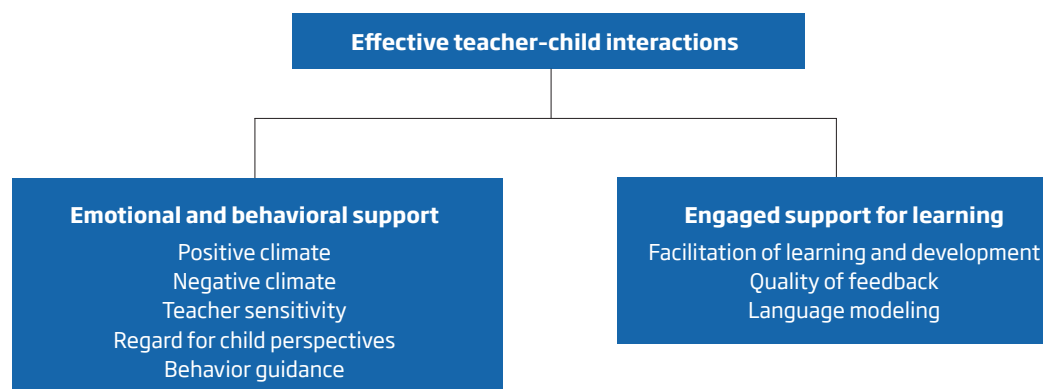
Ved søk etter skandinaviske studier fra de ti siste årene i forbindelse med denne synteserapporten ble det tidlig åpenbart at «læringsmiljø i barnehagen» er lite anvendt i skandinavisk litteratur. Det forelå også få studier som har hatt som hensikt å se på læringsmiljøet i barnehagen i relasjon til de fire kjerneområdene. Selv etter omfattende manuell gjennomgang av aktuelle studier og søk i mange aktuelle databaser var det overraskende krevende å finne relevante skandinaviske studier. Det var altså vanskelig å finne studier som fokuserte på barnas læringsmiljø (som defineres som de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel) og kjerneområdene 1) relasjoner, 2) pedagogisk ledelse, 3) organisasjon og ledelse og 4) hjem–barnehage-samarbeid. Blant de studiene som her har blitt trukket frem som rimelig relevante, er det vanskelig å konkludere og generalisere funn på grunn av forskningsdesign. Det er få studier, og temaene i de ulike studiene er dessuten så pass sprikende at det har vært utfordrende å sammenfatte resultatene. Vi har her derfor valgt å trekke inn en del supplerende skandinavisk og internasjonal forskning og litteratur som synes relevant for problemstillingene, for å kunne danne et bredere grunnlag for senere diskusjon.

Barn tilbringer svært mye av sin tid i barnehagen. Mye tyder på at det som foregår i barnehagen vil ha stor betydning for deres utvikling og læringsmuligheter

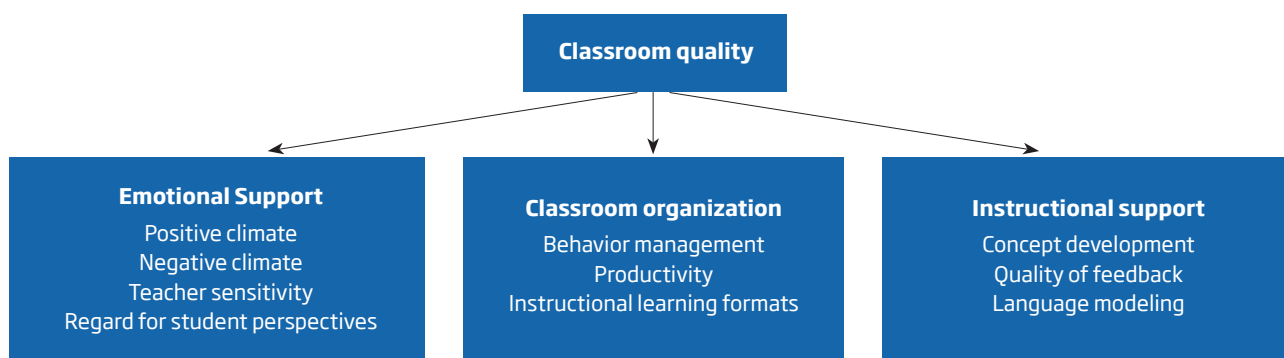
videre i livet. På denne måten kan en tenke at barna er prisgitt kvaliteten på det pedagogiske tilbudet som møter dem i barnehagehverdagen.

Forskning viser at det i dag er stor variasjon i kvaliteten i dagens norske barnehager (Sheridan et al., 2009 & Lekhal, et.al., 2013, Nordahl, 2014), noe som medfører at ikke alle barn i dag får det pedagogiske tilbudet de har krav på. Når kvaliteten i barnehagen varierer i stor grad, innebærer det at barnet er prisgitt den enkelte barnehagens kvalitet, og at det vil kunne variere hva slags omsorg og stimulering barn får i ulike barnehager. Ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv fremheves det at det er svært lønnsomt å investere i kvalitativt gode barnehager. Dette gjelder ikke bare for 4–5-åringene, men for også for de aller yngste barnehagebarna (Bremnes, Falck & Strøm, 2006; Rege, 2013). Men hva er egentlig kvalitet, og hva menes med gode læringsmiljø?

Heller ikke i den internasjonale litteraturen er det enkelt å finne en entydig definisjon på læringsmiljøet i barnehagen. Det finnes i midlertid ulike evalueringssystemer av klasseromskvalitet i det som på engelsk omtales som Early Childhood Education and Care (ECEC). To eksempler på dette: Classroom Assessment Scoring System Manual Pre-K (Class Pre-K) og Classroom Assessment Scoring System Manual Toddler (Class Toddler) (La Paro, Hamre & Pianta, 2012; Pianta, La Paro & Hamre, 2013).



Figur 4: Classroom Assessment Scoring System Manual Toddler (Class Toddler) (La Paro.et.al, 2012, s. 3)



Figur 5: Classroom Assessment Scoring System Manual Pre-K (Class Pre-K)
(Pianta et.al, 2013, s. 2).

I figurene under ser en at for de yngste barna (Toddler) vektlegges emosjonell og atferdsmessig støtte i kombinasjon med læringsstøtte. For de litt eldre barna (Pre-K) vektlegges emosjonell støtte, organisering av klasserommet og læringsstøtte.

I begge skåringssystemene kartlegges emosjonell støtte fra barnehagelærer, som på mange måter kan ses på som en operasjonalisering av en positiv barn–voksenrelasjon. Generelt står relasjoner mellom voksne og barn sentralt i utviklings- og læringsperspektivet som beskrives av blant annet Pianta og hans kollegaer (1999, 2003). Teori og forskning peker mot at relasjonene vil ha effekt på regulering av barnas emosjoner og atferd i barnehagen, bidra til å strukturere samspill med andre barn og unge, og fungere som en base for trygghet, utforskning, mestring og læring (Pianta, 1999).

Ved å anvende denne typen kartleggingsverktøy i sin forskning har Pianta og kollegaer funnet at de voksnes *emosjonelle støtte (Emotional Support)* i barnehagealder predikerer sosial og emosjonell utvikling hos barna, og at *faglig/akademisk støtte (Instructional Support)* fra de voksne predikerer en akademisk og språklig utvikling blant barna. Med Instructional support / faglig støtte menes det her de voksnes evne til å møte barnas tanker og reflektere sammen med barnet – slik at barnets kognitive evner strekkes, istedenfor at den voksne påfører barnet læring utenfra. Det handler på samme tid om hvordan den voksne møter barns spørsmål og undring over omverden (Mashburn et al., 2008). Denne typen pedagogisk ledelse synes å være forenelig med det som refereres til som *Playful learning* (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009).

Ved å se på tvers av forskningstradisjoner innen for eksempel Playful learning (Hirsh-Pasek et al., 2009) og innen relasjonsarbeid i barnehagen (Pianta, 1999) kan det se ut til at både (1) den nære og varme relasjonen mellom den voksne og barnet, og (2) den gode pedagogiske ledelsen i barnehagen er avgjørende faktorer i

barnas læringsmiljø. Vi vil nå gå litt dypere inn i disse to temaene i tillegg til de to andre kjernetemaene for denne rapporten, nemlig (3) organisasjon og ledelse, og (4) hjem–barnehage-samarbeid.

5.1 Relasjoner

Hva sier tidligere skandinavisk og internasjonal teori og forskning om relasjoners sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen? Kvaliteter ved relasjonene som møter barnet i barnehagen er med på å skape en forutsetning for barns utvikling (Abrahamsen, 1997, 2015; Birch & Ladd, 1997; Drugli, 2010, 2014; Pianta, 1999). I spebarnets tidlige utvikling påvirkes barnets hjerne først og fremst av gjentatte gi-og-ta-samspill mellom barn og viktige sensitive voksne i barnets liv (Shonkoff, 2013). Støttende relasjoner og positive læringsopplevelser som er tilpasset barnet, fremmer en «god grunnmur i hjernens arkitektur» (Shonkoff, 2010). De relasjonelle erfaringene barnet opplever akkumulerer over tid, og kan ses på som et «byggverk» i barnets hjerne som danner grunnlag for videre utvikling og læring (Shonkoff & Bales, 2011).

Hvordan kan vi identifisere et godt samspill og en god relasjon mellom barnet og den voksne? For at det relasjonelle samspillet skal kunne anses som godt nok, pekes det på tre sentrale samspillsfenomener: *delt fokus, delte følelser og delt intensjon*. Disse samspillsfenomenene vil sammen utøve en felles oppmerksomhet mellom barnet og den voksne. Det å jobbe ut fra disse tre sentrale samspillsfenomenene krever at de voksne er sensitive i samspill med barna og ovenfor barns ytringer og behov. Dalli (2011) sier at barna i barnehagen er avhengige av sensitivitet fra absolutt alle voksne i barnehagen. Resultatene fra hennes rapport viser til sårbarheten som oppstår om ikke alle ansatte utøver sensitivitet i samspillet mellom seg og barna. Resultatene tilsier at det kun trengs en voksen som er lite sensitiv for barns behov på en avdeling for dra ned kvaliteten (Dalli et al., 2011).

Abrahamsen beskriver den omfattende forskningen innen tilknytningsteori som ligger til grunn for at man virkelig kan praktisere denne typen samspill i barnehagen (Abrahamsen, 1997, 2015). I sin nyeste bok introduserer Abrahamsen begrepet *tilknytningsbaserte barnehager*. Hun beskriver blant annet hvordan voksne som er villige til å fungere som en *trygg base* for barna legger til rette for at barna skal kunne utforske og lære i barnehagen. Det vektlegges at voksne som skaper en slik trygg base for barna i barnehagen etablerer pålitelige, varme og trygge relasjoner med barna og gjør seg tilgjengelige for at barna stadig kan søke tilbake for trøst og trygghet (Abrahamsen, 2015).

Også innen sosiokulturell læringsteori vektlegges det at de voksne bør jobbe for å skape en anerkjennende relasjon. Barn som opplever at deres utforskning og mestringsforsøk blir fulgt og veiledet av en engasjert voksen som gir støttende og anerkjennende kommentarer, vil være mer utholdende og forsøke mer iherdig å lykkes enn de som ikke får slik relasjonell støtte. Barn vil da i større grad lykkes i sin læringsprosess og få økt motivasjon når det gjelder å takle nye utfordringer senere (Vygotsky, 2001). De voksnes anerkjennelse av barnet består ikke først og fremst av det den voksne sier og gjør. Det dreier seg vel så mye om en genuin respekt for barnet og barnets opplevelser. Anerkjennelse må forstås som en betingelsesløs innstilling til barna, ikke noe de skal gjøre seg fortjent til. En læringsfremmende relasjon gjenkjennes av at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for barnet (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Vygotsky, 2001).

Noen tenker at utdanning og relasjonsbygging opptrer som konkurrerende behov i utdanningsløpet. Brandtzæg, et al. (2013) påpeker at dette er en alvorlig misforståelse, og hevder videre at det ene målet ikke kan oppnås uten det andre.

Barnets utforsknings- og tilknytningssystem overlappes i en sunn utvikling, der begge optimaliseres av trygge relasjoner. Flere fagfolk hevder at om man er opptatt av barns læring, bør man først være opptatt av å sikre barnets opplevelse av trygghet. Støtter vi opp under barns utdanningsbehov uten å ta for oss barns behov for følelsesmessig trygge relasjoner, vil vi mislykkes (Brandtzæg et al., 2013). Ut i fra tilknytningsteori, kommer det tydelig frem at tilknytningsbehovet og behovet for nære trygge relasjoner gjelder alle barn i alle aldre. Tilknytningsteori og teorier om barns trygghetsbehov er ikke kun betinget de aller yngste barna. Vi har alle behov for trygg tilknytning, og det å tilhøre noen uansett alder er en kjerne i det å være et menneske (Abrahamsen, 2015). Dette innebærer i praksis at alle barn i barnehagen er avhengig av de voksnes samspillsevne og kunnskap om barnets behov for trygge og gode relasjoner. Budskapet her vil være at det kontinuerlig

skal arbeides med å fremme varme og trygge relasjoner for alle barn i barnehagen, uansett alder.

Forskning og teori tyder på at når barnet møter utfordringer eller opplever negative livshendelser, vil det i særlig grad ha behov for de voksnes relasjonelle nærhet og innlevelse. Dette gjelder for eksempel ved samlivsbrudd i hjemmet (Størksen & Skeie, 2012; Øverland, Størksen & Thorsen, 2013).

En forkjemper for betydningen av relasjonen mellom den voksne og barnet gjennom hele utdannings-systemet er Professor Robert Pianta ved University of Virginia. Han forklarer at det begrepsmessige rammeverket for litteraturen knyttet til lærer–barnrelasjonen bygger på ulike forskningstradisjoner innen pedagogikk og psykologi. Likevel er kanskje denne forskningen mest påvirket av tilknytningsteori (Pianta, 1999).

Objektrelasjonsteori og tilknytningsteori

Objektrelasjonsteori har i de siste tiårene fått en økende innflytelse på både forskning og praksis. Teorien er en utviklingslinje innen psykoanalytisk teori, og omhandler de tidlige følelsesmessige relasjoner som etableres og utvikles (Winnicott, 1965, 2003). Det fundamentale fokuset i denne tenkningen er barnets kontaktutvikling på et indre plan (Abrahamsen, 1997, 2010). Objektrelasjonsperspektivet med tilknytningsteori i spissen viser hvor grunnleggende kvaliteten på barnas nære relasjoner er for barns utvikling. De gode relasjonene opptrer som et grunnleggende fundament for sunn psykisk helse, og barnets evne og kapasitet til læring.

«*Damage the attachment – damage the child*»
(Bowlby, 1969)

Objektrelasjonsteoretikernes felles ståsted er barnets basale søken etter å etablere kontakt med et menneske utenfor seg selv, for selvbekreftelse, trygghet og tilknytning (Abrahamsen, 1997, 2010; Bion, 1962; Bowlby, 1994, 2004; Drugli, 2010, 2014; Winnicott, 1965; Winnicott & Jemstedt, 1993; Winnicott, Sheperd & Davis, 1997).

Relasjoners betydning for barns evne til læring og utvikling i de tidlige barneår er av essensiell betydning i objektrelasjonsperspektivet og tilknytningsteori. Sett i et utviklingsperspektiv med læring og utvikling som hovedmål kan det se ut som om ingenting er viktigere enn de voksnes evne til å inngå i positive, sensitive samspill med barna (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003).

Det vil være avgjørende at de voksne har evnene til å forstå barna innenfra og ha godhet for deres behov.

Barnets følelsesmessige behov for kontakt med en voksen som «alltid» er til stede i barnehagen, blir i denne sammenheng en grunnleggende forutsetning for læring. Barnets evne til utforskning og læring blir vanskelig og kanskje umulig for noen barn om behovet for trygghet ikke er fylt. Først når barnet får opplevelsen av å være omgitt av trygghet i samspillet mellom seg selv og den voksne, kan det flytte sin energi over på utforskning og læring (Abrahamsen, 1997; Drugli, 2014; Killén, 2012; Winnicott, 1965, 2003). Barnet er derfor avhengig av at de ansatte i barnehagen har god kunnskap om tilknytning og barns tilknytningsatferd (Killén, 2012).

Tilknytningsteori ansees i dag å være den viktigste psykologiske teorien som handler om hvordan mennesket forholder seg til omsorg, beskyttelse og nærhet på den ene siden, og behovet for å utforske omverdenen og selvstendighet på den andre siden. Fenomenet tilknytning har sitt utgangspunkt i evolusjonsbiologien, og er dermed svært grunnleggende. Et barn kan med andre ord ikke la være å knytte seg til de gitte omsorgspersonen, med mindre barnet lider av nevropsykiatriske lidelser (Bowlby, 2004; Drugli, 2014).

Hvert enkelte barn har sin subjektive tilknytningserfaring, og vil opptre med en subjektiv tilknytningsatferd. Dette innebærer at ansatte i barnehagen må ha kunnskap om tilknytningens grunnleggende innvirkning på barnet, og hvordan en kan møte hvert enkelt barns tilknytningsstil og atferd i barnehagen. Når barnet opplever en grunnleggende trygghet i barnehagen, kan barnet bruke all sin energi på utforskning, utvikling og læring (Broberg, Hagstrøm & Broberg, 2014).

Barnet har ikke kapasitet til å tilegne seg utallige tilknytningsrelasjoner, og det vil være naturlig om barnet kun etablerer en tilknytningsrelasjon til en av de ansatte i barnehagen (Broberg et al., 2014). Det er ikke dermed sagt at barnet ikke evner å utvise tilknytningsatferd mot det øvrige personalet, men det vil være naturlig at barnet foretrekker en spesiell voksen for trygghet og omsorg. Dette bringer oss inn på Broberg mfl. (2014) sitt spørsmål: Har den norske barnehagen i dag en arbeidsform som bygger på en kunnskap om barns grunnleggende behov for følelsesmessige relasjoner? Eller hevder en i dag at her er «alle» ansatte i barnehagen like viktige for alle barn? Flere har påpekt at den norske barnehagen og barnehagelærerutdanningen kanskje har en vei å gå når det gjelder å inkludere disse viktige teoriene i utdanning og praksis (Abrahamsen, 1997, 2015; Førland, 2007).

