

Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen

Rasmus Kleppe og Elisabeth Bjørnstad

Skriftserie 2019 nr 7

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen

Rasmus Kleppe og Elisabeth Bjørnstad

CC-BY-SA OsloMet – storbyuniversitetet

OsloMet Skriftserie 2019 nr 7

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-194-3 (trykt)

ISBN 978-82-8364-195-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Læringscenter og bibliotek,

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

SAMMENDRAG

Bakgrunn og mål: Det forventes at økt utdanningsnivå i personalgruppa styrker barnehagens kvalitet. Både i forskning og fra politisk hold regnes utdanningsnivå og andel ansatte med utdanning som viktige kvalitetskriterier. Det har for øvrig vist seg vanskelig å dokumentere en tydelig sammenheng mellom utdanning og kvalitet. En nylig systematisk internasjonal forskningsgjennomgang finner overraskende små positive effekter i observert kvalitet. I Norge viser GoBaN-studien til en viss grad det samme. Målet med denne studien er derfor å forstå mer om hva utdanning bidrar til når det gjelder kvalitet i norske barnehager og hovedspørsmålene som stilles er hvordan barnehager med 50% andel barnehagelærere organiserer seg og hvordan kvaliteten eventuelt bedres.

Metode: Deltagere: Alle ansatte (66) fra 16 barnehageavdelinger/baser/team (åtte 1-3 år og åtte 3-6 år) og 8 styrere i 4 kommunale og 4 private barnehager med en høyere andel barnehagelærere enn normen (per april 2018). Datamaterialet består av 16 observasjoner: 8 med ITERS-R og 8 med ECERS-R, 12 gruppeintervjuer (med både ansatte og styrere, tilsammen totalt 74 deltakere) og individuelle spørreskjema 3 måneder etter endt observasjon. Observasjoner og gruppeintervju ble gjennomført på samme dag.

Resultater: Dette er en undersøkelse med et lite utvalg som begrenser muligheten for statistiske analyser og rapportering. Vi rapporterer derfor kun gjennomsnittlige totalskårer. Gjennomsnittet i de 8 småbarnsgruppene var på 5,1 på ITERS-R og de 8 storebarnsgruppene på 4,8 på ECERS-R. Dette vil si noe over landsgjennomsnittene fra GoBaN-studien (3,9 på ITERS-R og 4,2 på ECERS-R). Resultatene på ulike subskalaer følger også de nasjonale resultatene, med høyere skårer på subskalaer som inkluderer samspill. I denne studien kan vi oppsummere med at en relativt høy andel barnehagelærere i barnehagen gir relativt god prosesskvalitet observert med ITERS-R og ECERS-R. Gjennom direkte spørsmål i etterkant av observasjonene, om de overveiende positive resultatene skyldtes den økte andelen barnehagelærere var det noe variasjon i svarene. For det første ble det fremhevet at barnehagelærere har god relasjonskompetanse og at de er gode rollemodeller både for barn og de andre ansatte. Videre ble det fremhevet at det er verdifullt å ha flere utdannede kolleger å diskutere faglige spørsmål med, og at ansvarsfordeling og spesialisering bidrar til bedre hverdagskvalitet. Det nevnes for øvrig i liten grad at barnehagelærere bidrar med kunnskap om barn, barns utvikling eller didaktisk kompetanse. Svarene var også preget av noe usikkerhet og ambivalens: Det ble sterkt vektlagt at personlig egnethet var vel så viktig som

utdanning. Dette kan blant annet tolkes i retning mot en konsekvens av barnehagens tradisjon med flat struktur; en noe diffus profesjonskompetanse og/eller lojalitet mellom yrkesgruppene. Mulige negative sider som kom fram var blant annet engstelse for selve endringen og usikkerhet knyttet til bruk av plantid/ubunden tid, hvis denne tas fullt ut av alle barnehagelærere. Det vil si at barna vil få mindre tid i relasjon med barnehagelærere og mer slitasje på de gjenværende ansatte. Deltagerne fremhevet også at et ensidig og vedvarende positivt fokus på én yrkesgruppe (barnehagelærerne) kan oppleves som nedvurderende for de andre yrkesgruppene i barnehagen.

Implikasjoner for praksis/myndigheter: For å lykkes med implementering av en pedagognorm på opp mot 50% andel barnehagelærere, må yrkesgruppens kompetanse bli tydeligere – både i handling og språk: Hva kan barnehagelæreren (som andre ikke kan)? Barnehagens valg om spesialisering og arbeidsdeling gjenspeiler seg nødvendigvis ikke i observasjonene. Barnehagen må derfor være bevisst hvordan slike grep styrker hverdagskvaliteten for barna og de trenger metoder for egenvurdering. Generelt er det avgjørende å opprettholde alle yrkesgruppers selvverd – alle må inkluderes i et slikt omfattende endringsarbeid.

Forord

Rapporten er et resultat av prosjektet *Forskningsprosjekt om implementering av økt pedagogtethet i barnehagen. En undersøkelse av Kanvas-barnehager og kommunale barnehager i Bergen*. Prosjektet er gjennomført med støtte fra Stiftelsen Kanvas og Bergen kommune. I prosjektet inngår også en undersøkelse av hvordan økt pedagogtethet skaper nye betingelser for organisering og faglighet i barnehagene. Resultatene presenteres i rapporten *«Jo flere vi er sammen ...» En undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger*, av Helene M. K. Eide, Universitetet i Bergen og Anne Homme, NORCE Samfunn.

Undersøkelsen som presenteres i denne delrapporten er et samarbeid mellom Stiftelsen Kanvas og forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Vi vil takke førsteamanuensis Karin Hognestad ved Universitetet i SørØst Norge og universitetslektor Lise Hannevig ved OsloMet – storbyuniversitetet for kritisk gjennomlesning og kommentarer til førsteutkastet til denne rapporten.

En særlig takk til de fire kommunale og de fire Kanvas-barnehagene i Bergen som deltok på prosjektet og til Stiftelsen Kanvas og Bergen kommune som muliggjorde undersøkelsen.

Oslo, juli 2019

Rasmus Kleppe
Prosjektleder

Innhold

SAMMENDRAG	ii
Forord	iv
1 Introduksjon	1
1.1 Kvalitet i barnehage.....	1
1.2 Ansatte som kvalitet i norsk kontekst	3
1.3 Bakgrunn og mål for studien	4
2 Metode	6
2.1 Deltagere og utvalgsriterier.....	6
2.2 Observasjoner med tilbakemelding og refleksjon i etterkant.....	6
2.3 Intervju som en del av tilbakemeldingen	8
2.4 Nettskjema med oppfølgingsspørsmål i etterkant.....	8
2.5 Etske hensyn.....	9
3 Analyse	10
3.1 Analyse av observasjoner	10
3.2 Analyse av intervju	10
4 Resultater	11
4.1 Observasjon.....	11
4.2 Intervju	11
5 Diskusjon	13
5.1 God observert kvalitet i barnehager med økt andel barnehagelærere	13
5.2 De ansattes fortolkninger	17
5.3 Positive sider ved økt andel barnehagelærere.....	17
5.4 Usikkerhet/ambivalens knyttet til de gode resultatene.....	18
5.5 Negative sider ved en økt andel barnehagelærere:.....	20
6 Oppsummering og anbefalinger til praksis, utdanning og myndigheter.....	22
Litteratur.....	23

1 Introduksjon

Blant forskere, myndigheter og foreldre er det en sterk forventning om at ansatte med relevant utdanning styrker kvaliteten i barnehage tilbudet. I forskningen blir derfor utdanningsnivå av flere regnet som en kvalitetsfaktor i seg selv (se for eksempel Mathers, Eisenstadt, Sylva, Soukakou, & Ereky-Stevens, 2014), og OECD bruker andel ansatte med utdanning som kvalitetskriterium i sine medlemsland (Engel, Barnett, Anders, & Taguma, 2015; OECD, 2012). Det har for øvrig vist seg vanskelig å dokumentere en tydelig sammenheng mellom utdanningsnivå og andre kvalitetskriterier i barnehagen. Det vil si, *hva* er det som blir bedre med høyere utdanning/flere utdannede blant de ansatte? I en nylig systematisk internasjonal forskningsgjennomgang var effekten av en høyere andel utdannede tilstede, men liten, når det gjaldt generell observerbar kvalitet i barnehagehverdagen (Manning, Garvis, Fleming, & Wong, 2017). Gjennomgangen tar høyde for kulturell variasjon, men sammenligninger mellom ulike land vil fortsatt være utfordrende med tanke på svært ulike krav til utdanning, yrkessammensetninger og utforming av selve barnehage tilbudet. For øvrig finner Bjørnstad & Os (2018) i stor grad det samme i et norsk representativt barnehageutvalg. De finner bedre kvalitet i observasjoner hvor flere barnehagelærere er tilstede, særlig når det gjelder samspill mellom ansatte og barn, men effekten er relativt liten. Så langt vi har kjennskap til, er det ingen andre nyere studier som undersøker sammenhengen mellom utdanningsnivå blant personalet og hverdagskvalitet i en større skala i Norge.