Barnehageansattes evner til å tolke barnets signaler og respondere sensitivt på disse hevdes å være svært betydningsfulle for barnas utvikling og

læringspotensial (Killén, 2012). Ifølge tilknytningsteorien er den representerte og opplevde tryggheten utgangspunktet for lek og læring (Broberg et al., 2014), der det trygge barnet kan bruke all sin energi på utforskning og læring, mens det mindre trygge barnet bruker «opp» sin energi på å forholde seg til det stresset som oppleves både fysisk og psykologisk reelt med hensyn til sin utrygghet (Drugli, 2010). Den emosjonelle utviklingen som foregår parallelt 1) mellom barnet og barnets hjem og 2) mellom barnet og barnehagen legger dermed et grunnlag for både sosial og kognitiv utvikling, noe barnet vil bære med seg som et fundament for videre utvikling og læring (Drugli, 2010).

Sammen med kunnskap om tilknytningsteori trenger de voksne å skape et holdende miljø. Et holdende miljø innebærer at barna blir holdt tett, både fysisk og psykisk (Winnicott, 2003). John Bowlby (1907–1990) anses som tilknytningsteoriens far, og hans begrep *trygg base* er av stor betydning for barns grunnleggende behov for trygghet i et utviklingsperspektiv. Fenomenet *trygg base* kan kategoriseres som en balanse mellom barnets behov for utforskning og læring og barnets nærhetsbehov (Abrahamsen, 1997; Bowlby, 1994). Svært forenklet forklart dannes den trygge basen av at omsorgspersonen er både fysisk og psykisk tilgjengelig for barnet. Barnet vil være avhengig av å få opplevelsen av å ha den voksne «i ryggen», for å kunne ta del i utfordringer i lek og læring (Abrahamsen, 1997; Bowlby, 1994, 2004). For at ansatte i barnehagen skal være «gode nok» omsorgsgivere kreves det kunnskap om relasjonens betydning, og om barns grunnleggende utvikling sett i et tilknytningsperspektiv (Abrahamsen, 1997; Brandtzæg et al., 2013; Broberg et al., 2014; Drugli, 2010; Glaser, Størksen & Drugli, 2014; Killén, 2012; Pianta, 1999; Winnicott, 2003). En trygg relasjon mellom barnet og den sekundære omsorgspersonen opptre som en base for utvikling og læring, både emosjonelt, sosialt og kognitivt.

Det vil være viktig å presisere at relasjonen mellom barnet og voksne vil være asymmetrisk, noe som innebærer at det er den voksne som står ansvarlig for kvaliteten som utspringer seg i relasjonen mellom seg og barnet (Brandtzæg et al., 2013; La Paro et al., 2012; Pianta, 1999).

For at de norske barnehagene skal kunne opprettholde en god kvalitet, kreves det kunnskaper omkring barns utvikling og tilknytning. Det som gjør de ansattes jobb i barnehagen så kompleks, er at de må møte alle barns subjektive behov og forutsetning for læring og utvikling. De ansatte trenger utvidet kunnskap omkring transaksjonene som oppstår i interaksjonen mellom barn og voksne. Transaksjonseffekt innebærer at barnet bærer med seg både biologiske og tillærte særtrekk som vil påvirke hvordan den voksne møter

dem. De ansatte må ha kunnskaper og kompetanse som fører til at de kan behandle hvert enkelt barn for seg selv, og studere barnets ressurser, disposisjoner og miljø, for å kunne legge til rette for et grunnleggende fundament for utvikling og læring (Tetzchner, 2002).

System-relasjon-teori

Små barn lærer i interaksjon og relasjon med andre. Kvaliteten på relasjonen mellom de ansatte i barnehagen og barna kan anses som hovedgrunnlaget for barns potensial for evne til læring og utvikling (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). For at barnehagen skal kunne skape fruktbare og positive læringsmiljø for barn i barnehagen, trenger de voksne både evne og kunnskaper omkring hva som er grunnleggende for barns utvikling og læring (Pianta, 1999).

«*Children are only as competent as their context affords them to be.*»

(Pianta, 1999, s. 64.).

Pianta gir gjennom sin forskning et blikk på hvor stor innflytelse de voksne i barnehagen kan ha i et barns liv, og i hvilken grad hvor mye de sekundære omsorgspersonenes lydhørhet og omsorg betyr for barns utvikling og læring (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003).

Pianta og kollegaer forklarer at utviklingsfremmende samspill mellom voksne og barn i førskolealder består av to dimensjoner: en emosjonell og en atferdsmessig støtte til læring (La Paro et al., 2012; Pianta et al., 2013). Dette handler om å investere i relasjoner som preges av varme, respekt, nærhet, gjensidighet og entusiasme, parallelt med at den voksne er aktiv i samspill med barna, og bevisst utnytter mulighet for læring og utvikling i de daglige aktiviteter (Glaser et al., 2014; La Paro et al., 2012; Pianta, 1999; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). La Paro (2012) peker på konkrete tiltak som viser seg i gode og trygge psykososiale læringsmiljø i barnehagen: De voksne er både fysisk og emosjonelt tilgjengelige for barna og deltar der barnet er (for eksempel på gulvet). Den voksne viser interesse og oppriktig engasjement inn mot hvert enkelt barn, møter barna med respekt og omtanke, er god på perspektivtaking, bruker tid med hvert enkelt barn så ofte som mulig og har kompetanse til å respondere på barns uttrykte og nonverbale signaler (La Paro et al., 2012; Pianta, 1999; Pianta et al., 2003).

Gode relasjoner mellom lærer og barn i barnehagen har vist seg å være viktig for både faglig og sosial tilpasning (Birch & Ladd, 1997). Relasjoner i barnehagen er ikke bare viktig i et her-og-nå-perspektiv. Studier viser at de relasjonserfaringene barna har med seg fra barnehagetiden får innflytelse på barnas videre

tilpasning og trivsel i skole. En studie viste at negative relasjoner mellom den voksne og barnet i barnehagen hadde en innflytelse på både faglig og sosial tilpasning helt ut til 8. klasse (Hamre & Pianta, 2001).

Amerikanske studier peker også på innflytelsen og påvirkningskraften av relasjonene mellom barn i barnehagen for barnets videre utvikling, sett i et læringsperspektiv. Bush et al. (2006) sin studie viser at de relasjonserfaringene barnet har fra barnehagen (5 år) med andre barn viser igjen i sosial og faglig tilpasning helt opp til 5. klasse. Barn som opplevde å bli ekskludert og påført aggresjon fra andre barn i 5-årsalderen, hadde i denne studien svakere sosial og faglig tilpasning i 5. klasse (Bush, Ladd & Herald, 2006).

Teori og forskning peker dermed mot hvor avgjørende viktige personalet i norske barnehager er for barns utvikling og læring i et livslangt løp. Den voksne må både investere i gode og trygge relasjoner mellom barn og voksen, og stimulere til gode relasjoner mellom barna i barnegruppen.

5.2 Pedagogisk ledelse

«*Education is not filling a bucket, but lighting a fire.*»

(William Yates, i Abrahamsen, 2015, s. 13)

Fra skoleforskning vet vi at faktorer som relasjonen mellom lærer og elev, hjem-skole-samarbeid, klasseledelse og forhold knyttet til organisasjon og ledelse har betydning for elevenes trivsel og læringsutbytte (Hattie, 2009), altså at disse forholdene er viktige for elevenes læringsmiljø.

Pedagogisk ledelse har flere definisjoner, og det er ikke sikkert at begrepet innebærer det samme i skole og barnehage. Likevel kan vi se at både i skole- og barnehagesammenheng har pedagogisk ledelse blitt knyttet til personalutvikling. «*Pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring, der målet innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag*» ((Kvistad & Søbstad, 2005):164).

Men det finnes også en annen forståelse som ser på de ulike funksjonene som en pedagogisk leder skal utføre. Kjell Åge Gotvassli (2013) har et helhetlig perspektiv på pedagogisk ledelse og deler den inn i tre områder: 1) Pedagogisk ledelse handler om å lede det pedagogiske arbeidet i forbindelse med kjerneaktivitetene i barnehagen. Søkelyset rettes mot

barnehagens pedagogiske arbeid med barna og med barnas læringsutbytte. 2) Pedagogisk ledelse handler om å lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage. 3) Pedagogisk ledelse er knyttet til arbeidet i barnehagen sett i lys av samfunnsmandatet og verdigrunnlaget (Gotvassli, 2013).

I denne synteserapporten har vi valgt å vektlegge Gotvasslis første punkt innen området pedagogisk ledelse. Dermed er vårt fokus når det gjelder pedagogisk ledelse særlig på pedagogisk arbeid innen kjerneaktiviteter i barnehagen – altså omsorg, lek, læring og danning. Dette har vi gjort fordi vi ser at punkt to og tre har et stort overlapp med *organisasjon og ledelse*, som er det fjerde av våre kjerneområder i denne synteserapporten.

Rammeplanen slår fast at pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen han/hun har ansvar for, men alle ansatte i barnehagen har i prinsippet ansvar for å lede (gjennomføringen av) lærings-, utviklings- og endringsprosesser for barna. Barnehagelærere og assistenter utfører i praksis mange av de samme oppgavene knyttet til ledelse og gjennomføring av pedagogiske aktiviteter for barna. Pedagogisk ledelse utøves således av alle ansatte, men det er styrer og pedagogisk leder som er ansvarlig for at barnehagen oppfyller kravene som utdanningsinstitusjon.

Pedagogisk leder og andre ansatte i barnehagen har altså sammen ansvar for planlegging og gjennomføring av læringsaktiviteter knyttet til fagområdene i rammeplanen. Fra forskning vet vi at *måten* barn lærer på, kan være like viktig som innholdet i det de lærer. Dette beskrives både av internasjonale og norske fagfolk. Hvordan barn lærer, er like viktig som hva de lærer, sier amerikanske forskere (Hirsh-Pasek et al., 2009). Selve læreprosessen er viktig i arbeidet med barn forklarer Johansson (2013). Hun påpeker videre at det gjelder å bygge videre på barnas interesser, kompetanse og evne til å forstå. Barnet må møtes som en selvstendig tenkende person (Johansson, 2013).

Vygotskys læringsteorier beskriver hvordan læring hos barn skjer i den nærmeste utviklingssonen – altså i den sonen hvor det er for vanskelig for barnet å oppnå mestring på egen hånd, men hvor barnet kan mestre ved hjelp av støtte fra voksne (Vygotsky, 2001).

Også nyere teorier om det gode læringsmiljøet fremhever den voksnes rolle som veileder i barns lek og utforskning. Playful learning-tradisjonen (lekbasert læring) har blitt introdusert som et alternativ til instruksjonslæring i tidlig alder, som man kan se eksempler på i enkelte kulturer. I lekbasert læring handler pedagogisk ledelse om å skape en kompetanse hos voksne som løfter læring til noe kjekt og interessant for det lille barnet. De voksne må legge til rette for at barna kan snuble i læringsmuligheter i

barnehagehverdagen, og de har en unik rolle med tanke på barnets opplevelse av lærings situasjoner. Barnet må sensitivt guides inn i lærings situasjoner, der de voksne skaper fleksibilitet, parallelt med at en vekker en interesse som oppfordrer barnet til å selv ta kontroll over prosessen (Hirsh-Pasek et al. 2009; Johansson, 2013). På denne måten skapes gode læringsmiljø for barn. Kunsten er at de voksne er så kompetente at barnet lærer uten at barnet selv merker at den voksne har en pedagogisk tanke med situasjonen som er tilrettelagt (Hirsh-Pasek et al., 2009). De voksne må ta vare på barnas oppdagelser og få barnet til å føle lyst og glede i læringen. Barnehagelæreren bør selv gi uttrykk for en begeistret, leken væremåte, der den voksne er med barna i situasjoner som preges av lek og moro (Johansson, 2013).

Læringsarenaen som omgjøres til lekbasert læring, vil fremme barnets eget engasjement og nysgjerrighet. Lekbasert læring omhandler lek der barnet kan fryde seg i situasjoner tilpasset barnets kunnskap og evner. Dette skjer på måter som får barnet til å føle seg kompetente og gir dem en god mestringsfølelse. Målet med denne formen for læring er ikke å omskape barnehagen til en akademisk treningsleir, men å legge til rette for at barnet skal bli en «lifelong learner». Barnet skal være aktivt deltakende i meningsfulle oppdagelser, som rammes inn av de omsorgsfulle og varme relasjonene mellom voksne og barn i barnehagen. Lekbasert læring (Playful learning) består av både 1) fri lek og 2) veiledet lek (Hirsh-Pasek et al., 2009). I den frie leken initierer og viderefører barnet leken selv. I veiledet lek legger den voksne til rette for læringsmuligheter innen ulike områder, og den voksne følger så barnets oppdagelser og veileder barnet mot læring. Weisberg mfl. argumenterer for at barnehagelærer kan bruke veiledet lek som en mellomting mellom instruksjonslæring og fri lek. Den voksne tilrettelegger for en lærings situasjon i barnegruppa, men følger og respekterer barnas initiativ og utforskning og veileder barna mot de læringsområdene han eller hun har planlagt, på en leken og barnesentrert måte. Forskerne viser til en rekke studier som dokumenterer gevinstene ved en slik tilnærming, og de mulige negative konsekvensene ved ren instruksjonslæring i tidlig alder (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013).

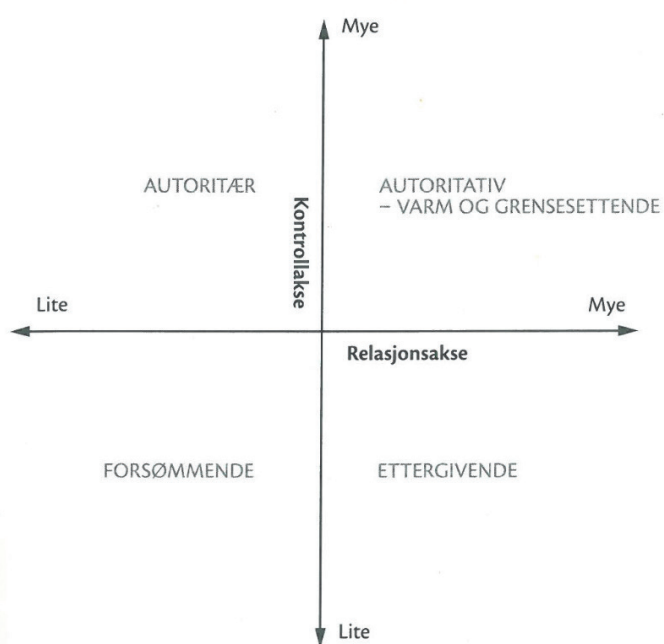
Læring gjennom frilek og veiledet lek har altså flere utviklingsgevinster for små barn. Barnets sosiale, kognitive, emosjonelle og akademiske evner er i stor utvikling gjennom det lekende barnet (Hirsh-Pasek et al. 2009). Forskerne har vist hvordan denne tilnærmingen er betydningsfull både innen stimulering av språk, matte/naturfag, sosial kompetanse og med tanke på barnets oppmerksomhet/selvregulering (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Dinger & Berk, 2011). Barn lærer svært mye i barnehagen, eksempelvis kan

både matematikk og sosiale kompetanse bli en kilde til undring og felles glede mellom voksne og barn i det intersubjektive rom. Læring kan bli en reise gjennom relasjoner til glede i barnehagehverdagen.

For å kunne skape læringsmiljø som preges av denne typen pedagogiske prinsipper, er barnet fullstendig avhengig av den voksnes evne og kompetanse til å inngå i trygge relasjoner. Den voksne må være varm og empatisk og ta kontroll når omgivelsene krever det. Barnet vil få opplevelsen av at den voksne både er varm og ivaretagende, og kan beskytte og sette grenser når barnet måtte trenge det. Det å praktisere veiledet lek krever dessuten stor grad av innlevelse hos den voksne. Et sentralt element i teorien er at den voksne skal ta barnets perspektiv, og at forventninger tilpasses barnets modenhetsnivå. Disse prinsippene er sentrale både i teoriene omkring lekbasert læring og omkring den autoritative voksenstilen (Baumrind, 1991; Hirsh-Pasek et al., 2009).

Teorien om den autoritative voksne har sitt utgangspunkt i Diana Baumrind (1991) sin forskning som omhandler ulike foreldrestiler. Diana Baumrind (1991) illustrerer de fire voksenstilene gjennom et spenningsdiagram. Spenningsdiagrammet består av to akser (en horisontal og en vertikal). Aksene danner fire forskjellige felter, der hvert felt viser til en voksenstil. Baumrind har valgt i dele voksenstilene inn i fire kategorier: *Den autoritative voksenstilen, Den ettergivende voksenstilen, Den autoritære voksenstilen og Den forsømmende voksenstil* (Baumrind, 1991).

Figur 6: Det autoritative perspektivet



(Roland et al., 2014, s. 17.)

De to aksene som er illustrert, er modellens to dimensjoner. Den ene dimensjonen dreier seg om grad av varme og respons i relasjonen til barnet. Den andre dimensjonen omhandler hvordan den voksne stiller krav til barnet og lar kontroll komme til syne i samhandlingen med barnet. Disse to aksene kan bli sett sammen i et spenningsdiagram. Spenningene mellom dimensjonene danner de fire kategoriene for voksenstiler, og gjenspeiler de fire forskjellige oppdragelsesmiljøene som barn kan leve i (Baumrind, 1991).