1.1 Kvalitet i barnehage

Kvalitet i barnehage belyses ut fra ulike dimensjoner som struktur-, prosess- og resultat kvalitet (Mashburn et al., 2008; Mathers et al., 2014). De ansattes utdanningsnivå anses som en kvalitetsfaktor innenfor strukturkvalitet. Andre strukturelle kvalitetsfaktorer kan være størrelse på barnegruppen, ansatt-barn ratio, eller ulike faktorer i det fysiske miljøet (inkludert leker og materiell). Prosesskvalitet handler om relasjonen mellom ansatte og barn, og mellom barn i hverdagsaktiviteter. Relasjonskvalitet anses som det viktigste aspektet ved barnehagekvalitet for barns trivsel, utvikling og læring. Det tredje kvalitetsaspektet, resultat kvalitet, viser til hvilket utbytte barn har av å gå i barnehage som handler om det pedagogiske innholdet som barn erfarer. De ulike kvalitetsdimensjonene er gjensidig påvirkende og sammenvevd (Dalli et al., 2011; Lamb, 2009; Sanders & Howes, 2013).

I Norge er det enighet om at både prosess-, struktur og resultat kvalitet er viktig, men noe uenighet om hvordan disse kan måles eller vurderes mer generelt

(Kunnskapsdepartementet, 2018; Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013; Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad, & Abrahamsen, 2011). Det er for øvrig også utbredt enighet om at kvaliteten i norske barnehager varierer for mye (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette er dokumentert tidligere på ulikt vis, enten som stor variasjon i strukturell kvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013) eller som variasjon i barns sosiale kompetanse og språkutvikling (resultatkvalitet) (Zachrisson, Moser, Nærde, & Dearing, 2014). Stor variasjon i generell hverdagskvalitet ble for første gang bekreftet gjennom prosjektene GoBaN og Blikk for Barn (2015). Resultatene fra GoBaN viser at laveste og høyeste skår på ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale -Revised edition) (Harms, Cryer, & Clifford, 2006) med en skala fra 1-7, var henholdsvis 1.64 og 5.9. Det vil si at 4,26 poeng skilte beste og dårligste barnehageavdeling i et normalfordelt utvalg norske barnehageavdelinger, med et standardavvik på 0,8 (Bjørnestad & Os, 2018).

GoBaN benyttet observasjonsverktøyene ITERS-R¹ (Harms et al., 2006) og ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale -Revised edition) (Harms, Clifford, & Cryer, 2005) for å vurdere kvalitet. Dette er observasjonsverktøy opprinnelig utviklet i USA som egenvurderingsverktøy for praktikere. Hensikten med verktøyene er å vurdere hvordan det pedagogiske miljøet (lærings- og utviklingsmiljøet i barnehagen), gjennom ansatt-barn-relasjoner og det fysiske miljøet, støtter barns omsorgs- og utviklingsbehov *i hverdagen*. Verktøyene er opprinnelig teoretisk fundert i utviklingspsykologi, men har gradvis inkludert et sosiokulturelt læringsyn (Burchinal, 2018). Barns medvirkning er fremtredende; barns autonomi vektlegges og de anses som aktører i egen utvikling. Barns basisbehov er avgrenset til helse og sikkerhet, sosio-emosjonell støtte og veiledning (et varmt og trygt miljø) og stimulering av språk og læringserfaringer. Det skal være en balanse mellom barneinitiert, voksenstimulert og voksenledet aktiviteter. ITERS-R er et gruppemål, det vil si at fokuset er på hele barnegruppen og alle ansatte – ikke på læringsmål for det enkelte barn. Verktøyene er delt inn i følgende subskalaer: Rom og innredning, Rutinesituasjoner, Språk og tenking, Aktiviteter, Samspill og Dagsrytme. I de originale versjonene er det også en skala for Personalutvikling og foreldresamarbeid, som ikke er tatt i bruk i dette prosjektet. Verktøyene har stor internasjonal utbredelse og anses som blant de bedre på sitt felt (Barros & Aguiar, 2010; Goelman et al., 2006; La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014; Vermeer, van IJzendoorn, Cárcamo, & Harrison, 2016; Vermeer et al., 2008). En av fordelene med stor utbredelse er at de har blitt grundig evaluert og kritisert og vi referer til tre viktige poenger

¹ ITERS-R ble samlet inn i samarbeid med forskningsprosjektet Blikk for Barn

som har betydning for dette prosjektet: 1) Det er utbredt enighet om at det er for lett å få høy score, 2) det er en sammenblanding av struktur- og prosesskvalitet innenfor samme områder og 3) verktøyet som helhet samler inn en del overflødig informasjon. Disse elementene tas det hensyn til i denne rapporten, mens gyldigheten og tilpasninger av observasjonsverktøyene i norsk kontekst mer generelt drøftes i Os & Bjørnstad (2016), Baustad (2012); Bjørnstad, Baustad, & Alvestad (2018) og Kleppe & Bjørnstad (In progress).

1.2 Ansatte som kvalitet i norsk kontekst

I den norske barnehagen er det *barnehagelæreren*, tidligere kalt førskolelærer, med treårig bachelorutdanning, som er den sentrale fagpersonen. «Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagelærernes ulike roller og pedagogiske praksis er derfor avgjørende for kvaliteten i barnehagen.»

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 27). Tradisjonelt har denne yrkesgruppen utgjort 1/3-del av alle ansatte (Gulbrandsen, 2018). I tillegg finnes det andre grupper med relevant utdanning i barnehagen. Den største gruppen av disse er fagarbeidere, videregående med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Disse utgjør 20,2% av alle ansatte (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er også mulig for ansatte med annen treårig høyere utdanning² å kvalifisere seg til barnehagelærerstillingen/tittelen gjennom en videreutdanning på 60stp (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ansatte med mastergrad i barnehagefag er økende, men utgjør foreløpig en svært liten gruppe, særlig i det direkte arbeidet med barn. Vi kan altså oppsummere kort med at det finnes noe variasjon blant norske barnehageansatte når det gjelder relevant faglig bakgrunn og nivå, men at de i hovedsak er en ganske enhetlig gruppe. Hovedbekymringen knyttet til faglighet (som kvalitet) i barnehagen har derfor vært knyttet til den store andelen (2/3) helt uten relevant utdanning (Engel et al., 2015; Gulbrandsen, 2018).

Barnehagesektoren har de siste tiårene vært i stor utvikling. Det har vært spesielt fokus på en økt utbygging av barnehager i løpet av 1980- og 1990-årene, barnehageforliket for full utbygging i 2003, full barnehagedekning i 2006, og barns individuelle rett til barnehageplass i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 66). I de senere årene har dekningsgraden for barn under tre år økt fra rundt 40 prosent i 2003 til over 90 prosent i 2018 (Gulbrandsen, Kvitastein, & Sataøen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Sektorens utvikling har endret betingelsene for barnehagen og synet på barnehagens rolle i samfunnet. Fokuset har dreiet fra dekningsgrad opprinnelig som et likestillingstiltak til pedagogisk innhold: Barnehagen har

² allmennlærer, faglærer, spesialpedagog, barnevernspedagog, kateket, Steinerhøyskolens bachelorutdanning i førskolepedagogikk, Steinerhøyskolens lærerutdanning med bachelorgrad i Steinerpedagogikk

blitt en del av utdanningsløpet og krav og forventninger til bemanning, profesjonalitet og barnas utbytte har økt (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2012). Siden starten på 2000-tallet har det flere ganger vært lansert muligheten for å øke andelen barnehagelærere, ofte som et svar på økte krav, men det har vært tvil om en slik økning har vært mulig – både fra et økonomisk- og et praktisk perspektiv. Øie-utvalget anslo i 2011 at en økning til 50% barnehagelærere ville øke personalkostnadene med om lag 1,4 mrd. kroner (i 2011-kroner) per år (Kunnskapsdepartementet, 2012). Den praktiske tvilen har handlet om det ville finnes nok barnehagelærere (Engel et al., 2015; Gulbrandsen, 2018). For øvrig har det vist seg at det har blitt utdannet nok barnehagelærere (Gulbrandsen, 2018; Gunnes & Knudsen, 2015) og i 2018 var det politisk vilje til å prioritere kostnaden. Stortinget vedtok både ny pedagognorm med *minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år* og ny bemanningsnorm med *minst én ansatt per tre barn når barna er under tre år, og én ansatt per seks barn når barna er over tre år, og* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne lovendringen er til en viss grad sammenlignbar med en tidligere lovendring i England, som har vist seg å ha positiv effekt på kvalitet i barnehagen (Melhuish & Gardiner, 2019). Effekten av den inneværende lovendringen i Norge er selvfølgelig foreløpig ikke dokumentert, men dette prosjektet vil kunne gi noen indikasjoner på mulige implikasjoner.

1.3 Bakgrunn og mål for studien

Kanvas er en ideell stiftelse med formål om «å bidra til å bedre barns oppvekstvilkår og foreldrenes hverdag gjennom barnehagedrift, samt øke kvaliteten og statusen i barnehagesektoren gjennom nytenking og kompetanseutvikling som deles internt og eksternt» (Kanvas, 2018, s. 3). I 2018 hadde Kanvas sekstifire barnehager i tretten kommuner, hvorav åtte i Bergen kommune. I 2011 vedtok Kanvas en målsetting om 50 % barnehagelærere i sine barnehager, og i 2017 var andelen barnehagelærere i Kanvas 49,4 % (Kanvas, 2018). Andelen i Kanvas' Bergensbarnehager var pr desember 2018 46 % barnehagelærere og 6,1 barn pr ansatt (Barnehagefakta.no³). Byrådet i Bergen kommune vedtok en tilsvarende satsning i 2015 (Bergen, 2015) og kommunen har administrert dette som et eget prosjekt siden starten av 2018. Bergen kommune hadde per desember 2018 syttifire barnehager fordelt på åtte bydeler, med 45,7 % barnehagelærere og 6,1 barn per ansatt (Barnehagefakta.no).