Baumrind har forsket frem denne modellen med utgangspunkt i ulike foreldrestiler. Modellen har i senere tid fått stor innflytelse i det pedagogiske fagfeltet, og har fått økende grad av oppmerksomhet i det internasjonale forskningsfeltet (Wenzel, 2002).

Den autoritative voksenstilen har gjennom flere studier vist seg å være den optimale med tanke på barns tilpasning og utvikling. Voksenstilen vil påvirke barn i en generell positiv retning, uavhengig av barnets atferdsmessige forutsetning. Denne stilen innebærer at de voksne viser varme og omsorg ovenfor barnet, samtidig som den voksne er tydelig og kan sette passende grenser. Den autoritative voksne har en aksepterende holdning til barnet og arbeider bevisst med å utvikle gode relasjoner til barnet. Barnet vil da oppleve en atmosfære som preges av varme og tillit om det blir nødvendig for den voksne å stille krav til barnet i form av grensesetting/kontroll. Varme og tillitsfulle relasjoner er grunnleggende for den autoritative voksenstilen. De voksne arbeider bevisst med å skape gode relasjoner til barnet, og har respekt for barnets autonomi og fremmer de demokratiske prinsipper. Dette gir rom for barns medvirkning. Barnet blir parallelt med dette fulgt opp med klare forventninger fra de voksne. Dette handler om at barnet følges opp på en tydelig måte når det gjelder grenser og normer. Den autoritative voksenstilen fremstår både som en modell og standard for ønsket atferd hos barna, og som en guide for barna i deres utvikling (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2005; Roland, Fandrem & Løge, 2009; Sommer, 2008a; Walker, 2008; Wenzel, 2002).

Walker (2009) hevder at det er kombinasjonen av de to dimensjonene som gir den beste virkningen på oppdragelsen. En kombinasjon av to krevende væremåter hos den voksne gjør at den autoritative voksenrollen blir relativt kompleks å praktisere. Dette setter krav om refleksjons- og implementeringsarbeid over tid både på individ-, team- og organisasjonsnivå (Roland, 2012). For at barnehagen skal kunne omsette de teoretiske grunnlagene i praksis, slik at den nye genererte kunnskapen skal komme målgruppen til gode, kreves det at en er villig til å inngå en endring og utvikling i barnehagen. Utviklingen må gjennomføres både på individ og systemnivå.

Den autoritative voksenstilen som er beskrevet her, har mange likhetstrekk med tema som finnes i skandinavisk barnehagelitteratur. For eksempel snakker Berit Bae (1996) om den voksnes definisjonsmakt. Når denne maktposisjonen brukes på en positiv måte, fremmes barns selvstendighet, tro på seg selv, og respekt for seg selv og andre. Denne væremåten minner om relasjonsdimensjonen i den autoritative voksenstilen, hvor den voksne forsøker å leve seg inn i barnets ønsker og behov, og dermed fremmer barnets autonomi. Begge teoriene fremhever at den voksne har ansvar for å leve seg inn i barnets ønsker og behov, og å anerkjenne barnet som subjekt.

Pedagogisk ledelse ser ut til å ha innflytelse på *læringsmiljøet* i barnehagen. Pedagogisk ledelse som preges av undringsglede og omsorgsfulle og trygge voksne, er utviklingsfremmende for barna. Læringsmiljøet blir da sunt for barnets sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling og læring. Tidligere teori og forskning peker mot at god pedagogisk ledelse innebærer at de voksne må kombinere varme og tydelighet, samtidig som de tar vare på barnas muligheter for læring, skape undring over omgivelsene, og gripe fatt på hverdagsmuligheten for trivsel, læring og utvikling (Baumrind, 1991; La Paro et al., 2012; Pianta, 1999; Pianta et al., 2003; Pianta et al., 2013; Sommer, 2008c; Wenzel, 2002).

5.3 Organisasjon og ledelse

Å være leder i barnehagen innebærer et mangfold av oppgaver, krav og forventninger. Som styrer må en forholde seg til de ytre krav og forventninger som stilles til barnehagen gjennom lovverk og politiske styringsdokumenter. En styrer må også arbeide internt i barnehagen for å skape utviklingsfremmende miljøer for både ansatte og barn (Gotvassli, 2013).

Uttrykket *barnehagen som en lærende organisasjon* ble først introdusert for barnehagesektoren i 2006 gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006). Siden den gang har både lovverk og politiske styringsdokumenter stadig vist til betydningen av barnehagens ledelse. Ledelse har trolig en betydelig rolle med hensyn til å skape en lærende organisasjon. For at barnehagen skal være en lærende organisasjon, kreves det at både barnehagens ledelse, ansatte og barn er i læringsfremmende prosesser som stadig er i utvikling. Kvalitetsutvikling i barnehagen er avhengig av en kontinuerlig utvikling av de ansattes kompetanse. I barnehagen vil styrer stå sentralt i utviklingen av barnehagens læringsmiljø, men også personalet må ha en aktiv rolle i barns læringsprosess. Læringsmiljøet som utvikles internt i barnehagen, vil være preget av kvaliteten på samspillet mellom barn og personalet (Gotvassli, 2013; Pianta et al., 2003).

Gotvassli hevder at støtte og utfordringer gjennom varierte opplevelser, kunnskaper og materialer kan fremme barnehagens læringsmiljø. Styrer og personalets evne til aktiv ledelse, sunne holdninger og handlinger i møte med barns lærings erfaringer er avgjørende. Det handler om å skape en aktiv ledelse som utvikler et personale som kan skape læring gjennom både formelle og uformelle lærings-situasjoner, og som strekker seg etter kvalitet i samspill mellom voksne og barn (Gotvassli, 2013).

I arbeidet med å sørge for at barnehagen er en lærende organisasjon, får styrer en rolle med tanke på kontinuitet i barnehagens kvalitet. Rammeplanen slår fast at «styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold». Videre skal planlegging «[...] baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Styrer og pedagogiske ledere har dermed et særlig ansvar for at barnehagen oppdaterer seg i henhold til ny kunnskap. Organisasjonen har til tider behov for å ledes inn i en kompetanseutviklingsprosess. Når en har som hensikt å forbedre praksis, brukes ofte begrepet innovasjon. Endring kan skje både tilfeldig og systematisk, men for at noe skal kunne kalles for innovasjon er det nødvendig med et sterkt element av systematisk bevissthet og refleksjon. Derfor er begrepet *planlagt* av stor betydning i et endringsarbeid når det gjelder å forbedre praksis (Skogen, 2004).

«En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis»

(Skogen & Sørli, 1992)

For å oppnå god kvalitativt i barnehagen som fremmer gode læringsmiljø for barn, blir en avhengig av at teoretiske prinsipper overføres til praksis. Det å overføre teorier, ideer, visjoner og aktiviteter til praksis kalles implementering (Fullan, 2007). Et eksempel kan være å omsette nye teorier som kan skape gode læringsmiljø inn til barnehagens daglige praksisutøvelse. For at implementeringsprosessen skal være vellykket, krever det en forståelse hos de ansatte i barnehagen om hva god implementering er. God implementeringskvalitet (Greenberg mfl., 2005) vil være avgjørende for å oppnå positiv endring i hele organisasjonen. Dette innebærer at hele personalet arbeider med kollektive prosesser over tid, knyttet til det aktuelle innholdet endringen har. Innovasjonsarbeid og implementeringsprosesser er komplekse og omfattende. De består av flere prosesser som både strekker seg over tid og går inn i forskjellige faser (Ertesvåg & Roland, 2014; Fullan, 2007). Barne-

hager er, som nevnt innledningsvis, pålagt gjennom rammeplanen å lage planer for hvordan en på best mulig måte kan omsette etablert og ny kunnskap ut i praksis.

I pedagogisk sammenheng blir transformasjonsledelse sett på som den ideelle praksisutøvelse i en endringsledelsesprosess (Hallinger, 2003). Leithwood og Beatty (2008) viser til fire sentrale områder når det gjelder å utøve transformasjonsledelse: *Gi retning i arbeidet, Utvikle kapasitet hos de ansatte, Endre organisasjonen og Lede intervensjoner.*

Å gi retning i arbeidet handler om å skape motivasjon blant de ansatte for det arbeidet som skal utføres. Videre handler det om å utvikle en felles visjon og skape en kollektiv aksept for visjonen. *Å gi retning til arbeidet* omhandler også at lederen klarer å skape en høy forventning til gjennomføring og utøvelse. *Å utvikle kapasitet hos de ansatte* omhandler sentrale punkter som å gi individuell støtte til de ansatte, legge til rette for faglig stimulering og på samme tid være en leder som selv utgjør en modell for det arbeidet som skal utføres. Det sentrale i området *Endre organisasjonen* er å bygge kollektive strukturer i organisasjonen som er i tråd med endringsprosessen.

Det fjerde området, *Å lede intervensjoner*, har mye tilfelles med det andre forskere kaller for transaksjonsledelse. Lederen må i denne fasen sørge for å bemanne organisasjonen ut fra kompetansebehovet i endringen. Lederen må følge opp og etterspørre arbeidet. Lederen må også hjelpe personalet med å komme tilbake på sporet etter eventuelle avsporinger eller distraksjoner som måtte oppstå. Det er ledelsens ansvar å etablere samarbeidsrelasjoner internt i organisasjonen, og eksterne samarbeidsrelasjoner mot andre aktører (Ertesvåg & Roland, 2014; Leithwood & Beatty, 2008). Med disse teoretiske perspektivene på endring vil det være naturlig at ledere og andre med formelle posisjoner får en viktig oppgave med å gi retning til arbeidet og utvikle visjoner for og drøftinger om det uttalte målet. Det finnes flere studier som gir støtte til denne tenkningen om ledelse. Lederens deltakelse i utviklingsprosjektet innebærer å gi støtte til hver ansatt. Når lederen opptrer gjennom aktive handlinger, viser lederen at han eller hun anser endringsarbeidet som viktig i sin egen organisasjon. Dette vil påvirke de ansattes motivasjon for arbeidet i en positiv retning (Midthassel & Ertesvåg, 2008). Ved at lederen tar aktivt del i utviklingen av en innovativ kultur, vil dette kunne forsterke personalets involvering i arbeidet (Midthassel, Bru & Idsøe, 2000).

Innovasjonsarbeid kan deles inn i forskjellige faser. Ulike forskningsmiljøer deler fasene inn på forskjellig måte (Ertesvåg & Roland, 2014). De aller fleste forskere beskriver likevel tre hovedfaser i innovasjonsarbeidet:

1. Initiering (oppstart)
2. Implementering (fra teori til praksis)
3. Institusjonalisering (driftsfasen)

(Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005; Fullan, 2007; Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005).

I *initieringsfasen* handler det om å skape en god og robust faglig plattform med en krystallklar visjon. Beslutningene som skal settes i gang, bør modnes frem gjennom trygge og gode prosesser i personalet. Det må dannes et kollektiv ønske om en kvalitativ endring (Ertesvåg & Roland, 2014; Fullan, 2007). Det skapes dermed en kollektiv enighet om barnehagens vei mot målet.

Implementeringsfasen omhandler å gå fra teori til praksis. De teoretiske fundamentene skal omsettes, innføres og bli en del av barnehagens daglige drift og væremåte. Denne fasen ansees å være svært krevende og komplisert med hensyn til å oppnå gode resultater i endringsarbeidet. Prosessen varer over tid (ofte 3–5 år) og forutsetter at de ansatte deltar i læring og forandring (Fullan, 2007).

Institusjonalisering er den tredje hovedfasen i det systematiske arbeidet for å oppnå forhøyet kvalitet i daglige praksis. Denne fasen omhandler at innovasjonen er blitt institusjonalisert, som betyr at den er blitt en del av organisasjonens daglige liv i etterkant av implementeringsarbeidet (Ertesvåg & Roland, 2014; Fullan, 2007). Det blir viktig at de ansatte har en forståelse av at en ikke på dette tidspunktet (eller noen gang blir) er utlært med hensyn til tematikken de har arbeidet med i innovasjonsarbeidet. Det må være en gjensidig forståelse om at en fortsatt må være i utvikling, både faglig og praktisk, i takt med at organisasjonens visjon forblir levende (Ertesvåg & Roland, 2014; Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007; Greenberg et al., 2005). Det handler om å videreføre arbeidet, blant annet gjennom å videreutvikle kjerneinnholdet i endringen. Et annet viktig element i videreføringen er å lære opp nyansatte i innholds-komponentene i endringen.

Samtidig som ledelse og organisasjonsarbeid ut fra teori synes viktig for å skape gode læringsmiljø i barnehagen, er det vanskelig å finne dekning for at organisatoriske (strukturelle) forhold i barnehagen er det mest avgjørende for barnas læringsmiljø. For eksempel har det vært vanskelig å finne effekt av barn-voksen-ratio og personalets utdanningsbakgrunn. I en studie publisert i Science (Sabol, Soliday Hong, Pianta & Burchinal, 2013) så man på ulike mål for kvalitet i barnehagen og hvorvidt disse hang sammen med barnas faktiske utbytte i form av skårer på tidlige matematikkferdigheter, før-lesing-ferdigheter, språk og sosial kompetanse. Studien inkluderte (1) mål på kvalifikasjoner hos ansatte (f.eks. utdanning), (2) antall voksne per barn og gruppestørrelse, (3)

samarbeid med barnas hjem, (4) et generelt mål på læringsmiljø (alle disse ble målt med ECERS-R) og (5) interaksjoner og samspill (målt med CLASS). Når man så analyserte hvilke kvalitetsmål som faktisk hang sammen med barnas utbytte, var det kun målet på læringsmiljø og målet på interaksjoner og samspill som så ut til å være avgjørende. Målet på kvalitet i interaksjoner var det eneste som hang sammen med alle de fire utbytte-målene (barnas skårer på tidlige matematikk-ferdigheter, før-lesing-ferdigheter, språk og sosial kompetanse). Barnehager med høy skår på kvalitet i interaksjoner var også barnehager hvor barna skåret høyt på utbyttmålene. Det at barnehager skåret høyt på andre mål (mål på kvalifikasjoner hos ansatte (f.eks. utdanning), antall voksne per barn og gruppestørrelse, og samarbeid med barnas hjem) så ikke ut til å slå ut i høye skårer på utbyttmålene for barna (Sabol et al., 2013).

Igen ser vi at kvaliteten på de som faktisk «skjer på gulvet» i barnehagen – altså de faktiske samspillene mellom voksne og barn – ser ut til å være det mest avgjørende for barnas utbytte i barnehagen. Dermed er det mye som tyder på at styrer og pedagogisk leders viktigste oppgave i barnehagen er å sikre god kvalitet på samspill og interaksjoner i barnehagen. Flere land har nå begynt å prøve ut veiledningsprogram for ansatte i barnehager for å sikre en jevnt god kvalitet i samspillet mellom voksne og barn i barnehagen (Downer, Kraft-Sayre & Pianta, 2009; Groeneveld, Vermeer, van Ijzendoorn & Linting, 2011; Hamre et al., 2010; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008a).

5.4 Hjem-barnehage-samarbeid

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremhever at «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Barnehagen fikk et tydelig samfunnsmandat etter 2010 da ny formålsparagraf erstattet den gamle. At det må være et godt forhold mellom barnehagens personale og foreldrene for å få til et godt samarbeid, er selvsagt. De to arenaene må samarbeide for å fremme barns trivsel og læring. Det skal være foreldreråd og samarbeidsutvalg i alle barnehager. I samarbeidsutvalget skal det være like mange foreldre som ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2011).

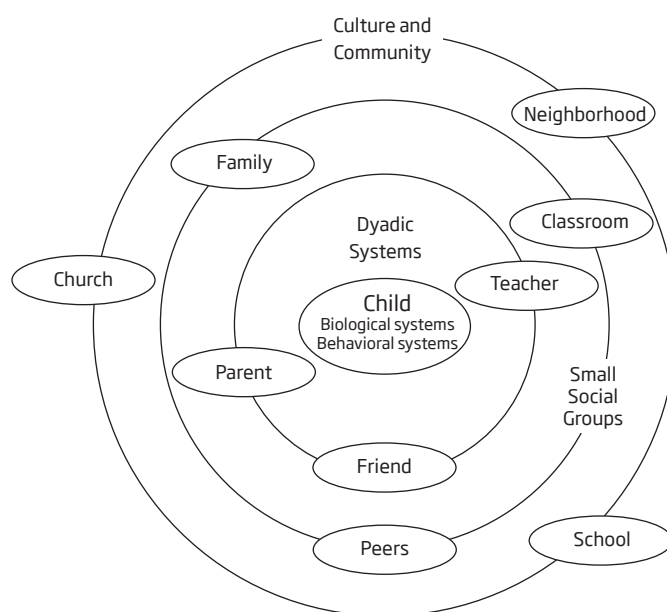
Foreldremedvirkning av dette formelle slaget blir hyppigere undersøkt i forskningen enn et samarbeid i en mer uformell forstand. For hva er egentlig et reelt samarbeid mellom hjem og barnehage? Foreldremedvirkning ses på som et svært strategisk område for barnehagens mulighet til å være en støtte og stimulans for barns læring og utvikling. «Samarbeidet mellom hjem og barnehage er av

stor betydning for barnets opplevelse av barnehagetilbudet» er innledningsordene på nettsidene til Foreldreutvalget for barnehager (Dahl, 2015).

Dagens barnehageansatte møter en svært mangfoldig foreldregruppe. Samarbeid er likevel en lovpålagt plikt man har til alle familier. Det er ikke lenger bare én måte å «oppdra» barn på, vi har fått et mangfold. Barna lever i og forholder seg til to verdener som er fysisk atskilt, noen også fullstendig atskilt på en annen måte om de er flerkulturelle (Aamodt & Hauge, 2013). Noen barn vil til og med oppleve å ha tre oppvekstarenaer dersom foreldrene har gått fra hverandre. I slike tilfeller stilles det enda større krav til de voksne i barnehagen om å fortsette et godt og likeverdig samarbeid med både mor og far (Størksen & Skeie, 2012).