Satsningen hos begge eierne har vært basert på den generelt aksepterte antagelsen at økt utdanningsnivå i personalet er avgjørende for å kunne oppfylle kravene i barnehagelov og

³ Barnehagefakta.no bruker tall fra Basil. Vi referer her til tallene som ble oppdatert 15.12.2018 (Basil ble oppdatert februar 2019)

rammeplan, og generelt øke kvaliteten i barnehagetilbudet. Satsingen i Kanvas har blitt undersøkt tidligere av Myrvold (2014) hvor det blant annet pekes på generell mangel på kunnskap på dette området. I tråd med dette har det vært et ønske fra begge eiere om å fortsette ulike former for undersøkelser av satsningen for å lære av de erfaringene som er gjort. Dette prosjektet er et samarbeid mellom Stiftelsen Kanvas, Bergen kommune, forskningsprosjektet GoBaN ved OsloMet – storbyuniversitetet, NORCE Samfunn og Universitetet i Bergen. Undersøkelsen som presenteres her er gjennomført av Kanvas og forskningsprosjektet GoBaN.

Prosjektets problemstillinger har vært:

- 1. Hva er betingelser og arbeidsmåter som gir god kvalitet knyttet til implementering av 50 % andel barnehagelærere?*
- 2. Hva kjennetegner kvalitet i barnehager med 50 % andel barnehagelærere?*

Problemstilling 1 adresseres i Eide & Homme (2019). I denne rapporten adresseres problemstilling 2. Vi har undersøkt hvordan hverdagskvalitet ser ut i barnehager med en høyere barnehagelærertetthet enn normen. Vi har observert de ansatte i barnehagehverdagen ut fra forhåndsdefinerte kriterier for kvalitet i lærings- og utviklingsmiljøet i barnehagen, deretter intervjuet og diskutert funnene med deltakerne.

2 Metode

2.1 Deltagere og utvalgsriterier

I denne undersøkelsen har 8 barnehager deltatt – 4 fra Bergen kommune og 4 fra Kanvas. I hver av barnehagene har vi innhentet data fra både storebarnsgrupper⁴ (barn over tre år) og småbarnsgrupper (barn under tre år). Til sammen har vi innhentet data fra 16 grupper; 8 storebarnsgrupper og 8 småbarnsgrupper. De ansatte har bestått av 21 assistenter, ti fagarbeidere, 35 barnehagelærere og åtte daglige ledere/styrere, til sammen 74 deltagere.

Barnehagene ble rekruttert til prosjektet på bakgrunn av at de har vært en del av de respektive eiernes satsning, det vil si at vi brukte en selektiv utvalgsstrategi (Teddlie & Yu, 2007) hvor hensikten er å samle inn mest mulig relevant informasjon om et avgrenset tema. Barnehagene ble rekruttert gjennom eierne og basert på barnehagens interesse og villighet til å delta. Vi har etterstrebet å ha noe variasjon i utvalget i forhold til: 1) Størrelse på barnehagene (55-123 barn), 2) gruppeorganisering (avdeling, base, team), 3) hvor lenge barnehagene har hatt økt barnehagelærerandel (0-7 år), 4) eierskap (50/50 privat og kommunal), 5) demografiske forhold 6) Ulikt definerte pedagogroller. Vi valgte variasjon i disse kriteriene ettersom de gjenspeiler et typisk mangfold i norske barnehager (Barnehagefakta.no) og fordi vi antar at de kan ha betydning for tematikken.

Fordelen ved denne utvalgsstrategien er blant annet høy sannsynlighet for å få deltagere og relevant informasjon knyttet til problemstillingene i prosjektet, mens en ulempe kan være at deltagerne er mer positive (enn ikke-deltagende barnehager) til det pågående endringsarbeidet. En annen ulempe er manglende randomisering og dermed lavere representativitet og mulighet for (statistisk) generalisering (Tashakkori & Teddlie, 2010). Til tross for disse ulempene mener vi at denne typen studier har potensial for overføringsverdi av funnene – særlig med tanke på utvalgsvariasjonen (Gobo, 2008).

2.2 Observasjoner med tilbakemelding og refleksjon i etterkant⁵

I denne studien benyttet vi, som nevnt, observasjonsverktøyene ITERS-R og ECERS-R, ga tilbakemelding og diskuterte resultatene med deltagerne på samme dag. (I én barnehage hadde vi av praktiske årsaker tilbakemeldingen to måneder i etterkant.). Observasjonsmetodikken

⁴ Barnehagene i utvalget har ulik organisering og benevning på inndeling av barn og personale; for eksempel avdeling, base eller team. Av språklige hensyn benevnes disse hovedsakelig som «gruppe» i denne rapporten.

⁵ Selve metodikken, og resultater som omhandler utprøving av metoden, presenteres og diskuteres nærmere i en egen publikasjon (Kleppe & Bjørnstad, In progress).

innebærer at alle ansatte som er tilstede inkluderes i en samlet vurdering etter 3,5 timer med observasjon og i hvor stor grad alle barn som er tilstede blir møtt, sett og hørt. Som nevnt over, har vi observert og vurdert gruppene innenfor seks av verktøyenes subskalaer: Rom og innredning, Rutinesituasjoner, Språk og tenking, Aktiviteter, Samspill og Dagsrytme. Disse subskalaene inneholder fra tre til ti enkeltområder som igjen består av 9-18 indikatorer (observasjonskriterier). Indikatorene er formulert som påstander, rangert fra 1-7, som observatøren avgjør om er imøtekommet eller ikke i løpet av de 3,5 timene observasjonen pågår. Observatøren vurderer henholdsvis 377 (ITERS-R) eller 397 (ECERS-R) slike indikatorer i løpet av observasjonen. Observasjonsprosedyren innebærer at observatøren beveger seg rundt for å danne seg et helhetlig bilde av alle ansatte og barn i gruppen, og hvordan hverdagen forløper. Indikatorene er rangert på følgende vis: 1-2 beskriver utilstrekkelig kvalitet, 3-4 beskriver minimal kvalitet, 4-5 beskriver god kvalitet, og 6-7 beskriver utmerket kvalitet. Selve skåringsprosedyren er bygd opp på en slik måte at det å ikke imøtekomme indikatorer nederst på skalaen innebærer å ikke få uttelling på indikatorer høyere opp på skalaen – dermed får indikatorer nederst på skalaen uforholdsmessig betydning i en totalskår. Dette er kritisert av flere og i denne undersøkelsen skårer vi hele skalaen for å vurdere gruppens styrker og svakheter, slik det er foreslått av Bjørnstad & Os (2018). Se også Os & Bjørnstad (2016) for ytterligere beskrivelse og diskusjon av ITERS-R. I vårt tilfelle har det vært særlig viktig å skåre hele skalaen for å gi mest mulig informasjon tilbake til de ansatte.

I tilbakemeldings- og refleksjonsmøtet fikk avdelingene/teamene presentert en kort bakgrunn for verktøyet, litt om hvordan observasjonen blir utført og deretter en detaljert gjennomgang av resultatene. Resultatpresentasjonen var lagt opp dialogisk, med mest mulig rom for at deltakerne skulle få muligheten til å reflektere, diskutere og stille spørsmål til både resultatene og egen praksis. Vi fokuserte ikke mye på totalskår, men på indikatorene som utgangspunkt for mest mulig relevante og konkrete problemstillinger for de ansatte.

Observasjoner og tilbakemeldingsmøter ble gjennomført av forfatterne. Begge observatørene er reliabilitetstestet i bruk av ITERS- R og ECERS-R i forbindelse med GoBaN studien⁶. ECERS-R og ITERS-R ble observert og skåret samme dag, men uavhengig av hverandre. Det viste seg å være mindre variasjon innen i barnehagene og avdelingene/gruppene enn mellom barnehagene, til tross for at det var noe ulike skårer for

⁶ Bjørnstad er sertifisert for trening av prosjektmedarbeidere i bruk av både ITERS-R og ECERS-R

ITERS-R og ECERS-R i samme barnehage. Dette kan også være en indikasjon på at observatørene hadde en stor grad av samstemthet i forhold til observasjonskriterier som var gjeldene for begge gruppene (for eksempel uteområde, felles spesialrom etc.). Til tross for at totalskårene noen ganger endte høyest for ITERS-R og noen ganger høyest for ECERS-R i samme barnehage var variasjonen innad i barnehagen mindre enn variasjonen mellom barnehagene. Dette anser vi som en indikasjon på relativt samsvar mellom skårene til observatørene

2.3 Intervju som en del av tilbakemeldingen

Alle ansatte som ble observert deltok også på gruppeintervjuene. Tilbakemeldingsmøtet ble avsluttet med to metaspørsmål: Ett om hvordan selve observasjonen og møtet i etterkant opplevdes av deltakerne og ett om hvordan kvaliteten, slik den ble beskrevet gjennom observasjonen, henger sammen med andelen barnehagelærere. Vi avsluttet gruppeintervjuet med følgende spørsmål:

- *Kan noe av resultatet deres knyttes til andel pedagoger hos dere (resultater, arbeidsmåter eller tiltak)? (Eks. Er gode eller dårlige skårer på noen måte knyttet til det å være færre/flere pedagoger?)*

Formålet med gruppeintervjuet var en åpen refleksjon. I en gruppekontekst skal terskelen for å svare være lav; vi tenker høyt sammen (Halkier, 2010). Det er særlig to utfordringer med data fra gruppeintervjuer som vi tar med i betraktningene i denne studien: 1) konsensus, det vil si at det kan tidlig i intervjusettingen etableres en konsensus om et gitt tema og det blir da vanskelig å ytre noe som bryter med dette, og 2) dominerende enkeltdeltagere som gjør det vanskelig for andre å ytre seg generelt (Halkier, 2010; Krueger & Casey, 2009).