Utviklingen har gått mot en mer omfattende institusjonalisering av små barns liv i Skandinavia fra 2006 til i dag. Der barnehagen ble betraktet som en fritidsarena tidligere, har den nå blitt en del av utdanningsløpet.

Kvaliteten på samarbeidet mellom barnets hjem og barnehagen kan anses som å være av stor betydning når en setter samarbeidet i lys av Robert Piantas systemteoretiske tenkning. I denne systemteoretiske tenkingen ser man på barnets utvikling som en dynamisk helhetlig prosess, der både primære og sekundære omsorgspersoner spiller en viktig rolle med hensyn til barnets utviklingsmuligheter. Barnets evner og utvikling forstås som en kompleks prosess som involverer mange deler i et større system (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Teorien illustrerer hvordan deler påvirker helheten, og hvordan store systemer består av mindre systemer som er i relasjon med hverandre.



Figur 7: Kontekster for utvikling (Pianta, 1999, s. 26).

De dyadiske systemene barnet er omgitt av, er i relasjon til hverandre og påvirker barnet direkte og indirekte. Barnet er i sentrum med sin representasjonskapasitet, og tar med seg sine relasjonelle erfaringer videre i sin utvikling og inn i alle arenaer og omgivelser barnet er en del av. Denne utviklingsmodellen gir et innblikk i hvordan kontekstene og omgivelsene barnet befinner seg i, påvirker hverandre innbyrdes, som videre påvirker barnets emosjonelle og kognitive tilstand (Pianta, 1999). Pianta illustrerer hvor stor innflytelse voksne kan ha i et barns liv, og hvordan de parallelle relasjonene i det dyadiske systemet påvirker hverandre. Det blir betydningsfullt for barnets utvikling at de voksne som står barnet nært, står sammen for barnet og legger til rette for gode utviklingsfremmende miljøer. Den interne innflytelsen på samarbeidet mellom foreldre og de ansatte i barnehagen er av stor betydning for barnets utvikling og læring i barnehagen, ifølge Piantas teori og forskning.

Ingrid Bø beskriver samarbeidet mellom hjem og barnehage som en samhandling for det enkelte barnet. Hun sier at foreldre og ansatte i barnehagen bør undre seg sammen over spørsmålet: «*Hva kan vi – hver for oss og sammen – gjøre for å bringe barnets utvikling videre på best mulig måte?*» (Bø, 2002).

Mye tyder altså på at et godt hjem–barnehage-samarbeid er med på å støtte opp under barnets sunne og gode utvikling og læring i barnehagen, og at et godt hjem–barnehage-samarbeid dermed er viktig for å skape gode læringsmiljø i barnehagen.

6.0 Diskusjon

6.1 Hva viser skandinavisk forskning om de fire kjerneområdene?

I det følgende vil vi gi oppsummering – en narrativ syntese (Dansk Clearinghouse, 2013) – av hovedfunn innen de fire kjerneområdene for denne rapporten, med særlig vekt på deres sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen. Hovedfunn er hentet fra de kvalifiserte studiene i denne synteserapporten, som inkluderer skandinavisk forskning i tidsrommet 2006–2015. Inklusjonskriteriet for at studier skulle kvalifisere til denne synteserapporten var at de skulle omhandle ett eller flere av rapportens fire kjerneområder (relasjoner, pedagogisk ledelse, organisasjon og ledelse, og samarbeid mellom barnehage og hjem) samt deres sammenheng med barnehagens læringsmiljø.

En viktig oppdagelse i arbeidet med synteserapporten har vært at begrepet «læringsmiljø i barnehagen» ikke er anvendt direkte i de aktuelle studiene. Dette var også grunnen til at vi så behovet for at vi selv måtte utarbeide en definisjon på hva læringsmiljø i barnehagen kan innebære. Definisjonen som ble introdusert i innledningen av rapporten, er:

Læringsmiljøet i barnehagen består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel.

Det at «læringsmiljø i barnehagen» ikke er anvendt i de aktuelle studiene, har gjort arbeidet med rapporten noe krevende. Vi løste dette ved at vi hele tiden har anvendt definisjonen aktivt for å vurdere om studiene virkelig omhandler læringsmiljøet i barnehagen. I mange tilfeller har det vært utydelig for oss om studiene virkelig skulle inkluderes, og diskusjoner og refleksjoner mellom forfatterne omkring dette har vært berikende og lærerike.

I tillegg er det – slik vi ser det – en viktig oppdagelse i seg selv at det fremkom at «læringsmiljø i barnehagen» er så lite anvendt i skandinavisk litteratur. Hva kan dette skyldes? En OECD-rapport fra 2006

fremhever at ECEC-institusjoner (Early Childhood Education and Care institutions) i de nordiske og sentraleuropeiske landene er karakterisert av en *sosialpedagogisk tradisjon (social pedagogical tradition)* i motsetning til *skolemodenhetstradisjonen (the school readiness approach)* som man kan se i mange engelsktalende land (OECD, 2006). Kan det tenkes at forskere og fagfolk i de skandinaviske landene ut fra en slik tilhørighet og tradisjon generelt vektlegger de sosiale og kulturelle aspektene ved barnehager og vegrer seg for å gå dypt inn i begrep som læring og læringsmiljø?

Flere har pekt på faren ved å se på utdanning og barns faglige utvikling som en motsetning til relasjonsbygging og de mer psykososiale aspektene ved barns utvikling, blant annet Brandtzæg et al. (2013). Også anerkjente internasjonale forskere som Robert C. Pianta og Megan McClelland fremhever hvor nært sammenvevd sosialt samspill og læring er i utdanningsarenaer (McClelland, Acock & Morrison, 2006; Pianta, 1999). I dag vet vi at psykososial og faglig utvikling hos barn er tett sammenvevd, og at disse to utviklingsområdene er avhengige av hverandre. Dette fremheves også blant forskere som studerer hjernens tidlige utvikling. Forskerne ved Harvard Center on the Developing Child viser til hjernens utvikling og stadfester at «*Cognitive, emotional, and social capacities are inextricably intertwined throughout the life course*» (Harvard, 2015).

Det å få en definisjon på læringsmiljøet i barnehagen som ikke nedtoner betydningen av læring, men som heller ikke fremhever faglig læring som det eneste viktige, er helt i tråd med den norske rammeplanen. Rammeplanen fremhever nettopp at læring skal foregå i det daglige samspillet og være nært sammenvevd med omsorg, lek og danning. Det skal skapes en helhet og sammenheng mellom omsorgs- og læringstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Denne synteserapportens funn har sitt utgangspunkt i 37 kvalifiserte studier. Den består av 12 kvalifiserte studier innenfor fokusområdet Relasjoners betydning på utviklingen av gode læringsmiljø, 9 kvalifiserte artikler innenfor fokusområdet Pedagogisk ledelse,

4 kvalifiserte artikler innenfor hovedfokusområdet Organisasjon og ledelse, og 12 kvalifiserte artikler under hovedfokusområdet Hjem–barnehage-samarbeid. Et gjennomgangstema i mange av de 37 kvalifiserte artiklene er at gode relasjoner (både barn–barn, barnehageansatte–barn, barnehageansatte–foreldre og relasjoner mellom de ansatte i barnehagen) ser ut til å være viktige for utviklingen av gode læringsmiljø i barnehagen, særlig for sårbare barn. Dette bekreftes ytterligere ved gjennomgang av internasjonal teori og forskning.

Når vi ser tilbake på arbeidsmodellen vi har hatt for denne synteserapporten (Figur 1), kan vi i ettertid se at vi kanskje like godt kunne ha slått en ring rundt alle systemene og gitt denne ringen navnet «relasjoner», siden alle faktorer i denne modellen i bunn og grunn dreier seg om relasjoner.

6.1.1 Sammenhenger mellom relasjoner og læringsmiljøet i barnehagen

Innen området som omhandler relasjoner og læringsmiljøet i barnehagen, var det tolv studier som viste seg å være rimelige relevante til å inkluderes i denne synteserapporten. Ingen av studiene fokuserer på begrepet læringsmiljø. Likevel er mange av studiene innen dette området basert på tilknytningsteori, og her ligger det til grunn at den trygge basen (en trygg relasjon til omsorgsperson) er en forutsetning for barnets utforskning. Dermed var det naturlig å tenke at de likevel var relatert til barnas læringsmiljø.

Seks av studiene har innslag av kvantitative tilnæringer, tre er oversiktsstudier, og resten er kvalitative studier. Kvantitative studier og oversiktsstudier gir oss større mulighet til å generalisere funn (Vetenskapsrådet, 2015). De andre områdene i denne rapporten preges i stor grad av kvalitative studier – noe vi skal komme tilbake til. Sammenlignet med de andre områdene skiller dermed dette området seg ut ved at vi har større muligheter til å generalisere. Studiene i denne synteserapporten viser at relasjoner mellom barn og voksne ser ut til å være en nøkkelfaktor for å skape gode læringsmiljø som kan fremme barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel.

Flere av studiene trekker frem betydningen av de voksnes kunnskaper og kompetanse for å kunne inngå i kvalitativt gode relasjoner i barnehagen (Bjørnstad et al., 2012; Nielsen & Christoffersen, 2009; Nordenbo et al., 2008; Sheridan et al., 2009; Solheim, 2013; Svinth, 2013). To av studiene viser at det er stor variasjon blant de ansattes kompetanse om barns medvirkning og fremme av gode samspill (Bratterud et al., 2012; Sheridan et al., 2009). Kvaliteten på relasjonen viser seg å ha direkte påvirkning på barnets sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling (Bjørnstad et al., 2012). De voksne må ivareta og videreutvikle den relasjonelle dimensjonen i barnehagen (relasjonene

barn–barn og barn–voksen) for å påvirke barnas trivsel. Om de voksne i barnehagen ikke ivaretar den relasjonelle dimensjonen, kan det få negative konsekvenser for barnets læringsmiljø i barnehagen (Bratterud et al., 2012; Nielsen & Christoffersen, 2009). Internasjonale forskere innen dette området peker på at de voksne er ansvarlige for det relasjonelle arbeidet i barnehagen og for å etablere og opprettholde en omsorgsfull relasjon til alle barn (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003).

En av studiene fremhever at alderen 0–3 år er en viktig alder i barns utvikling og læring. Barnet er i denne alderen sårbar med tanke på kvaliteten i læringsmiljøet omkring dem. De voksnes evner og vilje til å inngå i trygge og gode relasjoner med de yngste barna er avgjørende for deres utviklingspotensial (Bjørnstad et al., 2012). Resultatene fra flere av studiene viser en direkte sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom de voksne og de yngste barna, og barnas sosiale, kognitive, emosjonelle og språklige utvikling (Bjørnstad et al., 2012; Sheridan et al., 2009).

Studiene antyder at læringskulturer hvor de voksne vektlegger emosjonell læring, humor, spontanitet og intimitet, er av stor betydning for barns læringsmuligheter og utvikling. Forskerne bak studiene fremhever at en må sikre barns trivsel i barnehagen for å fremme gode læringsmiljø, og at dette gjøres ved å ha engasjerte og nærværende voksne som evner å gi kjærlighet, omsorg, føle empati og som holder seg oppdatert på faglig kunnskap (Bjørnstad et al., 2012; Emmoth, 2014; Hansen, 2013; Johansson, 2012). De voksnes evner til å gi omsorg gjennom trygge, varme relasjoner for å skape gode læringsmiljø i barnehagen, ser altså ut til å være avgjørende ut fra resultatene i flere av studiene i denne synteserapporten.

De to rapportene fra den norske mor og barnundersøkelsen peker begge mot at læringsmiljøet er avhengig av at de voksne er kompetente til å inngå og opprettholde gode relasjoner med barnet (Brandlistuen et al., 2015; Engvik et al., 2014). Studiene belyser at det finnes flere grupper barn med sårbarheter som kan påvirkes av forskjellige faktorer ved samspill og relasjon. Gode relasjoner i barnehagen er forebyggende med tanke på atferdsvansker. Det er en sammenheng mellom skolemodenhet hos barna og god relasjon mellom barn og voksen i barnehagen. Skolemodenhet ble i denne sammenhengen målt ved at pedagogisk leder besvarte et spørreskjema for hvert enkelt barn som heter *The School Readiness Questionnaire*. Barn som inngår i trygge stabile relasjoner i barnehagen, ser altså ut til å være mer modne for skolen (Engvik et al., 2014).

Betydningen av å se barnet som et subjektivt individ med tanke på tilpasning og utvikling kommer tydelig frem i rapporten fra Barndlistuen et al. (2015).

Resultatene viser at manglende nærhet og konfliktfylt relasjon mellom pedagogisk leder henger sammen med svakere språk og mer problemfylt atferd hos alle grupper barn. Samtidig viser den at lav entusiasme hos personalet henger sammen eksternaliserende atferd hos alle jenter, mens for gruppen jenter med vanskelig temperament finnes det en signifikant assosiasjon mellom lav entusiasme hos personalet og språkvansker. Det var også en sammenheng mellom høy andel ufaglærte i barnehagen og internaliserende atferd hos gutter. Dette betyr i praksis at vi må ha kunnskaper om relasjoners betydning, og samtidig ha kunnskap om barns forskjellige sårbarheter, og hvordan en møter alle de forskjellige behov som finnes i en barnegruppe. Kvaliteten på relasjonen mellom barnet og den voksne i barnehagen har innvirkning på barnets utviklingspotensial og læringsmuligheter. Trygge og gode relasjoner vil fremme barns emosjonelle, kognitive og sosiale evner. Samtidig vil relasjoner av svekket kvalitet ha negativ innvirkning på samme områder, spesielt for barn med tidlige tegn på sårbarhet (Brandlistuen et al., 2015; Engvik et al., 2014; Solheim, 2013). Også barn som opplever negative livshendelser i hjemmet, for eksempel samlivsbrudd, vil kunne være særlig sårbare (Størksen, Thorsen, Øverland & Brown, 2012), og disse barna vil trenge særlig stor støtte i form av stabile og varme relasjoner fra de voksne i barnehagen (Størksen & Skeie, 2012; Øverland et al., 2013; Øverland, Thorsen & Størksen, 2011).

Trygge varme relasjoner er ikke bare viktig i et her-og-nå-perspektiv, men kan også få konsekvenser for barnas videre utvikling. En av studiene viste en direkte kobling mellom positiv barnehagelærer–barn-relasjon i barnehagen og sosiale ferdigheter i første klasse, men dette gjaldt kun barn med utrygg/desorientert tilknytning (Solheim, 2013).

Studiene som er trukket frem her, samsvarer i stor grad med det vi vet fra tidligere nasjonal og internasjonalt forskning og teori. Det kan fremstå som urovekkende at det finnes såpass få studier som ser direkte på den emosjonelle og psykologiske dimensjonen av relasjonsbegrepet i barnehagen. Det finnes også i liten grad gode studier som sier noe om hva de forskjellige aldersgruppene i barnehagen trenger, og studier som vurderer hvordan en kan få til forbedringer innen det relasjonelle området. Det synes å være relativt få treff på relasjoners betydning for læringsmiljøet i barnehagen med tanke på hvor mye dette vektlegges blant internasjonale eksperter.

De ulike studiene som er omtalt her, peker likevel mot at trygge, varme relasjoner er svært grunnleggende for å skape gode læringsmiljø i barnehagen. Svinhs studie (2013) antyder at et for stort isolert fokus på barns kognitive evner kan bli uheldig i arbeidet mot å fremme gode læringsmiljø i barnehagen. På mange

måter kan det se ut til at *hvordan* barn lærer, er det mest avgjørende i barns læreprosess. *Hva* barn skal lære i barnehagen, blir først viktig når en har klart å skape gode relasjoner rundt barnet. Der barnehagen opptrer som en trygg base for hvert enkelt barn, vil barna kjenne trygghet til å kunne utforske omgivelsene og undre seg i barnehagehverdagen. Kvaliteten blir avhengig av at barns tilknytningsatferd møtes på en god nok måte og barnets trygghetsbehov er dekket. Deretter kan fokuset på læringens innhold finne sted. Broberg (2013) fremhever viktigheten av å ikke se på læring og utvikling og barns behov for trygghet som to konkurrerende behov. Det ene målet kan ikke oppnås uten det andre.

Som vist i innledningen er det en felles enighet i fagfeltet om at relasjonsarbeid er viktig, og samtidig krevende og komplekst. Dette bekreftes igjen gjennom nyere forskning fra Skandinavia som er presentert i denne synteserapporten. Her kommer det også frem at det særlig er sårbare barn som er avhengige av høy kvalitet i voksen–barn-relasjonene. I en helt fersk rapport fra OECD (2015) påpekes en lav voksentetthet og for høy andel ufaglærte i dagens norske barnehager. I denne sammenhengen blir det viktig å spørre seg om vi i Norge klarer å oppnå høy nok kvalitet i det viktige relasjonsarbeidet i barnehagen.

For å oppnå høy nok kvalitet på dette området kan det tenkes at en må jobbe mer med rekruttering til barnehagelærerstudiene. Videre bør rammeplanen for barnehagestudiet omfatte ny forskning og litteratur knyttet til tilknytningsteori og relasjonsarbeid. Også annet rammeverk for barnehager bør reflektere tydelig barns behov for å knytte seg emosjonelt til voksne. Forfatterne bak OECD-rapporten foreslår også selv en del tiltak på dette området som vi vil komme nærmere tilbake til (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015).

Arbeidet med relasjoner i barnehagen er svært omfattende og krevende, og det beror ofte på veiledning og opplæring av de ansatte (Hagström, 2010). Ofte ser en at andre land anvender video-feedback. Barnehagelærer filmer da ulike samspillssekvenser i barnehagen som de får veiledning på, se nærmere beskrivelse senere i teksten (Downer et al., 2009; Groeneveld et al., 2011; Hamre et al., 2010; Pianta et al., 2008a).

6.1.2 Sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og læringsmiljøet i barnehagen

I denne sammenhengen fant vi ni studier som hadde en rimelig sammenheng med temaet pedagogisk ledelse og læringsmiljø i barnehagen. Én av studiene hadde innslag av kvantitative analyser, mens resten var rene kvalitative studier. Vi finner ingen skandinaviske studier i det aktuelle tidsrommet som eksplisitt studerer sammenhenger mellom pedagogisk ledelse og begrepet *læringsmiljø* i barnehagen. De studiene som omhandler pedagogisk ledelse spesifikt,

har for eksempel sett på problemstillinger som hvilke ledelsesfunksjoner en pedagogisk leder har (Børhaug & Lotsberg, 2014) eller hva barnehagelærerstudenter oppfatter som sentrale funksjoner for en pedagogisk leder (Haukedal, 2015). I denne rapporten har vi inkludert en del av disse studiene ut fra at vi likevel har vurdert dem som rimelig relevante for problemstillingene, noe vi vil argumentere for i den videre teksten. Alle de aktuelle studiene innen dette temaet er kvalitative, og det er derfor begrenset i hvor stor grad det er mulig å generalisere resultater.

Som vi har vært inne på utøves pedagogisk ledelse av alle ansatte i barnehagen og det er derfor nødvendig å sikre at alle voksne har tilstrekkelig kompetanse i samhandling med barn (Hansen, 2013; Østrem, 2007). Hansen (2013) beskriver to faktorer for samhandling mellom voksne og barn som grunnleggende for barns utvikling og læring; i hvilken grad de voksne klarer å etablere læring i nære (proksimale) utviklingssoner og i hvilken grad de støtter utviklingen av barns opplevelse av seg selv. Selv om de fleste ansatte ble vurdert som gode til å skape positive situasjoner for barnets selvutvikling eller til å skape proksimale utviklingssoner viste resultatene at det også var ansatte som bidro til det motsatte. Dette indikerer et sterkt behov for utvikling av alle ansattes kompetanse innen de to områdene nevnt ovenfor; etablering av proksimale læringssoner og å skape positive situasjoner for barnas utvikling av selv. Forfatteren påpeker også et behov for utbygging av tilsynet med barnehagene. Dette kan være en interessant ide, med tanke på å sikre en jevn kvalitet i de norske barnehagene. Behov for kvalitetssystemer blir også pekt på i den nye OECD rapporten (Engel et al., 2015).

Flere av studiene diskuterer behovet for refleksjon innenfor pedagogisk ledelse for å skape gode vilkår for barns utvikling, lek og læring (Alnervik, 2013; Arnér, 2006; Østrem et al., 2009). Arnér (2006) diskuterer behov for kollegasamtaler og refleksjon rundt litteratur og praksis for å skape mulighet for barns medvirkning i barnehagen. I en studie om taus kunnskap i barnehagen nevnes tid til refleksjon over egen praksis som vesentlig for å styrke prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet (Ahrenkiel et al., 2013). Bruk av pedagogisk dokumentasjon i endringsarbeid i barnehagen styrkes gjennom refleksjon og diskusjoner blant barnehagelærerne i henhold til Alnervik mfl. (2013).

Flere av studiene diskuterer dilemmaet mellom planlegging og struktur i den pedagogiske ledelsen versus muligheten for å skape fleksibilitet og medbestemmelse for barn. Seland (2009) fant i en kvalitativ studie at baseorganisering for å skape fleksibilitet for barn paradoksalt nok medførte at de ansatte i barnehagen måtte innta en dirigerende og overvåkende funksjon, som på mange måter kan ses på

som et behov for å skape en ny struktur. I diskusjonen av «*nuets didaktik*» kommer også dilemmaet mellom struktur (i form av felles læreplan fra 1–5 år) og de yngste barnas medbestemmelse frem, og kompetansen hos barnehagelærer vektlegges for å ivareta barns læring i øyeblikket (Jonsson, 2013). Ahrenkiel et al. (2013) viser hvordan taus kompetanse kan komme til uttrykk i ulike situasjoner. Taus kompetanse handler om bruk av skjønn i situasjoner hvor ens opprinnelige plan utfordres og argumenterer for at slik kompetanse er nødvendig i samhandling med barn. Oppmerksomhet, fleksibilitet og empatisk innlevelse hos den voksne til barns ytringer og ønsker stemmer godt overens med det som tidligere er beskrevet om relasjonsarbeid i barnehagen.

En for rigid og instrumentell holdning til fastsatte planer eller tidskjema er eksempler på faktorer som kan hindre skjønnsmessig vurdering av hva som er til det beste for barnet (Ahrenkiel et al., 2013). På denne måten ser en fleksibel pedagogisk ledelse ut til å henge sammen med evnen til å skape gode læringsmiljø for barna. Likevel trenger ikke fleksibilitet i det pedagogiske arbeidet stå i kontrast til planer og struktur. *Playful learning*-tradisjonen beskrevet i innledningen, som blant annet er introdusert av Roberta M. Golinkoff og Kathy Hirsh-Pasek, integrerer struktur og frihet gjennom å se på lek og læring som to sider av samme sak. I denne tradisjonen har barnehagelærer en intensjon og plan med aktiviteter som introduseres, men samtidig arbeider han/hun for å ivareta barnets medvirkning og interesser innenfor dette området for å skape gode lærings situasjoner. Denne forskningstradisjonen viser at struktur og fleksibilitet kan kombineres i pedagogisk ledelse for å skape gode læringsmiljø for barn (Hirsh-Pasek et al., 2009).

Alvestad et al. (2009) sin studie av svenske førskolelæreres syn på læring og bruk av metoder viser kvalitative forskjeller mellom førskolelærerne. Noen har et individorientert læringssyn hvor læring skjer i barnet, mens andre ser læring mer som resultat av samhandling. En konsekvens av læringssynene er ulik praktisering av pedagogisk ledelse i barnehagen. Førskolelærere som ser læring som en samspillsprosess, synes å innta en mer aktiv rolle med hensyn til barns læring enn førskolelærere med et individorientert læringssyn (Alvestad & Berge, 2009). På samme måte som flere andre studier i denne synteserapporten peker også denne studien på den voksnes avgjørende rolle med tanke på å inngå i meningsfulle samspill med barna for å skape gode læringsmiljø barnehagen.

Det er to av studiene innen området pedagogisk ledelse som fokuserer særlig på de aller yngste barna i barnehagen, og de behovene som finnes i denne aldersgruppen (Hansen, 2013; Johansson, 2013). Begrepet

«nuets didaktik» blir presentert og dette begrepet fanger inn noe vesentlig i den pedagogiske praksisen i barnehagen blant de yngste barna (Jonsson, 2013). Igjen ser vi hvordan det sensitive samspillet mellom voksne og barn i barnehagen er med på å skape gode læringsmiljø. Slike sensitive samspill har ikke bare betydning for barnets emosjonelle og sosiale utvikling, men ser også ut til å ha betydning for faglig utbytte. Barnehagealderen kan også i denne sammenheng ses på som et vindu med potensial for å danne en grunnmur for læring og utvikling hos barn (Hansen, 2013). Abrahamsen (2015) gir fyldige beskrivelser av hvordan det å skape en trygg base for barn i barnehagen åpner muligheten for at barn kan bruke sin energi på utforskning og læring.

Det er flere studier som vektlegger barnas rolle i det å skape barnehagens pedagogikk. Samspillet og interaksjonen mellom den voksne og barnet og hvordan det påvirker den pedagogiske praksisen, fremheves her. Både Jonsson (2013) og Dalgren (2014) viser hvordan samspillet blir en pedagogisk ressurs. Dalgren (2014) peker på at tidligere forskning på samspill først og fremst har sett på lek, på kjønnsforskjeller med mer, og ikke hvilken mulighet for læring som ligger i interaksjonen mellom voksen og barn i de hverdagslige aktivitetene i barnehagen. Alnervik (2013) undersøker og analyserer pedagogisk dokumentasjon som et verktøy til forandring i «förskolan». Hun peker på at mye dokumentasjon som gjøres i barnehager angår det enkelte barnet, men at det også finnes muligheter for å endre pedagogisk ledelse ved å bruke dokumentasjon på et mer overordnet nivå (Alnervik, 2013).

Det synes å være et felles ønske både hos myndigheter (Kunnskapsdepartementet, 2014) og blant fagfolk (for eksempel Abrahamsen, 1997, 2015; Drugli, 2010; Nordahl, 2014) om å sikre en jevn kvalitet i det pedagogiske arbeidet i norske barnehager. For å sikre en slik kvalitet kreves sannsynligvis både planer og fleksibilitet i barnehagen. Dette stemmer godt med den norske rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011), som vektlegger barns medvirkning som svært grunnleggende. Konkret beskrives det slik: *«Leken står sentralt i barns trivsel og utfoldelse, og samspill i lek er viktig for en allsidig utvikling. Barnehagen må gi rom for barns initiativ, fantasi og undring.»* Videre vektlegges også planlegging, evaluering og struktur: *«Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse. Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold.»* (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Det er mye som tyder på at den gode balansen mellom lek og læring, og mellom struktur og fleksibilitet vil sikre en god kvalitet og et godt læringsmiljø for alle barn. Den forskningsbaserte Playful learning-tradisjonen vektlegger både fri lek og veiledet lek

som avgjørende for barns læring og utvikling. I den veiledede leken initierer den voksne stimulerende aktiviteter som han eller hun så følger opp ved å bli med barna inn i leken knyttet til temaet. Forskerne bak denne tradisjonen hevder at lek og lekbasert læring vil være det som fremmer de kvalitetene som barn trenger i fremtiden. Kreativ tenkning og problemløsning, og sosiale ferdigheter som samarbeid og samarbeid, vil i fremtiden være like viktig som faglig styrke (Hirsh-Pasek et al., 2009).

6.1.3 Sammenhengen mellom organisasjon og ledelse, og læringsmiljøet i barnehagen

Det er kun fire studier fra Skandinavia fra den aktuelle tidsperioden som vi finner relevant for området *Organisasjon og ledelse*. Alle de fire studiene er kvalitative.

Forskerne innen dette området fremhever viktigheten av at barnehagelærer ikke mister sin profesjon som fagutdannet i møte med ufaglærte i barnehagen, samt i møte med sterkt etablerte tradisjoner og praktiske strukturer i barnehagen (Børhaug, 2011; Steinnes & Haug, 2013). Oppdatert kunnskap fra nyutdannede barnehagelærere vil sannsynligvis være viktig for læringsmiljøet i barnehagen, og en nedtoning av dette på grunn av etablerte rutiner og tradisjoner kan i verste fall få konsekvenser for barnets mulighet for læring og utvikling. Den norske barnehagetradisjonen fremheves ofte av fagfolk, og barnehagens egenart og tradisjon fremheves også i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig advarer Steinnes og Haug mot at disse tradisjonene kan stå i veien for profesjonelle kvalifikasjoner. I denne sammenhengen synes det viktig at sektoren også husker på at barnehagen skal være en lærende organisasjon som bygger på den til enhver tid gjeldende kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Børhaug (2011) har studert autonomi versus standardisering i barnehagens organisering. Igjen ser vi et eksempel på en studie som tar opp temaet autonomi versus struktur i barnehagen, men denne gangen med tanke på barnehagelærernes faglige frihet. Rutiner og planer omtales av flere av de barnehageansatte som deltok i studien, som noe positivt og ikke som noe påtvunget. Likevel er Børhaug opptatt av at dette kan svekke den autonome barnehagelæreren. På den andre siden viser Hansen (2013) til at funn fra hans doktorgradsavhandling som antyder at barnehager som har etablert struktur og planlagt det pedagogiske læringsmiljøet, har mer gjennomslagskraft med hensyn til læringspotensialet (Hansen, 2013).

En av studiene trekker frem barnehagen som en lærende organisasjon på et overordnet nivå. Studien viser til barnehagelederens evne til å skape individuelle og kollektive prosesser, med en felles visjon og pedagogisk grunnsyn som ett av flere elementer som kan

fremme læringsmiljø i barnehagen (Moe & Søbstad, 2009). Teori og funn fra denne studien viser at gode følelser i det sosiale samspillet i barnehagen er viktig. Barnehageansatte uthever glede og humor som fremtredende faktorer for arbeidet i barnehagen, og at dette skaper motivasjon for videre utvikling. Forfatterne trekker frem at det er nødvendig at barnehagelederne legger til rette for kontinuerlig og systematisk forbedringsarbeid. Lederens rolle for tilrettelegging av gode læringsmiljø kommer også til syne i flere sammenhenger. Det er viktig at styreren i barnehagen klarer å skape strukturer og rom for at barnehagen kan være en lærende organisasjon i form av at de ansatte har tid til faglig utvikling og refleksjon (Østrem et al., 2009). De ansatte må få følelsen av at jobben deres er meningsfull, det må skapes trivsel hos de ansatte og stabilitet i jobben – dette vil føre til utviklingsmuligheter og skape et læringsfremmende miljø både for de ansatte og for barna. Humor og glede blir vektlagt som avgjørende i barnehagehverdagen. Disse elementene kan bidra til å gjøre det lettere å realisere målet om å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Moe & Søbstad, 2009). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) gir føringer mot at barnehagen skal være en lærende organisasjon, og at «*barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov*». Dette må bety at barnehagens praksis skal bygge på eksisterende forskning innen feltet ECEC (Early childhood education and care) og innen barns tidlige utvikling. Gotvassli (2013) fremhever ledelsens sentrale rolle med tanke på å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Fullan (2007) beskriver at forbedring av læringsmiljøet skjer gjennom en implementering hvor teorier, ideer, visjoner og forskningsbaserte aktiviteter overføres til en praktisk hverdag.

Organisasjon og ledelse kan antas å ha sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen, både på individnivå og systemnivå. Likevel er temaet forskningsmessig lite berørt i Skandinavia i den aktuelle perioden, og her trengs det mer forskning. Hvordan organisasjon og ledelse kan tenkes å henge sammen med barnas læringsmiljø, synes som et svært aktuelt tema for videre forskning.

6.1.4 Sammenheng mellom hjem-barnehage-samarbeidet og læringsmiljøet i barnehagen

Til sammen kvalifiserte vi tolv studier innenfor dette kjerneområdet. Igjen domineres forskningen av kvalitativ tilnærming, og kun to av studiene har delstudier med kvantitative data. Forskningen i Skandinavia på barnehagefeltet generelt preges av kvalitative studier. Her skiller skandinavisk forskning seg generelt ut fra internasjonal forskning. Internasjonal barnehageforskning preges av større studier, flerdisiplinære tilnærminger og kvantitative

metoder. Dette medfører en forskjell når det gjelder hvilke spørsmål som stilles og hvilke som kan besvares (Tallberg, 2015). Få eller ingen studier omhandlet direkte begrepet læringsmiljø, og vi måtte derfor ta med studier som vi har vurdert ut fra definisjonen av læringsmiljø som ble introdusert i innledningen.

Det er i dag store forventninger til barnehagen som forebyggende instans med tanke på å støtte barns utvikling og læring. Barnehagene i Norge har i de senere årene vært i sterk vekst med tanke på den enormt store andelen barn i gruppen 1–5 år vi nå ser i barnehagene. Det er vanskelig å se at andelen studier på hjem-barnehage-samarbeid har økt like mye som barnehageveksten.

En gjennomgang av studiene innen temaet hjem-barnehage-samarbeid viser at de fleste av disse studiene omhandler barn med sårbarhet, for eksempel funksjonsnedsettelse, barn med minoritetsbakgrunn og barn av foreldre med psykisk sykdom. Gjennomgangen viste at så mange som halvparten av studiene omhandlet sårbarhet eller risiko i en eller annen form.

Godt samarbeid mellom barnehagen og barnets hjem ser ut til å være viktig for barnets utvikling i barnehagen, særlig for barn med sårbarhet. Betydningen av et godt samspill mellom de ulike systemene rundt barnet ble fremhevet av Urie Bronfenbrenner allerede i 1979 gjennom den økologiske utviklingsmodellen (Bronfenbrenner, 1979; Gulbrandsen, 2006).

Barnehagelærere i flere av de skandinaviske studiene sier at de har lite eller ingen bakgrunn innen området barnehage-hjem-samarbeid fra utdanningen sin (Alasuutari & Markström, 2011; Sandberg & Ottosson, 2010). Som det vil fremkomme i den videre teksten, kan dette være svært uheldig siden temaet synes å være av betydning for barnas trivsel og utvikling i barnehagen.

Glaser (2014) peker på noen spesielle forskningsfunn fra norsk barnehageforskning som gjelder samarbeid mellom barnehagepersonalet og foreldre: 1) foreldre er ofte sårbare i møte med profesjonelle fagpersoner, 2) barnehagelærere trenger kunnskap om minoritets-språklige familiers tradisjoner, og 3) det er to parallelle oppdragende rom i tidlige barneår, familien og barnehagen. Man kan si at barna opplever en dobbeltsosialisering. De to arenaene kan være vidt forskjellige når det gjelder levesett, verdier og holdninger.