2.4 Nettskjema med oppfølgingsspørsmål i etterkant

Vi sendte ut et individuelt spørreskjema til samtlige 74 deltakere ca. tre måneder etter observasjonsdagen. Vi fikk totalt 37 svar med følgende fordeling: 7 styrere, 14 barnehagelærere m/ pedagogisk ansvar, 3 barnehagelærere u/pedagogisk ansvar, 9 fagarbeidere og 4 assistenter. I spørreskjemaet ba vi om informasjon og betraktninger rundt hvordan barnehagen hadde fulgt opp resultatene. Vi ba også om individuelle betraktninger om hvordan kvaliteten, slik den ble observert og beskrevet av oss, hang sammen med andel barnehagelærere. Vi spurte spesifikt:

- *Med tanke på resultatet og den tilbakemeldingen dere fikk: Hvilke positive sider ser du ved en økt andel barnehagelærere?*

- *Og tilsvarende: Hvilke utfordringer/negative sider ser du ved en økt andel barnehagelærere?*

Formålet med det individuelle spørreskjemaet var både å la deltakerne få tid til å reflektere over resultatene, samt gi de mulighet til å kunne svare friere uten kolleger til stede. Spørreskjemaet inneholder kun svaralternativer med fritekst og ingen forhåndsdefinerte svarkategorier (rangeringer, skalaer o.l.).

2.5 Ethiske hensyn

Undersøkelsen er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Generelt er dette en undersøkelse med et relativt lite utvalg og barnehagens eiere og beliggenhet er kjent. Vi må derfor ta særskilt hensyn til deltagerens anonymitet. Dette innebærer blant annet at vi har begrenset detaljnivået i rapporteringen. Det kan for eksempel virke paradoksalt at i en studie som spesifikt fokuserer på de ansattes utdanning i liten grad rapporterer eller skiller på de ansattes stillingskategori i resultatdelen. I noen sammenhenger har det vært interessant å skille for eksempel barnehagelærernes, fagarbeideres eller assistenters svar, men vi har vært varsomme med dette for å unngå gjenkjenning. Det begrensede detaljnivået i denne rapporten henger også sammen med at metodikken vi har benyttet både har vært ny og utfordrende for deltagerne. Selv om det er gitt informert samtykke fra barnehagen betyr ikke dette nødvendigvis at alle kunne forutse hvordan det opplevdes å bli observert og vurdert der og da. Å bli observert og vurdert av eksterne er en sårbar og relativt uvanlig situasjon i norsk barnehagekontekst. Vi forskere er i en maktposisjon hvor vi har definert kriterier for hva god kvalitet kan være, både under observasjonen og i rapporteringen. Under gruppeintervjuet og spørreskjemaet spurte vi om hvordan de opplevde både observasjon, refleksjonsøkten og intervjuene og deltakerne har meldt tilbake at de har følt seg ivaretatt (og for eksempel ikke blitt blottlagt eller vurdert urimelig) og dette hensynet er blitt videreført i rapporteringen.

3 Analyse

Datamaterialet som er analysert i denne undersøkelsen er åtte ITERS-R og åtte ECERS-R, tolv gruppeintervjuer (i fire av barnehagene ga vi tilbakemelding avdelings/team-vis, mens i fire av barnehagene ga vi tilbakemelding samlet (begge avdelinger/team samlet)) og 37 individuelle svar på nettskjema av 74 utsendte, besvart ca. tre måneder i etterkant av observasjonen. Som nevnt egner dataene i denne undersøkelsen seg ikke for statistiske generaliserende analyser. Derimot egner dataene seg for å avdekke tendenser med overføringsverdi (Gobo, 2008; Seawright & Gerring, 2008) – særlig med tanke på at mange barnehager i løpet av de nærmeste årene vil ha en økt andelen barnehagelærere.

3.1 Analyse av observasjoner

I bruken av ITERS-R og ECERS-R har vi fulgt skåringsprosedyren ved å skåre hvert område 'fullt ut' for å få med gruppenes styrker og svakheter, slik Bjørnstad & Os (2018) beskriver. Både vi forskerne, og hver enkelt barnehagegruppe får dermed maksimalt med informasjon ut av observasjonen. Deltagerne har fått kopi av sine skårer og skjemaer som ble benyttet. Det er, som nevnt, begrenset hva vi kan gjøre av statistiske analyser i denne studien. Vi har gjort overordnede deskriptive analyser og undersøkt hvorvidt eventuelle resultater kan knyttes til barnehagelærertettheten i vårt utvalg.

3.2 Analyse av intervju

I gruppeintervjuet noterte vi stikkord og skrev ut notatene i etterkant. Svarene fra spørreundersøkelsen ble tatt rett ut fra nettskjemaet. Svarene er gjennomgått og systematisert ut fra type svar og tematikk som dukket opp i svarene. Vi har gjort kvalitative analyser hvor vi ser etter mønster i ordlyd og fremstilling i svarene (Gobo, 2008). Noe blir ansett som mønster hvis det gjentas i særlig grad (ordlyd eller tematikk) og kan anses som tekstens globale mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Strategien for å analysere tekstmaterialet fra intervjuene har vært 1) å få et overblikk over hele materialet, 2) sortere informasjon som er relevant for forskningsspørsmålene, 3) redusere dataene i aktuelle temaer, 4) og å sette sammen fragmentene igjen til en helhet (Malterud, 2012). I denne prosessen har vi også vært observante på såkalte uregelmessigheter eller brudd med våre forventninger i forskningsmaterialet (Vassenden, 2018). I tillegg har vi vektlagt hvordan de ansatte tolket sine resultater og i hvilken grad de knytter sitt resultat til utdanning.

4 Resultater

4.1 Observasjon

Gjennomsnittsskår var 5,1 i de 8 småbarnsgruppene og 4,8 i de 8 storebarnsgruppene. Det vil si at barnehagegruppene i denne studien ligger over landsgjennomsnittene, som er 3,9 for ITERS-R (Bjørnstad & Os, 2018) og 4,2 for ECERS-R (Bjørnstad, 2019). Det vil også si at kvaliteten i gruppene stort sett ligger innenfor eller relativt nært det som blir karakterisert som «God» (5-6). Innenfor subskalaene følger barnehagene i denne studien i stor grad resultatene fra GoBaN-studien, med høyest skår på samspill og de andre subskalaene som inkluderer mye samspill, som språkmiljøer og rutinesituasjoner. Tilsvarende er det noe lavere skårer på subskalaer som i større grad vurderer strukturelle forhold som aktiviteter, rom og møblering. En gjentagende årsak til lave skårer rundt strukturelle forhold, som viser seg gjeldende også i denne studien, er at barn har lite variasjon i leker og materiell. Dette innebærer at muligheter for barns medvirkning begrenset. I tillegg er det noen vanlige sikkerhetsutfordringer i norske barnehager som vi også ser i denne studien. Dette dreier seg i hovedsak om fall- og klemfare på uteområdet, og fare for forgiftning (for eksempel en gjenglemt flaske med anti-bac eller vaskemiddel på benken inne på avdelingen).

4.2 Intervju

Svarene vi fikk fra gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene har flere sammenfallende mønstre og derfor har vi valgt å slå de sammen i én tematisk oppsummering. Tendensene er oppsummert under tre overskrifter: i)Positive sider ved økt andel barnehagelærere, ii)Ambivalens i svarene om positive sider, samt iii)Negative sider ved en økt andel barnehagelærere.

Positive sider ved en økt andel barnehagelærere: De ansatte fremhever spesielt økt faglighet i det direkte arbeidet med barna som en positiv side med økt andel barnehagelærere. Dette handler særlig om samspillskompetanse og at barnehagelærerne fungerer som rollemodeller for kolleger. Det vil si at assistenter og fagarbeidere observerer barnehagelærere i samspill med barn og forsøker å gjøre tilsvarende. Økt faglighet kommer også til uttrykk utenfor arbeidet i barnegruppa, gjennom faglige diskusjoner og veiledning av kolleger. Det ble også fremhevet at flere barnehagelærere ga mulighet til arbeidsdeling og spesialisering, for eksempel at en barnehagelærer med fordypning i utfag har ansvar for turgruppen, eller en med særlig kompetanse på språk har ansvar for å tilrettelegge for et godt språkmiljø og -tiltak i hele barnehagen. I flere av barnehagene får også fagarbeidere og assistenter denne typen

ansvar. Det siste punktet blir derfor at mange påpekte at denne økte fagligheten på en måte blir et gode i seg selv. Det vil si at de ansatte opplever at det generelt blir flere gode, faglige diskusjoner og at spesialisering og arbeidsdeling både kan gi mulighet variasjon, nye oppgaver og/eller faglig fordyping. Begge disse aspektene bidrar til å gjøre jobben mer interessant.