Om de ansatte i barnehagen føler at de mangler mangfoldskompetanse, kan arbeidet med å fremme et godt hjem-barnehage-samarbeid fremstå som utfordrende. Det kan oppleves som vanskelig å kommunisere med foreldre og barn med annet morsmål enn norsk, og det kan fremstå som en utfordring å ta hensyn til familienes verdier og syn på barn når man ikke har kunnskaper nok om andres kultur (Jensen et

al., 2012). Arbeidet til Bundgaard og Gulløv viser at barn med minoritetsbakgrunn ofte blir marginalisert i barnehagen, og at deres språklige og kulturelle ressurser ikke gjøres synlige (Bundgaard & Gulløv, 2008). Vansker når det kommer til å forstå språk og kultur og det å ha for liten tid, diskuteres ofte i studiene om samarbeid med hjemmene sett fra personalets side (Sandberg & Ottosson, 2010). Den skandinaviske kulturen utgjør den veven som individene oppfatter og forstår sine sosiale omgivelser i. Kulturen kan ikke velges bort. Kulturen er alt vi omgir oss med og tar for gitt. «Den norske kulturen» er knyttet sammen med tradisjoner og verdier, og begrepet kan knyttes sammen slik Schein har definert det:

«Culture is a set of basic, tacit assumptions about how the world is and ought to be that a group of people share and that determines their perceptions, thoughts, feelings, and to some degree, their overt behavior»

(Schein, 1996:60)

Foreldre har hovedansvar for oppdragelsen i Skandinavia. Her tenker vi at barna tilhører familien og dermed kan møtet med foreldre med annen kulturell bakgrunn og annet syn på hvor og hvordan læring skjer gi barnehagelærerne utfordringer. Dette gjelder for eksempel det å bruke sitt fagspråk og fagbegreper om barnas språklige evner (Aagre, 2011). I det flerkulturelle Norge kan man fort tenke på barn med minoritetsbakgrunn utelukkende som en utfordring. Sannsynligvis kan det være berikende å se på grupper med minoritetsbakgrunn som en ressurs for barnehagens mangfold, som kan fremme barnehagens læringsmiljø.

Tanken om tidlig innsats er gjennomgående i internasjonal forskning og i norske offentlige dokumenter. Man ønsker å forebygge at utfordringer hos barna vokser seg til problemer. Dess tidligere barnet får hjelp til sine komplekse utfordringer, dess større er sjansen for at større og mer kompliserte vansker avverges (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007; Tremblay, 2010).

Det vises til at samarbeidet mellom hjem og barnehage er preget av liten kunnskap om hverandre. Selv om flerkulturelle barn går i barnehage, er det ikke automatikk i at de forbereder sitt læringspotensial (Bundgaard & Gulløv, 2008; Jensen et al., 2012). Det kreves mer kunnskap hos de ansatte, og det kreves et bedre samarbeid med hjemmet for at det å gå i barnehage for denne gruppen barn skal bli læringsfremmende.

I en av studiene der det handler om brukermedvirkning og medinnflytelse rundt barn med funksjonsnedsettelse, pekes det på at et fellestrekk ved et slikt samarbeid rundt individuell plan/læreplan er at de profesjonelles dømmekraft settes på prøve. Foreldrene opplever ikke den respekten og medinnflytelsen de har krav på (Tveit & Lansing, 2012). Det understrekes at det er et behov for at barnehagepersonell systematisk og profesjonelt må diskutere problemstillinger som dukker opp. Om foreldre skal kunne ha medvirkning når det gjelder barnets utvikling i barnehagetiden, må dette gjøres både med og uten foreldrene til stede. Likeverdigheten i de formelle møtene mellom de profesjonelle og foreldrene viser seg å være utfordrende å få til. Denne studien (ibid.) gjelder spesielt foreldresamarbeid der barnet har en funksjonsnedsettelse, men har overføringsverdi til alt samarbeid mellom hjem og barnehage.

At foreldre og personalet i barnehagen forstår hverandres betydning for barnet, er vesentlig. Birthe Hagstöm viser dette i sin doktorgrad, som handler om barns behov for trygg tilknytning når barnets foreldre er psykisk syke. At disse barna får godkjenning av foreldrene til å både savne og snakke om sin barnehagelærer hjemme, er viktig, og motsatt. Barnehagepersonalet må også forstå foreldrenes betydning for barnet, og snakke med respekt om foreldrene med barnet (Hagström, 2010).

Det finnes studier der et reelt samarbeid forekommer; det handler om barn som trenger ekstra støtte og ressurser. En studie peker på at foreldre er blitt mer oppmerksomme, flinkere til å gjøre seg kjent med innholdet i barnehagens aktiviteter, og dette ses på som positivt av barnehagens ansatte (Sandberg & Ottosson, 2010).

Kvalitet i barnehagen synes å være særlig betydningsfull for barn i risiko og deres familier (Jensen, 2009). Resultater viser at et forsterket fokus og et omfattende samarbeid mellom barnehagen og hjem (sammenlignet med «vanlige» barn i barnehagen) er med på å fremme barns trygghet i barnehagen. Opplevelsen av trygghet vil være utviklingsfremmende for barnet. Jensen (2012) påpeker at i disse tilfellene av samarbeid har omsorg en bedre effekt sammenlignet med et læringsfokus. Det utvidede arbeidet fremmer trygghet, inkludering og rådighet over eget liv for de utsatte familiene. I lys av dette kan en si at et utvidet samarbeid mellom barnehage og hjem kan være utviklingsfremmende for barnet. For å kunne yte dette utvidede samarbeidet vil det kreve kunnskap om involvering av barnets familie og relasjoner (Jensen, 2012).

Det er få studier som studerer det ordinære samarbeidet mellom barnehagen og hjem. Det kan skyldes at det er mindre utfordringer med dette samarbeidet.

I Ertmanns (2008) studie kan en se at kun 2 % av foreldrene og 3 % av de ansatte opplever å ha konflikt i samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet.

De tre studiene som omhandler foreldresamtaler i barnehagen (Aagre, 2011; Alasuutari & Markström, 2011; Markström & Simonsson, 2011), viser at det er et stort utviklingspotensial med tanke på å bruke foreldresamtalen som en utviklingssamtale med fokus på barnets trivsel, utvikling og læring i barnehagen. Det legges med dette en klar føring som omhandler at ansatte i barnehagen er pålagt å samarbeide med barnets foreldre. Samarbeidet er et ansvarsområde som alle ansatte i barnehagen er klar over. Hva det skal samarbeides om og hvordan, kan barnehagen og hjemmet ha ulike oppfatninger om.

Foreldresamtalene er undersøkt i flere av studiene (Aagre, 2011; Alasuutari & Markström, 2011; Markström & Simonsson, 2011) og fremstår som det mest vesentlige «verktøyet» i samarbeidet i en barnehage. Aagre (2011) peker på at faglitteratur om foreldresamtaler i barnehagen har en tendens til å rette seg mot såkalt «utfordrende» tilfeller. Det finnes lite forskning knyttet til barnehagens ordinære foreldresamtaler. Flere av studiene peker på nødvendigheten av mer etterutdanning av barnehagepersonalet (Aagre, 2011; Ertmann et al., 2008; Sandberg & Ottosson, 2010) innen dette feltet. Da handler det særlig om det å kunne bruke foreldresamtalen som en arena for muligheter for utvikling og læring for barna. Foreldre opplever det som en kvalitet ved barnehagen å ha innflytelse (Ertmann et al., 2008). Det vil være vesentlig for hvert enkelt barns utvikling at gjensidige forventninger avklares i en slik samtale, og at det oppstår konsensus om barnets muligheter (Sandberg & Ottosson, 2010). De kvalitative etnografiske studiene som er presentert her, peker alle på at det er en tradisjonell oppfattelse av hva samarbeidet kan gå ut på. Det handler først og fremst om foreldremøtet og foreldresamtalen, og hvordan den skal være eller utvikles. Innholdet i samtalene domineres av rutiner og daglig praksis i barnehagen. I tillegg snakkes det mye om barnets sosiale kompetanse (Alasuutari & Markström, 2011).

Foreldresamtalen bør ses på som en arena der barnehagen og foreldre kan stå sammen for barnets trygghet, utvikling og læring. Ut fra resultater presentert i denne synteserapporten kan det se ut til at foreldresamtalene i dag ikke når sitt fulle potensial.

Et annet tema som kommer frem gjennom resultatene fra dette fokusområdet, er roller og identiteter. Marie Karlssons (2006) undersøker ulike foreldreidentiteter. Med dette gir hun barnehageansatte innsikt i det å forstå foreldre som en heterogen gruppe. Studien hennes viser at foreldre har behov for forskjellig tilnærming i samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen (Karlsson, 2006). Foreldre ses i flere studier

på som en homogen gruppe med bare noen få undergrupper, og derfor utnyttes ikke muligheten for samarbeid med hensyn til læringsmiljøet ved å ta i bruk de store ulikhetene i kjønn, klasse, etnisitet og alder som foreldregruppen representerer. Karlsson drøfter de forskjellige diskursene der foreldre ser på barnehagepersonalet som enten eksperter, «leverandører av en vare» eller samarbeidende parter om barnets utvikling og læring (Karlsson, 2006). Hun utfordrer barnehager til å se på foreldre som en mer heterogen gruppe, både med tanke på å klare å møte foreldrene, men også med tanke på å trekke ulike ressurser inn til samarbeid med barnehagen.

Søkene som er foretatt i databasene viser at det er forholdsvis lite forskning som omhandler et ordinært samarbeid. Betydningen barnehagen har som første trinn i et utdanningsløp, og hva det har å si for et nært samarbeid med hjemmene, er lite berørt. Glaser understreker viktigheten av å se på foreldresamarbeid i en ny tid, i et mangfoldig samfunn og med nye foreldre. Dette avspeiles ikke i den skandinaviske forskningen de siste ti årene (Glaser, 2014). Dette gjelder også for forskningen på samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene. Foreldre blir spurt, men er sjelden en aktør som blir synliggjort i barnehagens verden gjennom forskningen. Men forskning viser at det er foreldre som deler barnehagens verdisyn, som har størst innflytelse (Glaser, 2014). Foreldre har fått økt medvirkning i barnehagen, de kan på større steder «shoppe» barnehage for sitt barn, de stiller større krav enn tidligere. Kanskje er det da på tide å trekke foreldre enda mer aktivt inn i forskningen, for eksempel som intervjuobjekter.

Assistenten utgjør en stor gruppe ansatte i barnehagen. Det er ikke funnet forskning om denne gruppen når det gjelder samarbeid mellom hjem og barnehage, selv om assistentene ofte er de som har mest nærkontakt med barna gjennom barnehagedagen. Her kan det se ut til at det er behov for mer forskning.

Kommunikasjon og bygging av gode relasjoner med hjemmet fremheves som viktig i Barnehageloven (2005) §1, første ledd:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.»

(Kunnskapsdepartementet, 2005)

I lys av Bronfenbrenners (1979) og Piantas (1999, 2003) systemtenkning gir samarbeidet mellom barnehage og hjem et innblikk i hvordan kontekstene og omgivelsene barnet befinner seg i, påvirker hver-

andre innbyrdes. Pianta illustrerer hvor stor innflytelse voksne kan ha i et barns liv, og hvordan de parallelle relasjonene i det dyadiske systemet påvirker hverandre. Det blir betydningsfullt for barnets utvikling at de voksne som står barnet nært, står sammen for barnet og legger til rette for gode utviklingsfremmende miljøer. Den interne innflytelsen på samarbeidet mellom foreldre og de ansatte i barnehagen er av stor betydning for barnets utvikling og læring i barnehagen, ifølge dette teoretiske perspektivet.

6.2 Hvilke føringer og anbefalinger gis for arbeidet med læringsmiljøet i barnehagen innenfor de fire kjerneområdene?

Relasjoner ser ut til å være et svært sentralt tema i forskning og teori om læringsmiljø i barnehagen. Flere studier i rapporten peker i retning av at det er viktig å jobbe kontinuerlig med trygge varme relasjoner som et grunnleggende fundament for å utvikle godt læringsmiljø i barnehagen (Brandlistuen et al., 2015; Bratterud et al., 2012; Emmoth, 2014; Johansson, 2012; Nordenbo et al., 2008; Sheridan et al., 2009; Solheim, 2013; Svinth, 2013). Forskning og teori knyttet til tilknytning må omsettes på gode måter, slik at ny kunnskap om barns behov blir integrert i barnehagehverdagen. Videre anbefales det å frembringe mer kunnskap om de forskjellige gruppene i barnegruppen, spesielt de sårbare barna. Kunnskap om sårbarheter og barns ulike behov (se Brandlistuen et al., 2015) vil medføre at barnehagen klarer å møte hvert enkelt barn med de forutsetningene barnet har, og kan legge til rette for nødvendige tiltak som måtte passe for det enkelte barnet. En helning mot en læringsdiskurs i den norske barnehagen må ikke ta overhånd og fortrenge barns behov for trygghet, omsorg, nærhet, medvirkning og lek (Broberg et al., 2014; Svinth, 2013).

Flere forskningsmiljø arbeider med å se på måter for å fremme trygge relasjoner og stimulerende samspill i barnehagen. En gjennomgående tilnærming i dette arbeidet er kursing og konkret veiledning til hver enkelt barnehagelærer. Ofte anvendes videofeedback. Barnehagelærer filmer da ulike samspillssekvenser i barnehagen. Disse filmene blir så sendt til veileder som gir konkret feedback på det som fungerer bra, og på områder hvor det er rom for forbedring. Eksempler på denne typen arbeid kan vi se i prosjektet «Enhancing Teacher–Toddler Interactions» ved University of Virginia (University of Virginia, 2013). Veiledningssystemet «My teaching partner» er allerede utprøvd med gode resultater. (Downer, Kraft-Sayre & Pianta, 2009; Hamre et al., 2010; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008c).

Resultater viser at bruk av «My teaching partner» fremmer gode relasjoner mellom lærer og barn, og samtidig fremmes barnas læring (språk- og leseferdigheter) og sosioemosjonelle utvikling (Cabell & Downer, 2011; Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2012). Også i Nederland har videofeedback blitt testet ut i familiebarnehager gjennom et veiledningssystem kalt «video-feedback intervention to promote positive parenting–child care (VIPP-CC)». I en randomisert studie kom det frem at veiledningssystemet så ut til å være effektivt på flere områder, men at det også var rom for forbedring (Groeneveld et al., 2011).

Kompetanse i barnehagen ser ut til å være et gjennomgående tema. Fra Kunnskapsdepartementets side er det satt i gang en strategi for kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet., 2013b) som fokuserer på kompetanseheving og rekruttering. I 2013 manglet vi 4000 barnehagelærere i Norge (Kunnskapsdepartementet., 2013b). Ser man på statistikken for det siste året, kan det se ut til at det kan bli krevende å nå dette målet innen kort tid. Utdanningsdirektoratets årsrapport 2014 kan en se at et av satsningsområdene er kompetanseutvikling, med fokus på blant annet studieplasser i barnehagelærerutdanningen. I 2014 ble det igangsatt 71 nye studieplasser, og man har som målsetning å igangsette 369 studieplasser i barnehagelærerutdanningen i 2015. Den nasjonale spredningen av studieplasser har som målsetning å øke antall kvalifiserte pedagoger i norske barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2015, Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Samtidig blir det viktig å huske at like viktig som antall studieplasser, er utarbeidelse av læreplaner og utvelgelsen av pensum til fremtidige barnehagelærere. I lys av at både eldre og nyere forskning viser at relasjoner er det grunnleggende fundamentet for menneskelig utvikling og læring, vil det være naturlig å inkludere både tilknytningsteori og objekt-relasjonsteori som et faglig fundament i grunnutdanningen til barnehagelærerne. Flere har tidligere påpekt at tilknytningsteori ikke ser ut til å ha nådd helt ut til praksisfeltet i barnehagen (Abrahamsen, 2015; Førland, 2007).

Det er påfallende at en stor studie publisert i Science fant at utdanning hos personalet i seg selv ikke så ut til å være av betydning for barnas læringsutbytte, men at selve kvaliteten på interaksjonen mellom de voksne og barna var avgjørende (Sabot et al., 2013). På mange måter kan det dermed se ut til at utdanningen til personalet i denne studien ikke var avgjørende for relasjonskvaliteten, men at relasjonskvaliteten var avhengig av de ansattes personlige kvalifikasjoner. Flere land har nå tatt i bruk veiledning med videofeedback for å styrke kvaliteten på samspillene i barnehagen (Downer et al., 2009; Groeneveld et al., 2011; Hamre et al., 2010; Pianta et al., 2008a).

Kanskje vi i Norge også skulle vurdere å ta i bruk denne type veiledning i større grad både i utdanning og praksis? En liknende ide er allerede introdusert av Gerd Abrahamsen i boka *Et levende blikk – samspill-observasjon som metode for læring* (Abrahamsen, 2004), men dessverre er det ofte et fåtall av barnehagelærerstudentene som får innsyn i akkurat denne teorien gjennom fordypningsfaget småbarns-pedagogikk. Tanken bak slik observasjon og refleksjon omkring praksis er at en skal få øye på noe en ikke har sett før, og at en må berøres emosjonelt av det en ser. Videre vil denne emosjonelle opplevelsen sammen med kognitive prosesser føre til personlig endring og utvikling. Dersom kunnskap og erfaring virkelig skal klare å bevege oss og bli virksom, må det innebære det Abrahamsen kaller for individuelt «forandrende opplevelser». Vi blir da noe vi ikke var på forhånd – vi ser plutselig noe av oss selv, av andre eller samspillssituasjoner som vi ikke så før. Målsetningen med samspillobservasjonene er at en skal lære *av* noe, og ikke bare *om* noe (Abrahamsen, 2004).

Rammeverket rundt den norske barnehagen bør basere seg på nyere forskning. Abrahamsen fremhever at de aller yngste barnas behov for tilknytning i barnehagen må tydeliggjøres, og den store forskjellen i pedagogiske behov mellom de forskjellige aldersgruppene må komme til syne (Abrahamsen, 2015).

Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning som bør stå på to bein: teori og praksis (Abrahamsen, 2015). Det blir videre viktig å sikre at barnehagelærerne ikke mister sin profesjonskunnskap i møte med praksisfeltet (Abrahamsen, 2015; Kvello, 2010; Steinnes & Haug, 2013). Selv om rammeplanen fremhever at barnehagen har sin egenart og sine tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011), må ikke dette stå til hinder for at ny kunnskap i barnehagen fra nyutdannede får sin plass.

Noe vi i dag vet kan være truende for gode læringsmiljø i barnehagen, er uheldige og utrygge relasjoner både mellom voksne og barn, og ikke minst mellom barna seg imellom. Derfor finner vi det urovekkende at det i dag finnes lite skandinavisk forskning som omhandler begynnende mobbeatferd i barnehagen. Samtidig må det nevnes at Utdanningsdirektoratet har laget et eget hefte med tittelen «Barns trivsel – voksnes ansvar». Heftet fokuserer på at forebyggende arbeid mot mobbing starter i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Barns rett på gode læringsmiljø både i skole og barnehage kan trues av lite fokus på fenomenet begynnende mobbeatferd. Internasjonal forskning viser at uheldige relasjonsmønstre kan oppstå allerede i tidlige barneår og gi vansker og utfordringer over tid. Tidlig innsats vil kunne forhindre denne typen uheldige relasjonsmønstre allerede i barnehagen (Bush et al., 2006; Kochenderfer & Ladd, 1996; Perren & Alsaker, 2006; Tremblay, 2010).

Et annet gjennomgangstema i de skandinaviske studiene de siste ti årene har vært balansen mellom behovet for autonomi og struktur i barnehagen. Temaet diskuteres f.eks. av Bjørhaug (2011). Denne balansen diskuteres i de ulike studiene både på styrer/barnehage-nivå, barnehagelærernivå og på barnenivået. Hvor mye skal kommunen bestemme hvordan den enkelte barnehage skal struktureres og styres, og hvor mye frihet har styreren og barnehagen selv? Hvor mye bestemmer styrer hvordan pedagogisk leder skal jobbe på avdelingen, og hvor mye bestemmer pedagogisk leder selv? Til slutt er det viktig for mange forskere å diskutere hvordan man skal klare å ivareta barnas autonomi og medvirkning og samtidig bevare en god pedagogisk struktur og ramme.

Playful learning-forskningen som er beskrevet tidligere, integrerer struktur og frihet gjennom å se på lek og læring som to sider av samme sak. Denne forskningstradisjonen er et eksempel på at struktur og fleksibilitet kan kombineres i pedagogisk ledelse for å skape gode læringsmiljø for barn (Hirsh-Pasek et al., 2009). Kanskje en god balanse mellom autonomi og struktur er nødvendig på alle nivå i barnehagen? I rapporten Alle teller mer – delprosjekt 5 om hvordan *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* blir innført, brukt og erfart – kommer det frem at de ansatte både jobber ut fra struktur og rammer på den ene siden og frihet og medbestemmelse hos de ansatte på den andre siden (Østrem et al., 2009).

I en svensk studie diskuteres «*nuets didaktik*», og her kommer også dilemmaet mellom struktur (i form av felles læreplan for alderen 1–5 år) og de yngste barnas medbestemmelse frem. Kompetansen hos barnehagelærer vektlegges for å ivareta barns læring i øyeblikket (Jonsson, 2013). I den norske rammeplanen legger man opp til en balanse mellom autonomi og struktur på barnenivået ved at barna skal få lære både i formelle (struktureerte) og uformelle (autonome) lærings-situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Resultater fra forskning i Skandinavia de siste ti årene ser i noen grad ut til å stemme med føringer i den nye OECD-rapporten fra 2015. Arno Engel har sammen med sine kollegaer Steven Barnett, Yvonne Anders og Miho Taguma gjort en ekstern evaluering av norske barnehagers styrker og utfordringer. Rapporten peker på flere styrker ved den norske barnehagen. Nasjonale strategier for å øke antall kvalifiserte ansatte trekkes frem som en av de ledende styrkene ved systemet. Sammenlignet med andre land har barnehagene i Norge en høy strukturell standard. Samtidig berømmes Norge for å ha styrket forskningsaktivitet på barnehageområdet de senere årene.

Rapporten peker også på utfordringer ved det norske barnehagesystemet. Et av de mest urovekkende aspektene er barnehagens mangel på kvalifisert

personale. Mangelen på kvalifiserte ansatte vil kunne prege barnehagens prosesskvalitet og kan samtidig gå ut over muligheten til planlegging og forberedelse av de pedagogiske aktivitetene i den enkelte barnehage. Forfatterne av rapporten kommer med forslag som må forankres på et politisk nivå. Det foreslås å styrke barnehagelærernes lønnsnivå. Samtidig foreslås det at barnehagelærere bør få samme arbeidsforhold som lærerne på barneskolen. Dette innebærer at barnehagelærerne må få mer tid til forberedelse av pedagogiske aktiviteter og dokumentasjon, samt tid til veiledning og opplæring av ufaglært personale. Kompetanseheving bør skje gjennom individuelle profesjonelle utviklingsprogram ifølge denne rapporten. Man må våge å etterprøve kvalitet gjennom forskningsbasert systematisk kartlegging (Engel et al., 2015).

Rammeplanen nevner flere steder at alle barn i norske barnehager skal sikres progresjon i sin utvikling, uavhengig av barnets forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagens ansatte skal dermed ha ansvaret for barns utvikling og læring. Føringer fra utdanningsmyndighetene kommer til syne gjennom disse dokumentene, og man kan tydelig se at disse springer ut fra forskning og teori om kvalitet i barnehagen. Gjennomgående legges det vekt på at kvaliteten på relasjoner er en grunnleggende faktor for utvikling, trivsel og læring.

I dag er barnet betinget av de voksnes subjektive samspillskompetanse når det starter opp i barnehagen. Med det vi nå vet har betydning i det relasjonelle samspillet mellom voksen og barn, er det uforsvarlig at dagens norske barn skal måtte ha «flaks» med hensyn til om de møter godt nok kvalitativt samspill i barnehagen. Robert Pianta (2013) hevder at vi bør bevege oss fra flaks til garanti når det gjelder barns tilbud om gode relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen (Pianta, 2013).

Anbefalinger basert på studiene i denne rapporten:

- Utdanningsmyndigheter må legge til rette for et kontinuerlig arbeid med å fremme de omsorgsfulle og trygge relasjonene mellom voksne og barn i barnehagen. Voksnes kunnskaper og ferdigheter på dette området må ikke bero på tilfeldigheter. Mye tyder på at dette er et krevende arbeid, og flere forskere tar nå i bruk avanserte veiledningsverktøy, som blant annet bygger på videoobservasjoner og tilbakemelding. Faglig refleksjon i barnehagen er viktig.
- Ny forskning bør ligge til grunn for alt arbeid knyttet til barnehagen.
- Barnehagelærerens kompetanse må få plass i barnehagen, og tradisjoner og etablerte forestillinger og rutiner må ikke hindre dette.

- Evalueringer av barns utvikling og læring må forstås ut fra barnets helhetlige perspektiv, og kontekst barnet er omgitt av, må tas i betraktning.
- Det bør settes et fokus på hvilke muligheter som ligger i bruk av foreldresamtalen i samarbeidet mellom barnas hjem og barnehagen for å fremme barnas læring og utviklingsmuligheter i barnehagen. På dette området er det behov for forskning. På bakgrunn av dette må de ansattes kunnskaper omkring hjem–barnehage-samarbeid utvides både i grunnutdanning og videreutdanning av ansatte.
- God pedagogisk ledelse beror sannsynligvis på en kombinasjon mellom autonomi og struktur. Mye tyder på at barn lærer mest gjennom lek, der sensitive voksne veileder og stimulerer barn innen viktige fagområder.

6.3 Hvilke fremtidige forskningsbehov er det på feltet?

En gjennomgang av forskning om læringsmiljø i barnehagen fra Skandinavia de siste ti årene, viser en overvekt av kvalitative studier. Det kan se ut til at dette er et generelt fenomen innenfor barnehageområdet. Det er mange små studier, og ifølge NOVA-forsker Lars Gulbrandsen (Vedvik, 2015:15) var det ingen kvantitative, longitudinelle studier i Norge for fem år siden. En gjennomgang av prosjekter i Norges Forskningsråds programmer UTDANNING2020 og FINNUT viser at det nå er flere store kvantitative barnehagestudier på gang, både med longitudinell design og RCT-design (Randomised Controlled Trial). Denne typen design kan gi oss bedre mulighet til å generalisere og stadfeste virkningen av tiltak sammenlignet med kvalitative design.

Vi trenger mer kunnskap om den pedagogiske lederen i barnehagen, og om det arbeidet hun/han utfører. Assistentene får lite oppmerksomhet i forskningen de siste ti årene, til tross for at dette er den yrkesgruppen det er flest av i barnehagene. Assistentene tilbringer dessuten mest tid sammen med barna i barnehagen og de har jevnlig kontakt med foreldrene. Vi har tall for hvor mange de er, men lite kunnskap om samspillet med barna, samarbeidet med hjemmene og om kompetansebehov i denne yrkesgruppen.

Kunnskap om mangfold og kulturforståelse omtales i flere av studiene som en mangelvare i utdanningen av barnehagelærere. Det kan oppleves som utfordrende å kommunisere med foreldre og barn med annet morsmål enn norsk. Her trenger vi forskning som viser hvordan barnehagens møte med migrasjon både kan være utfordrende og en ressurs når det gjelder læringsmiljøet i barnehagen.

Å utvikle et godt samarbeid og en god relasjon med hjemmene er barnehagelærere i flere av de skandinaviske kvalitative studiene enige om er svært viktig for å gi barna lærelyst og trivsel i barnehagen, men sier samtidig at de har lite av eller ingen slik bakgrunn fra utdanningen sin (Alasuutari & Markström, 2011; Sandberg & Ottosson, 2010). Det er lite forskning som omhandler et reelt samarbeid, og her kan det være behov for studier som ser på hvordan foreldre kan medvirke til å spille på lag med barnehagen. Foreldresamtalen blir et viktig verktøy, og hvordan den skal være eller utvikles med hensyn til læring og utvikling. Her trengs det et dypdykk i nettopp foreldresamtalens potensial.

Skandinavisk forskning har gitt mange studier som angår mer utsatte grupper barn og hvilken gevinst de har av å gå i barnehage. Barnehagens betydning for alle barn betydning er mindre undersøkt.

Det er behov for mer kunnskap om den pedagogiske lederen i barnehagen, og om det arbeidet pedagogisk leder utfører. Det er en sammensatt ledelsesfunksjon hvor kostnadseffektivitet skal avveies mot rammeplanens intensjoner og barns behov. Samtidig trenger vi mer kunnskap om kvaliteten på samhandlingen mellom de voksne og barna. I økende grad leder assistenter planlagte pedagogiske aktiviteter, og det er store variasjoner mellom barnehager med hensyn til det pedagogiske arbeidet. Liv Ingrid Håberg ved Universitetet i Oslo har nylig gjennomført sin disputas i forbindelse med sin doktorgradsavhandling, som fokuserer på blant annet assistentenes rolle i barnehagens læringsmiljø.

Selv om det er relativt lite forskning omkring tilknytning i barnehagen i Skandinavia i det aktuelle tidsrommet, kan en se at det stadig kommer faglitteratur innen området som omhandler trygge og sensitive relasjoner i barnehagen og assistentenes rolle i barnehagen. De senere årene har det også kommet en rekke gode bøker innenfor området relasjoners betydning, for eksempel Brandtzæg og kollegaers bøker om tilknytning i barnehagen (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011; Brandtzæg et al., 2013), Kari Killéns bok «Forebyggende arbeid i barnehagen» (Killén, 2012), Broberg og kollegaers bok «Tilknytning i barnehagen» (Broberg et al., 2014), Vibeke Glaser og kollegaers bok «Utvikling, lek og læring i barnehagen» (Glaser et al., 2014), May Britt Druglis bok «Liten i barnehagen» (Drugli, 2010) og Gerd Abrahamsens nye bok «Tilknytningsbaserte barnehager» (Abrahamsen, 2015). Alle disse bøkene ser ut til å bidra med kunnskap på et område som både nasjonal og internasjonal forskning peker på som avgjørende for å skape gode læringsmiljø i barnehagen. Videre er det også fint å registrere nye forskningsprosjekt som kan fortsette å belyse dette temaet i fremtiden, for eksempel May Britt Druglis forskningsprosjekt

Liten i barnehagen. Som en videreføring av Liten i barnehagen har May Britt Drugli med kollegaer et pågående forskningsprosjekt – Too much too soon. Hensikten med studien er å undersøke hvilke barn er i risiko for å ha et høyt stressnivå i barnehagen. Studiens datainnsamling pågår per i dag, og en kan anta at publisering av funn vil finne sted høsten 2015 og i 2016.

Fremtidige forskningsbehov innenfor fagfeltet er av flere dimensjoner. Ut fra sammenfatningen av studiene i tidsrommet 2006–2015 kan en gjøre seg opp noen tanker om at det er behov for å undersøke:

- En gjennomgang av forskning i Skandinavia knyttet til læringsmiljøet i barnehagen viser at det fortsatt er behov for forskning på dette området. Særlig trengs det nye kvantitative studier, gjerne med RCT-design og / eller longitudinell design.
- Det er vanskelig å trekke bastante konklusjoner fra denne synteserapporten på grunn av studienes forskningsdesign og et generelt lavt omfang av studier. Vi ser derfor behovet for fremtidige syntese-rapporter som tar utgangspunkt i internasjonal forskning. Omfanget av studier kan da tenkes å bli så høyt at en oppdeling av de ulike kjerneområdene vil bli nødvendig.
- Det er behov for å undersøke om det i dag er tilstrekkelig relasjonskompetanse i barnehagene til å inngå i og opprettholde gode relasjoner over tid til hvert enkelt barn. Internasjonal teori og forskning viser oss at trygge, varme relasjoner mellom den voksne og barnet er viktig for barn i alle aldre. Entusiasme og humor blir også av flere påpekt som viktig i hverdagen. Systematisk veiledning til ansatte på dette området, f.eks. ved hjelp av video-feedback, bør testes ut og dokumenteres.
- Det er behov for å forske mer på de aller yngste barna i barnehagen, og hva som er gode læringsmiljø for de forskjellige aldersgrupper, samt forskjellige grupper av barn med forskjellige sårbarheter. Tiltak og pedagogiske opplegg til ulike barn bør testes ut og dokumenteres.
- Norske forskere bør gis mulighet til å studere pedagogisk ledelse i barnehagen og hvordan de ansatte legger til rette for læringsfremmende aktiviteter for barnegrupper i ulike aldre. Lekbasert læring (Kathy Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk & Singer, 2008) ser ut til å være et pedagogisk rammeverk som passer godt til den norske barnehagekonteksten, og som er godt dokumentert i en rekke tidligere internasjonale studier. Her trengs det mer norsk forskning.

- Det er behov for å forske mer på hvilken betydning samarbeid mellom hjem og barnehage har for å skape gode læringsmiljø for barnet, og undersøke hvilke prosesser eller faktorer som er avgjørende på dette området. Særlig kan det bli viktig å studere det ordinære hjem–barnehage-samarbeidet. Finnes det et lite utnyttet potensial på dette området?
- Det er behov for å forske på hvilke faktorer som kan fremme barnehagens målsetning om å være en *lærende organisasjon* i kontinuerlig endring? Innen området organisasjon og ledelse i barnehagen ser det også ut til å være behov for mer forskning.
- Kultur og mangfold ser ut til å være et viktig tema i dagens multikulturelle Norge. Det kan anses som viktig å forske mer på dette temaet i barnehagen i lys av hvilken betydning både kultur og mangfold har for barnehagens læringsmiljø.
- Assistenter er en viktig gruppe ansatte i barnehagen, og det er behov for mer forskning, blant annet tilknyttet veiledning og kompetanseheving.

7.0 Avslutning

Både relasjoner, pedagogisk ledelse, organisasjon og ledelse, og hjem–barnehage-samarbeid kan tenkes å være viktige faktorer for å skape gode læringsmiljø i barnehagen. På mange måter kan man si at relasjoner er et tema som går igjen i alle disse fire kjerneområdene, og området relasjoner skiller seg også ut blant de fire som et svært viktig område for å skape gode læringsmiljø i barnehagen. Det er ikke mulig å trekke noen bastante konklusjoner om sammenhengen mellom de fire kjerneområdene og læringsmiljøet på bakgrunn av kvalifiserte studier i denne synteserapporten. Dette skyldes at det er få studier, og at de studiene som har kommet frem i all hovedsak er kvalitative.

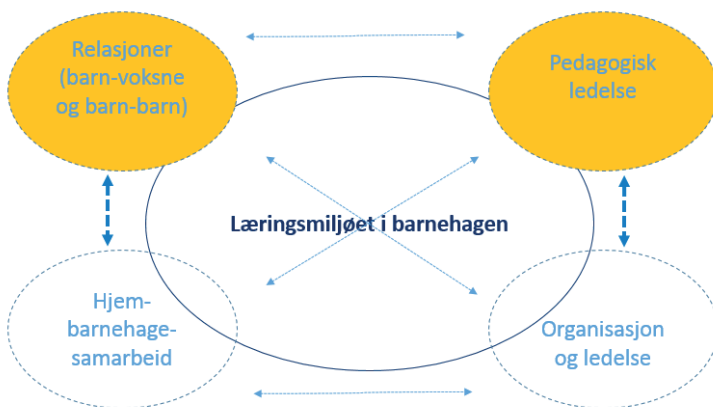
Likevel ser vi at det særlig er området som dreier seg om relasjonen mellom den voksne og barnet i barnehagen som er belyst i forskning i Skandinavia i den aktuelle perioden. Her finner vi en viss støtte for en sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen, særlig hvis vi også tillater oss å trekke inn internasjonal forskning og litteratur. Barna er avhengige av barnehagens kvalitet på det relasjonelle området, særlig de sårbare barna (Brandlistuen et al., 2015; Pianta, 1999; Pianta et al., 2003; Solheim, 2013). Barnehagen blir et vindu med potensial for å utvikle et grunnlag for læring og utvikling. Barnehagen kan anses som en beskyttelsesfaktor for sårbare barn om kvaliteten er god nok (Brandlistuen et al., 2015; Hansen, 2013; Pianta, 1999). En ser at det finnes stor variasjon i kvaliteten mellom barnehager, noe som innebærer at norske barn i dag kan se ut til å være prisgitt den enkelte barnehages kvalitet (Sheridan et al., 2009 & Lekhal, et.al., 2013, Nordahl, 2014). For å styrke kvaliteten på første del av utdanningsløpet er en avhengig av at politikere og ansatte i forvaltningen legger til rette for et kontinuerlig arbeid med å fremme de omsorgsfulle og trygge relasjonene mellom voksne og barn i barnehagen (Nordenbo et al., 2008). Det må sikres at de voksnes relasjonskompetanse er god nok. I rapporten har vi beskrevet hvordan de fremste forskerne på dette området tar i bruk veiledning med videoobservasjon for å fremme gode relasjoner i pedagogiske kontekster. Her finnes det dokumentasjon på effekt, og derfor foreslår vi at disse metodene med fordel kan prøves ut i Norge også.