Ambivalens i svarene om positive sider: I gruppeintervjuet opplevdes spørsmålet om barnehagelærernes bidrag til det gode resultatet som et vanskelig spørsmål, og det tok ofte litt tid å finne svar. Ingen stillingskategori skilte seg nevneverdig ut, verken assistenter, fagarbeidere eller barnehagelærerne selv var umiddelbart tydelige på hva barnehagelæreren bidrar med, for eksempel i form av konkret kunnskap eller ferdigheter (som andre ansatte ikke har). De gode resultatene ble heller knyttet til at et godt samarbeid handler om personlig egnethet og kjemi, noe som flere ganger ble framhevet som viktigere enn utdanning. I spørreskjemaet er både enkelte styrere, barnehagelærere og fagarbeidere eksplisitt tvilende til at de gode resultatene kan knyttes til barnehagelærernes utdanning, igjen med henvisninger til at personlig egnethet er viktigere enn utdanning. Et annet litt uventet funn i denne sammenhengen var at flere elementer angående barnehagelærerens kompetanse – som det forventes at barnehagelæreren bidrar med jfr Rammeplanen – ikke ble nevnt. For eksempel nevnes det svært lite at barnehagelæreren har kunnskap om barn, barns utvikling og behov eller didaktisk kompetanse, som for eksempel planleggings- eller vurderingsarbeid, og at dette kunne bidra positivt til det gode resultatet.

Negative sider ved en økt andel barnehagelærere: Rundt diskusjonene om økt andel barnehagelærere ble det trukket fram en generell usikkerhet og hva endringen betyr det for den enkeltes arbeidshverdag. Dette var naturlig nok mer fremtredende i de barnehagene hvor de var tidlig i prosessen. Mer overraskende var det at dette også ble diskutert i enkelte barnehager som hadde hatt økt andel barnehagelærere i flere år. I disse barnehagene hang det gjerne sammen med at de ikke helt hadde «landet» organiseringsformen. Det andre negative aspektet rettet seg mer konkret mot bruken og organiseringen av barnehagelærernes «plantid»⁷. Denne problematikken var imidlertid stort sett løst i barnehager med lang erfaring med en økt andel barnehagelærere. Det siste negative aspektet handler om redusert selvverd for andre yrkesgrupper; et vedvarende fokus på barnehagelærerne kan skape usikkerhet blant

⁷ Plantid eller ubunden arbeidstid som del av fremforhandlet tariffavtale, se <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2201---arbeidstid-barnehage/>

de andre ansatte rundt hvilken verdi de har på jobben. Dette aspektet var mest fremtredende i barnehager hvor satsingen på økt andel barnehagelærere hadde pågått over lengre tid.

5 Diskusjon

5.1 God observert kvalitet i barnehager med økt andel barnehagelærere

Barnehagegruppen i dette utvalget skårer altså jevnt over høyere enn landsgjennomsnittet, både når det gjelder arbeid med barn under tre år (Bjørnestad & Os, 2018) og over tre år (Bjørnestad, 2019). Det er naturlig å tenke at dette positive resultatet kan ses i sammenheng med den økte andelen barnehagelærere som finnes i disse barnehagene. Det er viktig å merke seg at dette resultatet er forskjellig fra GoBaNs resultat ved at sistnevnte refererer til bedre kvalitet utelukkende når barnehagelærere er tilstede under observasjonen. I denne studien var det ikke alltid tilfelle; de ekstra barnehagelærerne var fordelt på barnehagen og vi har ikke vektlagt andelen barnehagelærere tilstede under observasjonen. Våre resultater er dermed utfyllende til GoBaN-resultatene og det positive resultatet kan tolkes som en implikasjon av en høyere andel barnehagelærere i barnehagen.

En første mulig fortolkning kan være en «spillover»-effekt (Manski, 1993); det vil si en effekt av mulige bakenforliggende årsaker som ikke nødvendigvis kan ses i direkte sammenheng til resultatet. Her kan en mulig bakenforliggende årsak være at satsingen uansett involverer og styrker hele barnehagen gjennom møter, veiledning og fagprat. Det kan også være at satsingen 'i seg selv' påvirker alle, det vil si at økt oppmerksomhet fra eier og samfunnet rundt bidrar til økt bevissthet og dermed styrking av den daglige jobben alle ansatte gjør med barna.

En annen mulig forklaring på det gode resultatet kan være knyttet til selve observasjonen. I denne studien var de ansatte informert om tematikken og målsettingen med studien, noe som kan innebære at deltakerne justerte adferden sin ut ifra det de antok var forventet av dem. Det er for øvrig godt dokumentert at gjennom en såpass lang observasjon som dette (3,5t) så vil de fleste falle inn i normale adferdsmønster (Bakeman & Gottman, 1997), men i et så lite utvalg som dette kan vi ikke helt utelukke en mulig positiv observasjonseffekt. Overraskende nok finner vi at hvor lenge barnehagene har hatt økt andel barnehagelærere ikke gir utslag på observert kvalitet. Dette kan fortolkes både som en

«spillover»-effekt eller observasjonseffekt. Hvis vi antar det siste vil vi kunne anta at resultatet ville blitt annerledes i et større og mer representativt utvalg.

Når vi ser nærmere på subskalaene blir det tydeligere hva barnehagelæreren bidrar med mer spesifikt. I de deler av observasjonen som i hovedsak undersøker strukturelle forhold, som i Rom og møblering og Aktiviteter, finner vi de laveste skårene med gjennomsnitt rundt 4,5. Når vi ser på de områdene som i større grad inkluderer relasjoner mellom barn og ansatte, det vil si prosesskvalitet, ligger resultatene jevnt over høyere, dvs over 5, der subskalaen «Samspill» er høyest med gjennomsnitt på over 5,5. Dette gjelder observasjonene av barn både under og over tre år. Angående språkmiljø ligger barnegrupper under tre år over fem i gjennomsnitt, mens språkmiljø for barn over tre år ligger over 4. Dette kan altså bety at barnehagelærerne i relativt stor grad bidrar til god hverdagskvalitet gjennom sin relasjonskompetanse, men i overraskende liten grad bidrar til å utforme og styrke det fysiske, pedagogiske miljøet.

Hva innebærer godt samspill/prosesskvalitet ifølge ITERS-R/ECERS-R?

Høye skårer på disse områdene innebærer for det første at de ansatte i de observerte barnehagene, samlet sett, ivaretar barnas grunnleggende behov for trygghet og sikkerhet gjennom tilpasset tilsyn av lek og aktiviteter. Observasjonsmetodikken innebærer, som beskrevet tidligere, at alle ansatte som er tilstede inkluderes i en samlet vurdering etter 3,5 timer med observasjon og i hvor stor grad alle barn som er tilstede blir møtt, sett og hørt.

Videre innebærer det at dagen er fleksibelt planlagt for å imøtekomme individuelle behov og for å tilby variasjon i lekaktiviteter, og slik sett ivaretar barns mulighet for medvirkning. Det innebærer videre at de ansatte støtter samspill mellom jevnaldrende ved å tillate barn å ha bevegelsesfrihet og mulighet til å velge venner og aktiviteter fritt – og ikke minst ved å veilede og fremheve vennskap og positive sosiale handlinger. På en avdeling/team med en slik høy skår er det hyppig samspill mellom ansatte og barn gjennom hele dagen som er preget av varme og nærhet fra de ansatte. Barn blir møtt med passende forventninger og de opplever at eventuell grensesetting og konflikthåndtering er tilpasset og konsekvent. At listen ligger lavt for å oppnå et godt resultat her, innebærer gjerne at man ved flere aspekter kun trenger å observere det en eller to ganger i løpet av observasjonstiden. Allikevel kan vi anta at denne beskrivelsen gjenspeiler en barnehagelærers faktiske relasjonskompetanse.

Gode språkmiljøer ifølge ITERS-R/ECERS-R: Hva innebærer det?

Høye skårer på disse områdene innebærer for det første at de ansatte i de observerte barnehagene støtter både barns *språkforståelse* og *språkbruk*. Angående språkforståelsen så innebærer dette at de ansatte snakker med barna gjennom hele dagen og bruker personlige, enkle, beskrivende ord og økende grad av kompleksitet med barnas alder og progresjon. De initierer og engasjerer seg i verbal lek med barn. Personalet bruker et bredt spekter av ord og engasjerer seg i meningsfulle samtaler om ulike emner, for eksempel å beskrive hva barn gjør og potensielt føler. Angående *bruk* av språket, innebærer et godt språkmiljø at de ansatte responderer i passende tempo og på en positiv måte på barnas forsøk på å kommunisere. De snakker om samhandlinger og er dyktige på å tolke barnas kommunikasjon. Personalet har mange turtakingssamtaler med barn; de legger til ord, stiller spørsmål og har samtidig en god balanse mellom det å lytte og å snakke. Det er for øvrig fokus på *kommunikasjon* – det vil si ikke begrenset til verbalt språk. Dette gjelder også for barn over tre år.