Praksisfeltet er avhengig av at utdanningsmyndighetene krever at ny forskning legges til grunn for utdanning, praksis og utviklingsarbeid på alle nivå i den norske barnehagesektoren. I dag er det ingen spesielle føringer i rammeplanen om at barnehagen skal bygge på aktuell ny forskning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fremtidig barnehagelærerutdanning bør selvsagt også være kunnskapsbasert (Nordenbo et al., 2008). På denne måten kan en sikre at de nyutdannede barnehagelærerne har med seg den aller nyeste kunnskapen når de går ut i arbeidslivet i barnehagene. Ny kunnskap kan også tas med videre i veiledning av øvrig personal i barnehagen, slik at kunnskapen sprer seg og legger grunnlaget for gode og trygge læringsmiljø for alle barn i barnehagen. Trygge, varme relasjoner preget av engasjement, innlevelse, humor, og fleksibilitet i kombinasjon med struktur ser ut til å være viktig på alle nivå i barnehagen.

Pedagogisk ledelse ser også ut til å være et område av betydning, og vi finner særlig støtte for dette i internasjonal forskning og litteratur. Pianta (2013) kaller dette for *Instructional support*, noe som best kan oversettes til norsk som faglig støtte. Barnehagelærere som driver faglig støtte er undrende og interessert i barnas spørsmål og interesser, og støtter dem i videre utforskning og læring. Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer og Berk kaller pedagogisk ledelse for *Playful learning* eller *Guided play*. Også her vektlegges det at barnehagelærer legger til rette for læringsmuligheter for barna og støtter dem i deres utforskning og læring (Fisher et al., 2011).

Ser vi tilbake til vår arbeidsmodell som ble introdusert helt tidlig i denne rapporten, finner vi mest støtte for sammenhengen mellom de nære relasjonene i barnehagen (uthevet i gult), pedagogisk ledelse (uthevet i gult) og hovedområdet for rapporten, nemlig læringsmiljøet i barnehagen. I den forskningen og litteraturen vi har kvalifisert og trukket inn i denne rapporten, finnes det mindre støtte for en direkte sammenheng mellom de to andre områdene og læringsmiljøet i barnehagen. Dette betyr ikke at de ikke er av betydning. Det kan tenkes at det finnes en slik sammenheng, men at den ennå ikke er påvist, eller at denne typen forskning ikke har blitt trukket tilstrekkelig inn i denne rapporten. Det kan også tenkes at disse områdene kan være av indirekte betydning ved at de påvirker vilkårene (uthevede piler) for relasjonsarbeid og pedagogisk ledelse i barnehagen. Her trengs det mer norsk forskning.

Figur 8: Hvordan de fire kjerneområdene kan ses i sammenheng med læringsmiljø i barnehagen.



8.0 Rapportens styrker og begrensninger

I denne synteserapporten har vi sammenfattet Skandinavisk litteratur om læringsmiljøet i barnehagen i tidsrommet 2006–2015. Søkene har gitt relativt få treff, særlig når vi har koblet dem mot de fire kjerneområdene. Blant de studiene som er trukket frem i rapporten er det en overvekt av kvalitative studier. Derfor er det ikke mulig å trekke veldig bastante konklusjoner fra denne rapporten.

En styrke ved rapporten er at vi har gjennomført en omfattende manuell gjennomgang av studier i NB-ECEC databasen i det aktuelle tidsrommet, og at vi har gjort et ytterligere søk av nyere studier på området. Videre kan det ses på som en fordel at den skandinaviske forskningen er sett i sammenheng med internasjonal forskning på området.

Referanser

- Aagre, W. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 176–201). Oslo: Cappelen Damm.
- Aamodt, S. & Hauge, A. M. (2013). *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet* (Vol.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, G. (2010). Vær hos meg – jeg trenger deg. *Tapir akademisk forlag*, 325–346.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F. M. & Warring, N. (2013). Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*(3(2)), 79–96.
- Alasuutari, M. & Markström, A. M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*(55(5)), 517–535.
- Alnervik, K. (2013). «Men så kan man ju også tänka!». *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Alvestad, M. & Berge, A. (2009). Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Nordisk barnehageforskning*(2(2)), 57–68.
- Arnér, E. (2006). Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ. Licentiatavhandling. *Pedagogiska institutionen, Örebro universitet*.
- Bae, B. (1996). Det interessante I det alminnelige. *Pedagogisk forum*.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*. J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C Peterson (red.): *The Encyclopedia on adolescence* (s. 746–758). New York: Garland.
- Bion, W. (1962). A theory of thinking. *Int. J. of Psycho-Anal*(43), 306–310.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher–Child Relationship and Children’s Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Bjørnstad, E., Samuelsson, I. P., (red.), Berit, B., Gullbrandsen, L., Johansson, J. E., Løberg, H. & Os, E. (2012). Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bowlby, J. (2004). *Fifty years of attachment theory*. London: Karnac.
- Brandlistuen, E. R., Saugestad, H. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, W. M. (2015). Sårbare barn i barnehagen. Betydningen av kvalitet. Rapport 2015: 2. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Brandtzæg, I., Smith, L. & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner – tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingscenter.
- Bremnes, R., Falck, T. & Strøm, B. (2006). Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak. *SØF-rapport* (Vol. nr. 04/06). Trondheim.
- Broberg, M., Hagstrøm, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution.(Socialpædagogisk bibliotek)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bush, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children’s Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 90, No. 1, 1–13.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk*. (Vol. 2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2011). «Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering?». *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49–66.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(13), 1–17.
- Cabell, S. Q. & Downer, J. T. (2011). Improving Preschoolers’ Language and Literacy Skills Through Web-Mediated Professional Development. *NHSA Dialog*, 14(4), 316–322. doi: 10.1080/15240754.2011.613130
- Dahl, H. G. (2015). Samarbeid viktig for kvaliteten. Retrieved from: <http://www.fubhg.no/samarbeid-hjem-barnehage.176553.no.html>
- Dalgren, S. (2014). *Förskolans pedagogiska praktik som interaktion: frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter*. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings Universitet.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., . . . Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. New Zealand: Jessie Heterington Center for Educational Research, Victoria University of Wellington, Institute for Early Childhood Studies.

- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. C. (2009). On-going, web-mediated professional development focused on teacher–child interactions: Feasibility of use with early childhood educators. *Early Education & Development*, 20(2), 321–345, 2(20), 321–345.
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E. & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher–Child Interactions: Early Childhood Educators’ Usage Rates and Self-Reported Satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321–345. doi: 10.1080/10409280802595425
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. In Glaser V, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Trondheim og Stavanger: Fagbokforlaget.
- Emmoth, K. (2014). Grunden läggs i förskölan. Førskolepedagogers tanker om utvecling, lärande och dokumentation. Umeå, Sverige: UMEÅ, Universitetet i Sverige.
- Engel, A., Barnett, S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). Early Childhood Education and Care Policy Review. Norway: OECD.
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., . . . Wang, W. M. (2014). Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Rapport 2014: 1. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2014). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ertmann, B., Gundelach, S., Andersen, J., Madsen, L. & Rasmussen, K. (2008). *Myter og realiteter om forældresamarbejdet i dagtilbud*. København: FOA-fag og arbejde. TMC & Udviklingsforum.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Dinger, D. G. & Berk, L. E. (2011). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy. A. D. Pellegrini (red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press, 341–360.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature.*: Tampa, FL.: University of South Florida.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change. Fourth Edition*. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, and Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN: Teachers College Press.
- Førland, E. (2007). *Objektrelasjonsteori og tilknytningsteori i barnehager og førskolelærerutdanninger*. (Masteroppgave), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Glaser, L. (2014). *Hjem og barnehage som helheten i barnets liv. I: Utvikling, lek og læring i barnehagen*: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School- Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*: US. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H. & Linting, M. (2011). Enhancing home-based child care quality through video-feedback intervention: A randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*, 25(1), 86–96. doi: 10.1037/a0022451
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. *Oppvekst og psykologisk utvikling; Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 50–71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagström, B. (2010). Kompletterande anknytningsperson på förskola (Phd). *Malmö Studies in Educational Sciences*, 48(2010).
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*(33(3)), 329–351.
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T. & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers’ language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329–347. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.002
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T. & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers’ language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*(25), 329–347.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T. (2012). Promoting Young Children’s Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809–832. doi: 10.1080/10409289.2011.607360
- Hansen, O. H. (2013). *Dagplejen i Danmark – en observationsundersøgelse*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Hansen, O. H. (2013). Vuggestuen som socialt læringsmiljø. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*(3).
- Harvard, H. C. o. t. D. C. U. (2015). Brain architecture. from http://developingchild.harvard.edu/key_concepts/brain_architecture/
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haukedal, K. S. (2015). Pedagogisk ledelse i barnehagen. A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (red.), *Faglighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, M. R., Berk, E. L. & Singer, D. G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool. Presenting the Evidence*. New York: Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Berk, L. E. & Singer, D. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. New York: Oxford University Press.
- Jensen, B., Brandt, U. & Kragh, A. (2009). *Effekter af «Familiepladser og basispladser»: udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007–2009*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, N. R., Petersen, K. E. & Wind, A. K. (2012). *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Johansson, E. (2012). Læringskulturer i spenningsfeltet mellom «vi og de andre». T. Vist & M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen: flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.
- Karlsson, M. (2006). Föräldraidentiteter i livsberättelser (Parental identities in life stories). *Uppsala Studies in Education* 112.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende abreid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267–283. doi: 10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Barnehageloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006–2007). *St.meld. nr. 16: og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Regjeringen Stoltenberg
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Kvalitet i barnehagen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/kvalitet-i-barnehagen1/id2076410/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). Strategi: Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø. r. (2010). *Barnas barnehage. Målsettinger, føringer og rammer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual, Toddler*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helleand, S.S., Wang, M.V. & Schjølberg, S. (2013). Den norske mor og barnundersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Rapport fra Folkehelseinstituttet.
- Markström, A.-M. & Simonsson, M. (2011). Constructions of Girls in Preschool Parent–Teacher Conferences. *International Journal of Early Childhood*(43(1)), 23–41.
- Mashburn, A. J., Pianta, C. R., Hamre, K. B., Downer, J. T., Barbarin, A. O., Bryant, D., . . . Early, M. D. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Midthassel, U. V., Bru, E. & Idsøe, T. (2000). The principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory school. *School Leadership & management*(20(2)), 147–160.
- Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. K. (2008). School Implementing Zero – the process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Education Change*(9(2)), 153–172.
- Moe, M. & Søbstad, F. (2009). Barnehagen som lærende organisasjon. In B. Groven, M. T. Guldal, F. O. Lillemyr, N. Naastad & F. Rønning (Eds.), *FoU i praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (pp. 263–274). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nielsen, A. A. & Christoffersen, M. N. (2009). Børnehagens betydning for børns utvikling. En forskningsoversikt. København: SFI. Det Nationale Forskningscenter For Velfærd.
- Nordahl, T. (2014). Thomas Nordahl snakker om barnehageutvikling. Hentet fra: <https://www.hihm.no/prosjektsider/sepu/nyheter/se-og-hoer-thomas-nordahl-snakke-om-barnehageutvikling>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Tveit, A. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* J. Bennett & C. Tayler (red.), (s. 445).
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Pianta, C. R. (Producer). (2013). Online Lecture: Improving impacts of classrooms – Professional development and observation of teacher–student interactions. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=MpD9usrIBDI>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. W. M. M. Reynolds, G. E. (red.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7(New York: Wiley.), 199–234.
- Pianta, R. C., La Paro K.M. & B.K., H. (2013). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore, London. Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. & Justice, L. (2008a). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431–451.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. M. (2008c). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*(23), 431–451.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, doi: 10.1002/yd.23320029307(93), 91–107.
- Rege, M. (2013). Sats på barnehager. *Univers. Magasin fra Universitetet i Stavanger*, nr. 1.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt. Ph.d.-avhandling*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*. (s. 466–480). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H. & Løge, I. K. (2009). Erfaringer fra «De utfordrende barna». *Spesialpedagogikk*, 4, 20–27.
- Rosenthal, R. & DiMatteo, M. R. (2001). Meta-Analysis: Recent Developments in Quantitative Methods for Literature Reviews. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 59–82. doi: doi:10.1146/annurev.psych.52.1.59
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. & Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children’s Learning? *Science*, 341(6148), 845–846. doi: 10.1126/science.1233517
- Sandberg, A. & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers’, other professionals’, and parental concerns on cooperation in pre-school: All around children in need of special support: The Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*(14(8)), 741–754.
- Schein, E. H. (1996). Leadership and organizational culture. M. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckard (red.), *The leader of the future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen – en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Sheridan, S., Samuelsson, I. P. & Jonhansson, E. R. (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg, Sverige: Göteborgs Universitet, ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 1(81), 357–367.
- Shonkoff, J. P. (2013). *Driving Science-Based Innovation to Strengthen the Foundations of Lifelong Learning, Behavior, and Health*. Harvard University.
- Shonkoff, J. P. & Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child Development*, 1(81), 17–32.
- Simonsson, M. & Markstöm, A. (2013). Utvecklingssamtal som oppgitt och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*(6(12)), 1–18.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving* (Vol. 2. opplag, 2004.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Sørli, M. A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, E. (2013). Effects of Childcare on Child Development. Time in Care, Group Size, and the Teacher–Child Relationship. Trondheim: NTNU Trondheim. Norwegian University of Science and Technology Managment.
- Sommer, D. (2008a). *Barndomspykologi. Utvikling i en forandret verden: Reitzels forlag*, 2. utg.
- Sommer, D. (2008c). *Barndomspykologi. Utvikling i en forandret verden (2.utg)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6 (13), 1–13.
- Størksen, I. & Skeie, E. (2012). *Ett barn – to hjem. Barnehagemateriell ved samlivsbrudd*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Størksen, I., Thorsen, A. A., Øverland, K. & Brown, S. R. (2012). Experiences of daycare children of divorce. *Early Child Development and Care*, 182(7), 807–825.
- Svinth, L. (2013). Det pædagogiske samspils bevægende kraft. Affektivitet og læringsmiljøer i dagsinstitusjoner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*(3).
- Tallberg, B. I. (2015). Svensk barnehageforskning – en oversikt. *Barnehagefolk*, nr. 1(98–104).
- Tetzchner, S. V. (2002). *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the ‘original sin’ hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51(4), 341–367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Tveit, A. D. & Lansing, C. D. (2012). Utfordringer når foresatte skal medvirke på tjenestetilbudet til eget barn. *Nordic Studies in Education*, 32(3–4), 321–332.
- University of Virginia. (2013). Supporting Young Children’s School Readiness and Reduced Challenging Behaviors: An Online Course to Enhance Toddler Teacher–Child Interactions. Retrieved from: <http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/project/enhancing-toddler-teacher-interactions>

- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Barns trivsel – voksnes ansvar. Forebyggende arbeid mot mobbing starter i barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vedvik, K. O. (2015). Forskningsbasert barndom. *Utdanning*(12), 14–17.
- Vetenskapsrådet. (2015). Metoder for systematiske kunnskapsoversikter. Stockholm, SWEDEN: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Walker, J. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education*(76(2)), 218–240.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. doi: 10.1111/mbe.12015
- Wenzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teacher styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287–301.
- Winnicott, D. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. Madison: International Universities Press.
- Winnicott, D. (2003). *Leg og virkelighet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Winnicott, D. & Jemstedt, A. (1993). *Den skapande impulsen*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Winnicott, D., Sheperd, R. & Davis, M. (1997). *Spædbørn og deres mødre*. København Hans Reitzels forlag.
- Østrem, S. (2007). Barns subjektskapning og det betydningsfulle tredje leddet. Erfaringer fra barnehagen som utgangspunkt for refleksjon omkring kirkens trosopplæring. *Prismet Oslo. IKO-forlaget*, 58(3), 143–160.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, R. L., Hogsnes, D. H., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, R. K. (2009). Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Øverland, K., Størksen, I. & Thorsen, A. A. (2013). Daycare Children of Divorce and Their Helpers. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 51–75. doi: 10.1007/s13158-012-0065-y
- Øverland, K., Thorsen, A. A. & Størksen, I. (2011). The beliefs of daycare staff and teacher regarding children of divorce: A Q methodological study. *Teaching and Teacher Education*, DOI: 10.1016/j.tate.2011.10.010.



Universitetet
i Stavanger

4036 Stavanger
Tel.: +47 51 83 10 00
Fax.: +47 51 83 10 50
E-mail: post@uis.no
www.uis.no

ISBN 978-82-7644-629-6
ISSN 0806-7031