For barn over tre år, vektlegges det i tillegg at de ansatte følger opp barns eventuelle interesse for skrift, og at de ansatte i økende grad stimulerer og utfordrer barns nysgjerrighet og tenkning. Det forventes at de har lengre, mer komplekse samtaler; at de snakker om logiske sammenhenger i hverdagsaktiviteter som spill og oppgaver og at barna får anledning til å løse problemer, basert på egne behov og interesser. Dette er tilsynelatende noe norske barnehageansatte gjør i liten grad, inkludert i denne studien, og som bidrar til et resultat som ikke når helt opp til «god». En annen årsak til at språkmiljøer ikke vurderes som gode, er at barnas tilgang til bøker er begrenset og at det er for lite variasjonen i boktilbudet. Det skal være et bredt utvalg, inkludert bøker med ulike perspektiver på for eksempel kjønn eller kulturer, og de skal være tilgjengelige for barnas frie bruk. I tråd med nasjonale funn har barnehagene gjerne rikelig med bøker, men disse er å finne (ofte innelåst) på egne rom utenfor syns- og rekkevidde i hverdagen og gir dermed lite uttelling i observasjonsverktøyet. En siste ting som i noen tilfeller kunne dra det gode resultatet på samspill og språkmiljø ned, var organisering som økte ansatt-barn-ratioen, for eksempel at ansatte (ofte barnehagelæreren) ikke var tilstede under deler av observasjonen for å gjøre organisatoriske oppgaver. ITERS-R og ECERS-R søker å ta barnets perspektiv gjennom hele hverdagen. Det vil si at man må vurdere i hvor stor grad hvert enkelt barn opplever å bli sett og snakket med gjennom hele dagen. En høyere ratio vil svært ofte gjøre dette vanskeligere å oppnå.

Kort oppsummert kan vi si, til tross for et lite utvalg og lav representativitet, anser vi disse resultatene som gode indikasjoner på hva barnehagelæreren bidrar med i praksis, særlig

med tanke på at dette er i tråd med andre større undersøkelser (Bjørnstad, 2019; Bjørnstad & Os, 2018).

Av årsaker som bidro til at barnehageavdelingene i vår undersøkelse ikke fikk (en enda) høyere skår, kan vi trekke frem tre elementer. For det første observerte vi en gjenganger fra den nasjonale undersøkelsen, nemlig et noe mangelfullt tilbud av leker og materiell, og/eller at barna hadde dårlig tilgang til leker og materiell gjennom dagen. Dette blir ansett som en viktig forutsetning for barnas medvirkning i ITERS-R og ECERS-R, når det gjelder stimulering for både læring, lek og vennskap, og det er noe overraskende at barnehagelærerne ikke bidrar mer til å bygge opp gode fysiske pedagogiske miljøer. For det andre var det enkelte sikkerhetsutfordringer, det vil si farer som blir vurdert som alvorlige i tråd med forskrifter, enten det er fall- eller klemfarer eller hygieneprodukter merket som brannfarlige. Selv om det stort sett var snakk om enkelttilfeller og forglemmelser blir dette straffet hardt i dette observasjonsverktøyet. Det henger sammen med selve skåringsprosedyren som er beskrevet tidligere. For det tredje kunne lavere skår på samspill i enkelte tilfeller handle om at barnehagelæreren jobbet med planlegging eller administrative oppgaver, det vil si ikke var tilstede. Igjen, i denne observasjonen er det hverdags erfaringene til hvert enkelt barn som danner grunnlaget for vurderingen, og fravær – selv med gode faglige intensjoner – kan altså utløse en situasjon hvor det blir vanskeligere å oppnå den forventede kvaliteten. Dette betyr ikke at barnehagelærerne skal slutte å planlegge eller av andre årsaker ikke forlate avdelingen/basen for å gjøre viktig organisatorisk arbeid. Men det kan være en viktig utfordring til barnehagene (inkludert eiere og styrere) som kontinuerlig må vurdere hvordan en økt fagressurs – inkludert planlegging og administrasjon – skal komme barna til gode i hverdagen.

Når det gjelder størrelse og gruppeorganisering observerte vi at flere barnehager prøvde ut ulike løsninger enten for å få ansattkabalene til å gå opp eller for å nyttiggjøre en «ekstra» barnehagelærerressurs, gjennom for eksempel spesialisering og/eller ansvarsfordeling. Vi må anta at alle slike organiseringsformer har som intensjon å øke kvaliteten. Men ingen spesifikk organiseringsform (avdeling/base, spesialisering, ansvarsfordeling eller lignende) kunne knyttes spesifikt til observert hverdagskvalitet. Den kanskje tydeligste tendensen var at de med størst grad av fleksibilitet i hverdagen hadde noe lavere resultat angående samspill. Dette er i samsvar med funn i GoBaN-undersøkelsen (Bjørnstad & Os, 2018). I vår undersøkelse kan dette fortolkes som en indikasjon på at ulike

modeller er uferdige og må evalueres bedre. Organisering på undersøkelsestidspunktet beskrives nærmere av Eide & Homme (2019).

5.2 De ansattes fortolkninger

De ansatte svarer ganske unisont, både i gruppeintervjuet og i det individuelle spørreskjemaet, at de kjenner seg igjen i beskrivelsen av sin hverdag når de får de detaljerte, kvalitative beskrivelsene (indikatorne) av hva som ligger bak de tallfestede skårene. Det vil si at den beskrivelsen vi presenterte, utfra observasjon basert på forhåndsbestemte kategorier, ga et realistisk og gjenkjennbart bilde av hverdagen vi nettopp hadde erfart sammen. Dette kan synes selvfølgelig, særlig med tanke på at resultatene var såpass gode. Det er derfor viktig å påpeke to aspekter. For det første er de forhåndsdefinerte beskrivelsene basert på verktøy som stort sett var helt ukjente for deltagerne, og gjenkjennelsen indikerer derfor en gyldighet av resultatene som er viktig for studien som helhet. For det andre hadde alle avdelinger/team enkelte lave skår. Både gode og lave skår var utgangspunkt for refleksjon, vurdering og utvikling av egen praksis – i samtlige ansattgrupper. I den videre drøftingen vil vi fokusere på de ansattes fortolkninger og refleksjoner rundt sammenhenger mellom kvalitet og utdanning.

5.3 Positive sider ved økt andel barnehagelærere

Når de ansatte reflekterte rundt resultatene, med fokus på hva barnehagelærerne bidrar med, var «økt faglighet» et begrep som gikk igjen. Basert på svarene kan økt faglighet deles inn i to hovedområder: i) økt faglighet i det direkte arbeidet med barna og/eller at ii) økt faglighet påvirker indirekte arbeidet med barna positivt.

Økt faglighet i det direkte arbeidet med barna: Her er det særlig tre områder som fremheves av de ansatte. 1) Barnehagelæreren har kompetanse knyttet til prosesskvalitet generelt, det vil si at de er gode til å se barn og være i samspill med barn. De er sensitive overfor barns personlighet, dagsform og interesser og de er generelt gode til å kommunisere på barns premiss. Disse refleksjonene er i stor grad i tråd med hvordan gode relasjoner beskrives i observasjonsverktøyene. 2) Barnehagelærerne er gode rollemodeller, det vil si at barnehagelærerne er ressurser overfor de andre ansatte når det gjelder deltakelse i lek og samspill med barna, og når det gjelder konfliktløsning eller problemer i barnegruppa. Et viktig poeng her, er at barnehagelæreren, med sin væremåte, øker fagligheten i hele personalgruppen. Dette gjenspeiler seg også i våre observasjonsresultater. Selv med en økt andel barnehagelærere vil dette være en viktig rolle, da fortsatt rundt halvparten av de ansatte vil være uten relevant utdanning. 3) Det ble også fremhevet at flere barnehagelærere kan

fordele spesifikke ansvarsområder mellom seg, og at dette gir, for eksempel, særlig gode språkmiljøer eller utelekeplasser. I enkelte tilfeller hadde også fagarbeidere eller assistenter slike ansvarsområder. Vi observerte ingen tydelig generell forskjell i kvalitet på barnehager med og uten spesialroller eller spesialområder. I noen tilfeller kunne spesialområder, som for eksempel leke-/aktivitetskroker fremstå som svært gjennomarbeidet, mens i flere tilfeller kunne spesialområder føre til det nesten motsatte: Det vil si at spesialområder, som bibliotek eller lekeområder ble avgrenset og utilgjengelige for barna i hverdagen. Uansett støtter vi de ansatte om at – i teorien – kan fordeling av ansvarsområder/spesialisering bidra til et godt tilrettelagt leke- og læringsmiljø for barna.

Økt faglighet som et gode for personalet: Selv om man kan anta at flere av de følgende aspektene har positive virkninger for barna, ble de også diskutert som et gode i seg selv. For det første blir det ansett som nyttig med faglig støtte fra andre kolleger og at det bidrar til flere interessante og viktige diskusjoner i personalgruppa. Dette innebærer også faglig veiledning eller kunnskapsoverføring som bygger opp realkompetansen hos ufaglærte kolleger. Det ble også fremhevet at flere fagpersoner og dermed mulighet for mer ansvarsfordeling og spesialisering kan gjøre jobben mer interessant: Det gir spennende og stimulerende faglige diskusjoner for alle og det å kunne fordype seg anses som interessant i seg selv. Slik sett omtaler de ansatte ansvarsfordeling og/eller spesialisering som en mulighet for personlig, faglig utvikling i barnehagen. Og det fremkommer at dette er arbeidsmåter som kan virke motiverende og bidra til jobbtilfredshet.

5.4 Usikkerhet/ambivalens knyttet til de gode resultatene

Særlig i gruppeintervjuene strevde deltagerne med å sette ord på nøyaktig hva det er barnehagelærerne gjør som bidrar til deres resultat. I spørreskjemaet er flere mer direkte tvilende til at barnehagelærerne spesifikt bidrar til det gode resultatet. Dette var noe uventet, ikke minst, ettersom vi gikk gjennom resultatene i felleskap og vi sammen, på ulike vis, satte ord på god kvalitet. Årsakene kan forstås på forskjellige måter. For det første kan det henge sammen med selve metodikken: Enten at det særlig i gruppeintervju-situasjonen var utfordrende å skulle fremheve spesifikke positive trekk, eller at observasjonsmetoden var ukjent og at deltagerne derfor trengte lenger tid på å fordøye all informasjonen. Men som nevnt uttrykte de ansatte stor grad av gjenkjennelse og det som vurderes (som god kvalitet) er grunnleggende pedagogisk arbeid, for eksempel å tilrettelegge for – og delta i – lek og samspill, slik det er skissert i Rammeplanen (Bjørnstad et al., 2018). På en måte kan vi si at barnehagelærerne i liten grad anerkjente sin egen relasjonskompetanse, og de andre ansatte

var i beste fall nølende til å sette det gode resultatet i sammenheng med satsingen på økt barnehagelærertetthet. Det kan kanskje skyldes beskjedenhet, særlig i gruppeintervjuet, og det kan også henge sammen med et ønske om ikke å nedvurdere andre ansattgrupper.

En annen årsak kan være at, til tross for at vi observerte mye god relasjonskompetanse (blant alle ansatte, ikke bare hos barnehagelærerne), har de ansatte ikke innarbeidet en måte å snakke *om* det på. Det kan altså handle om et noe mangelfullt fagspråk. To forhold kan underbygge dette funnet. For det første har den norske barnehagen en tradisjon for såkalt «flat struktur» (Løvgren, 2012; Smeby, 2011). Det er forventet – og i mange sammenhenger helt nødvendig – at alle ansatte kan gjøre det samme, og ledelse og/eller kompetanse kan bli relativt usynlig i en slik kontekst. I samme retning har forskning vist at barnehagelærere i liten grad bruker et særskilt profesjonsspråk og/eller at de i liten grad drøfter hverdagshendelser med faglige begreper (Eik, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2018) eller at barnehagelærere mer eller mindre bevisst går bort fra fagspråk i møtet med majoriteten av ufaglærte kolleger (Steinnes, 2014). Samtidig har barnehagesektoren utviklet seg det siste tiåret. Fra å være dominert av typisk uformelle, små gruppeorganisasjoner har sektoren gradvis blitt supplert med større, mer formaliserte og mer hierarkiske organisasjoner (Børhaug & Lotsberg, 2016; Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Noen av barnehagene i vårt utvalg er typiske, større og mer formaliserte hierarkier, men altså uten at dette gjenspeiler seg i hvordan de ansatte omtaler seg selv, i mere fagspråk eller i uttalte faglige hierarkier. En mer plausibel forklaring ligger i utdanningen og at kulturen for flat struktur og/eller taus kunnskap opprettholdes.

Aspekter som ikke blir nevnt. Litt uventet knytter deltagerne i svært liten grad barnehagelærerens kompetanse til kunnskap om barn; særlig med tanke på barns utvikling og behov, til resultatene. Blant annet blir en slik kompetanse bare nevnt én gang når det gjelder å jobbe med barn med særskilte behov. At barnehagelærerens kompetanse kan bidra til å imøtekomme barns behov og for eksempel bidra til nødvendig og relevant tidlig innsats blir også bare så vidt nevnt. Sett utenfra ville dette være faglig kompetanse som nettopp ville motvirke problemet med manglende fagspråk. Denne kompetansen fremheves også gjennomgående i Rammeplanen. Det er for øvrig lite i vårt materiale som kan peke på årsaker til at kunnskap og kompetanse om barn ikke nevnes, men en mulig fortolkning ligger nær den over, i denne sammenhengen gjerne omtalt som taus kunnskap (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2018). Det vil si at barnehagelæreren for så vidt ikke mangler kunnskap, men at den er implisitt, innarbeidet men uttalt i det daglige arbeidet. At barnehagelærerens didaktiske kompetanse ikke nevnes er også overraskende, kanskje spesielt

fordi det er bevissthet rundt bruken av plantid. Vi må kunne anta at plantiden brukes til både planlegging og vurdering, og at kompetent bruk av denne tiden ville oppfattes som viktig blant alle ansatte. Samlet sett bør vi kunne anta at kompetent didaktisk arbeid resulterer i god hverdagskvalitet.

Personlig egnethet og godt samarbeid fremfor utdanningsbakgrunn: Et annet svar som gikk igjen var at – selv om deltagerne anser utdanning som viktig – så er personlig egnethet og kjemi mellom de ansatte vel så viktig. Viktigheten av de riktige personlige egenskapene ble noen ganger satt i sammenheng med verdien av ufaglærte. Deltakerne var opptatt av å snakke frem sine kolleger som ikke har den formelle kompetansen som barnehagelærer, inkludert fagarbeidere. Det ble vektlagt at erfaring kan ha like stor betydning som utdanning. Dette kan fremstå som en klar nedvurdering av formell kompetanse, men kan fortolkes på ulike vis. For det første kan det knyttes til at barnehagehverdagen kan være hektisk og til tider stressende. Hverdagsrutiner må gjennomføres uansett og da er tett, praktisk samarbeid det aller viktigste. Både assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere kommenterte dette; at hvis hverdagsrutinene ikke fungerer, er ikke mange års utdanning mye verdt. At de ansatte konkluderer slik kan henge sammen med usynlig eller svak fagkultur som pekt på tidligere. Hvis barnehagelæreren har problemer med å sette ord på hva som er deres særegne kompetanse, kan det heller ikke forventes at andre kan det. Og det heller ikke lett å argumentere for at fagkompetanse er likestilt med personlig egnethet.

En litt mer positiv fortolkning kan være at ufaglærte faktisk styrker sin realkompetanse gjennom gode rollemodeller og veiledning – nettopp slik vi har sett i denne undersøkelsen – men at denne prosessen er utydelig for de ansatte og/eller ikke fremheves tydelig av barnehagelærerne selv. Eller, til slutt at, fremfor at dette er et uttrykk for «flat struktur», er det et uttrykk for respektfulle medarbeider og gode team, som vektlegger inkludering og samarbeid fremfor særskilt, individuell kompetanse.

5.5 Negative sider ved en økt andel barnehagelærere:

Det er tre aspekter som særlig går igjen i intervjuene når det gjelder mulige negative sider ved at barnehagene skal øke andelen barnehagelærere. For det første fremkommer det en engstelse for selve endringen. Dette er åpenbart mer fremtredende i de barnehagene som er i oppstartsfasen. Forskning antyder at store strukturelle endringer i barnehagesektoren (som er initiert av eier eller myndigheter) ofte skaper usikkerhet og/eller blir oppfattet som uønskede (Kuvaas & Dysvik, 2012). Hvis en slik usikkerhet blir vedvarende kan den føre til motstand og generelt redusert jobbtilfredshet (Lewis, 2011). I tillegg tar det vanligvis lang tid før

endringen får tydelige positive effekter. På den andre siden er det ingen automatikk i at endringer generelt fører til usikkerhet og/eller motstand, særlig hvis ledelsen prioriterer forberedelse, kommunikasjon, åpenhet og inkludering i endringsprosessen (Amundsen & Kongsvik, 2008). Dette bekrefter de ansatte i vår studie: Det er helt avgjørende og bli informert og inkludert, men en særlig utfordring i barnehagen er at den er operativ hele tiden. Ansatte kan i svært liten grad ta seg fri fra daglige forpliktelser til å tilpasse en ny struktur. Å finne gode metoder for å forberede og inkludere barnehageansatte i endringsprosesser er utfordrende, men svært viktig.

På et mer konkret nivå knyttes det negative forventninger og usikkerhet til barnehagelærerens plantid. Funksjonen plantid har tradisjonelt vært knyttet til det som kalles pedagogisk leder og som har vært den naturlige funksjonen til barnehagelæreren i en situasjon med avdelingsstruktur, med én pedagog og to assistenter. Plantid er en fremforhandlet rettighet som har fulgt med det å ha det faglige ansvaret på en barnehageavdeling. I en situasjon med flere barnehagelærere per avdeling/team, knytter usikkerheten seg derfor til hvordan dette kommer til å arte seg hvis alle barnehagelærere (også de uten lederansvar) tar sin plantid fullt ut. Ansattgruppene ser dermed for seg en situasjon hvor barna får reelt mindre tid med voksne, med trykk på at barna ikke bryr seg om hvilken utdanning de voksne har. De ser da for seg en hverdag med lavere bemanning store deler av dagen og følgende slitasje og lavere jobbtillfredshet hos de gjenværende ansatte. Bruken av plantid var mer avklart i de barnehagene som har hatt en økt andel over noe tid og har funnet konkrete løsninger for hvordan den ble benyttet, men igjen, dette har ikke gjort utslag på observasjonsresultatene.

Til slutt, de ansatte, uavhengig av stillingskategori, er opptatt av at det er et ensidig fokus på barnehagelærere, noe som skaper usikkerhet og kan virke demotiverende på de andre yrkesgruppene. Dette kommer frem som (litt smertefull) læring i de barnehagene som har vært en del av satsningen over lengre tid. Mer overraskende var at dette også ble nevnt i barnehager som var nyoppstartet i forhold til satsingen på økt andel barnehagelærere. Dette kan tolkes som at erfaringene fra andre barnehager har spredt seg, og at barnehagene som starter nå allerede er bedre rustet. Generelt fremstår det som en vanskelig balansegang å fremheve formell kompetanse uten å implisitt nedvurdere erfaring og den uformelle kompetansen som i stor grad finnes i barnehagen. For å lykkes med denne endringen, synes det nødvendig å fokusere på hvordan endringen skal løfte *hele* sektoren, inkludert alle ansatte.

6 Oppsummering og anbefalinger til praksis, utdanning og myndigheter

I denne undersøkelsen kan vi oppsummere at barnehager med økt andel barnehagelærere har en relativt god prosesskvalitet, de vil si at særlig samspillet mellom barn og ansatte er godt og at de har relativt gode språkmiljøer. Men på direkte spørsmål er de ansatte selv nølende og/eller usikre på å knytte dette resultatet til utdanningsbakgrunn. Det bør derfor bli tydeligere – for barnehagelærerne selv og for kolleger og omverden – hva deres kompetanse er og hvordan den bidrar til bedre kvalitet. Dette er åpenbart en utfordring som bør rettes mot barnehagelærerutdanningene: Hva skal barnehagelæreren kunne (som andre ikke kan)? Flere barnehager i denne studien har valgt å bruke økt barnehagelærerressurs til spesialisering og arbeidsdeling, men det har vært uklart hvordan dette styrker hverdagskvaliteten for barna. Videre er det knyttet noe usikkerhet generelt til endringen, og spesifikt knyttet til barnehagelærernes plantid. Dette er et problem som må løses av eiere og barnehagelærere i fellesskap. Til slutt må det påpekes at barnehagen vil, til tross for en politisk satsing på økt barnehagelærerressurs, i uoverskuelig fremtid ha en stor gruppe ufaglærte. Alle ansattgrupper må inkluderes for å lykkes med det pågående endringsarbeidet.

Litteratur

- Amundsen, O., & Kongsvik, T. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakeman, R., & Gottman, J. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527-535.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003>
- Baustad, A.-G. (2012). Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5.
- Bergen, B. (2015). *Politisk plattform 2015-2019*. Retrieved from <https://www.venstre.no/assets/Byr%C3%A5d-Schjelderup-I.pdf>.
- Bjørnstad, E. (2019). *GoBaN - Hovedresultater*. Paper presented at the GoBaN - Sluttkonferanse, 14.-15. januar, Oslo.
- Bjørnstad, E., Baustad, A.-G., & Alvestad, M. (2018). To what extent does the ITERS-R address pedagogical quality, as described in the Norwegian framework plan? In S. Phillipson & S. Garvis (Eds.), *Teachers and families' perspectives in early childhood education and care: Early childhood education and care in the 21st century (Vol. II)*. London, UK: Routledge
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Burchinal, M. R. (2018). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. doi:<https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Oslo: Samlaget
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., . . . Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/Quality_ECE_for_under-two-year-olds/executive-summary
- Eide, H. M. K., & Homme, A. (2019). «Jo flere vi er sammen ...» *En undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger*. Rapport nr 15: NORCE Samfunn/Universitetet i Bergen i samarbeid med Stiftelsen Kanvas, Bergen kommune.
- Eik, L. T. (2014). Førskolelæreres profesjonsspråk. *FoU i praksis*, 2013.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., & Taguma, M. (2015). *Early Childhood Education and Care Review: Norway*. Retrieved from <http://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>
- GoBaN. (2015). *Blogg - Gode barnehager for barn i Norge*. Retrieved from <http://blogg.hioa.no/betterprovision/>
- Gobo, G. (2008). Re-Conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame. In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 193-213). London: SAGE Publications Ltd.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Gulbrandsen, L. (2018). Barnehagelærere – Fra mangel til overskudd. *Søkelys på arbeidslivet*, 35(01-02), 43-55. doi:<http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2018-01-02-03>
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (978-82-7894-454-7). Retrieved from OsloMet: http://www.hioa.no/content/download/46182/678284/file/6157_1.pdf

- Gulbrandsen, L., Kvitastein, O., & Sataøen, S. O. (2016). *Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen*. Retrieved from <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2016/02/RAPPORT-Delrapport1-2016.pdf>
- Gunnes, T., & Knudsen, P. (2015). *Tilbud og etterspørsel for ulike typer lærere mot 2040: Framskrivinger basert på LÆRERMED*. Retrieved from https://ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/241584?ts=1502770cf60
- Halkier, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). Early Childhood Environment Rating Scale - Revised edition. In. New York: Teachers College Press
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2006). Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised edition. In. New York: Teachers College Press.
- Kanvas. (2018). *Årsrapport 2017*. Retrieved from https://www.kanvas.no/content/uploads/2018/11/Kanvasa%CC%8Ar rapport2017_ensidig.pdf
- Kleppe, R., & Bjørnstad, E. (In progress). *Bruk av ITERS-R og ECERS-R til egenvurdering i norske barnehager*. Oslo: Kanvas.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Los Angeles, California: SAGE.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn (NOU 2010:8)*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foerskolebarn.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehagen (NOU 2012:1)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage. Meld. St. 24 (2012–2013)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen. Meld. St. 19 (2015–2016)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: Evidensbasert HRM (2. utgave ed.)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Lamb, M. E. (2009). *Child Care and New Family Forms. Session 2 in Changing Childhood in a Changing Europe*. Retrieved from http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/Changing_Childhood.pdf
- Lewis, L. K. (2011). *Organizational change: Creating change through strategic communication (Vol. 4)*: John Wiley & Sons.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager In B. Aamotsbakken (Ed.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (pp. 37-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*(40), 795-805. doi:<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>

- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, T. W. G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews* 2017:1. doi:<http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Manski, C. F. (1993). Identification of endogenous social effects: The reflection problem. . *The review of economic studies*, 60(3), 531-542.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E., & Ereky-Stevens, K. (2014). *Sound Foundations: A Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children under Three. Implications for Policy and Practice*. Retrieved from <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/01/1sound-foundations-jan2014-3-1.pdf>
- Melhuish, E., & Gardiner, J. (2019). Structural Factors and Policy Change as Related to the Quality of Early Childhood Education and Care for 3–4 Year Olds in the UK. *Frontiers in Education*, 4(35). doi:<http://dx.doi.org/10.3389/educ.2019.00035>
- Myrvold, H. B. (2014). *Fra pedagogisk ledere til likestilte barnehagelærere – En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene*. Retrieved from https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Barnehage/Kanvas-rapport_2014_To_likestilte_barnehage%C3%A6rere.pdf
- OECD. (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care* Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en
- Os, E., & Bjørnstad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. Et kritisk blikk på ITERS-R-skalaen. [Investigating support for toddlers' peer interactions. A critical view on ITERS-R]. In T. Gulpinar, L. Hernes, & N. Winger (Eds.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sanders, K., & Howes, C. (2013). Child Care for Young Children. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Seawright, J., & Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294-308.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad og Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011 - En systematisk forskningskartlegging*. Retrieved from Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning - Institut for Uddannelse og Pædagogik: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (2014 nr. 2), Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Utdanninger som kvalifiserer til stilling som pedagogisk leder i barnehagen. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/bemanning/Utdanninger-som-kvalifiserer-til-stilling-som-pedagogisk-leder-i-barnehagen>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Nytt til barnehagestart 2018. Retrieved from <https://www.udir.no/om-udir/nytt-til-start/nytt-til-barnehage--og-skolestart-hosten-2018/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Ansattes utdanning i barnehagen – andel. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Tall og analyse av barnehage 2018 - Dekningsgrad. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/#dekningsgrad>
- Vassenden, A. (2018). Produktive anomalier. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(02), 145-163. doi:<http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-02-03>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet: Rapport 029: IRIS*.
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33-60. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., de Kruif, R. E. L., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., Riksen-Walraven, J. M., & van Zeijl, J. (2008). Child Care in The Netherlands: Trends in Quality Over the Years 1995-2005. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.
- Zachrisson, H. D., Moser, T., Nærde, A., & Dearing, E. (2014). *Sammenhengen mellom strukturelle kvalitetsindikatorer barnehagen, og barns sosiale- og faglige ferdigheter på første klasstrinn. Foreløpige resultater fra forskningsprosjektet Barns sosiale utvikling*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/bonds_rapport_udir.pdf