

R

Perspektiver på kvalitet i barnehagen

**Gerd Abrahamsen, Marit Alvestad, Anders Vassenden og
Janne Thygesen**

Sammendrag

Denne artikkelen bygger på studien "Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet" (Vassenden m.fl. 2011), som tar utgangspunkt i de senere årenes utviklingstrekk og endringer innen barnehagesektoren. Betydningen av organisering og størrelse for barnehagenes daglige kvalitet både for barn og voksne utforskes i artikkelen ut fra både kvantitative og kvalitative data. Tre ulike barnehageformer står sentralt i artikkelen og belyses i forhold til pedagogisk kvalitet: små avdelingsbarnehager, mellomstore avdelingsbarnehager og store avdelingsfrie barnehager (basebarnehager). Gruppestørrelse, antall voksne pr. barn samt de voksnes mulighet for faglig utvikling analyseres. De mellomstore barnehagene kommer heldigst ut i dette materialet. De synes å være store nok til å sikre faglig utvikling for personalet, og små og oversiktlig nok til å ivareta trygge rammer for barna. m.fl.

Abstract

This article draws on the research project: "Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet" (Vassenden et al. 2011), prompted by the extensive expansion and transformations in the Norwegian sector of early childhood education and care (kindergartens). The significance of organization and size for structural and educational quality in the day-to-day context for both young children and adults is explored. Three different forms of kindergartens (small group-based, medium-sized group-based and large flexible group-based) are outlined by focusing on educational quality. The size of the groups and the number of grownups pr. child together with the staff's possibility to develop professionally are discussed. Out of these three different forms of kindergartens the medium-sized grouped based kindergartens seem to be more able to secure structural and educational quality for both children and adults than the others.

Innledning

Denne artikkelen bygger på studien "Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet" (Vassenden m.fl. 2011). Studien ble utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og var et samarbeid mellom International

Research Institute of Stavanger (IRIS), og Universitetet i Stavanger (UiS). Bakgrunnen for undersøkelsen var de senere årenes ekspansive barnehageutbygging i Norge og et ønske om å dreie fokus fra kvantitet til kvalitet (Kunnskapsdepartementet 2008, Seland 2009, Daae Zachrisson m.fl. 2011, Otterstad og Rhedding-Jones 2011).

Studien bestod av en kvantitativ og en kvalitativ del. Den kvantitative delen var en nasjonal representativ spørreundersøkelse (825 barnehager deltok) med vekt på organisering og strukturelle forhold i barnehagen. I denne artikkelen vil vi primært fokusere på pedagogisk kvalitet sett ut fra den kvalitative delen. Den omfatter intervjuer og observasjoner i 6 norske barnehager fordelt på to fylker med ulik pedagogtett-
het. Barnehagene hadde ulik størrelse og organiseringsformer, kategorisert som *store avdelingsfrie barnehager* (mer enn 100 barn), *mellomstore* og *små avdelingsbarnehager* (mindre enn 45 barn). Spørsmålene som vi reiser i denne artikkelen fokuserer på barnehagen som en kvalitativt god pedagogisk institusjon for personalet og barnas hverdag i barnehagen som de primære brukerne. Problemstillingen i denne artikkelen blir derfor: "Hvilken betydning har organisering og størrelse for barnehagens pedagogiske kvalitet i hverdagen for barn og personale?"

Hovedintensjonen vår er å gi et innspill i diskusjonen om forholdet mellom kvaliteten i det pedagogiske tilbudet i barnehagen og de eksisterende rammebetingelser med utgangspunkt i studien (Vassenden m.fl. 2011). Ønsket er å sikre et bredest mulig grunnlag for å forstå praksis både ut fra personalets og barnas hverdag i ulike typer av barnehager.

Teoretiske perspektiver

Ut fra studiens fokus på kvalitet som er et sammensatt og mangesidig begrep, har vi valgt et pragmatisk teoretisk grunnlag. Foruten forskning på og teori om kvalitet i barnehagen, anvender vi også et objektre-

lasjonsteoretisk perspektiv, særlig i forhold til de relasjonelle samspill som er observert. Kvalitet har vært et sentralt tema innen barnehageforskningen både nasjonalt og internasjonalt de siste tiårene (Sylva m.fl. 2003, Sheridan 2001, 2007, Kvistad og Søbstad 2005, Windsvold og Gulbrandsen 2009). Definisjon av kvalitet og tiltak for å sikre god kvalitet i barnehagene varierer fra land til land, avhengig av synet på barn, barndom, småbarnas status og barnehagens samfunnsmandat. I Norge er det utarbeidet offentlige utredninger om utvikling av kvalitet i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet 2008, 2010, 2012).

Begrepet kvalitet har latinske røtter, og kommer fra ordet "qualis", som betyr hvordan, eller hvilken egenskap. Kvalitet beskriver den vesentlige egenskap eller beskaffenhet ved noe, og kan ses som en samling av iboende egenskaper som oppfyller de behov eller forventning som forventes, vanligvis underforstått eller obligatorisk (Store norske leksikon 2012).

Kvalitet i barnehagesammenheng definerer Søbstad (2002: 17) som: "Barnas og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er." Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og lovverket gir til kjenne samfunnets kriterier for hva en god barnehage skal være (Kunnskapsdepartementet 2011). I NOU (2012: 1) presenteres følgende definisjon: "Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barnas, foreldrenes og samfunnets uttalte og underforståtte behov" (Kunnskapsdepartementet 2012: 56). Kvalitet i barnehagen handler altså om forholdet mellom menneskene i barnehagen, om deres roller

og relasjoner, og om det settes mål for virksomheten som følges opp. Faktorene struktur, prosess og resultat må alle inngå i kvalitetsbegrepet når en ønsker å analysere barnehagens kvalitet (Abrahamsen og Mørkeseth 1998, Barne- og familiedepartementet 2005). Sheridan (2001, 2007) viser videre i sin forskning til de fire kvalitetsindikatorerne: holdningskvalitet, strukturell kvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Vår studie fokuserer på kvalitetsfaktorene strukturell og pedagogisk kvalitet (Vassenden m.fl. 2011). Pedagogisk kvalitet i vår sammenheng viser til aspektene som Sheridan (2001) omtaler som holdnings- og prosesskvalitet: tilnærming i relasjoner og sider ved leke- og læringsmiljøet som berører alle involverte i barnehagehverdagen. Kvalitetsbegrepet er komplekst og vanskelig å fange i en klar og entydig definisjon. Det er mange trinn på kvalitetsskalaen, og alle barnehager har en kvalitet som alltid kan bli bedre. En tilnærming er derfor å se på kvalitet som en utviklingsprosess. Flaa m.fl. (1985: 46) sier at "mellom 'bare en jobb' og det totale engasjement er det mange mellomstasjoner". I vår studie så vi noen av disse mellomstasjonene. Vi har sett dypt engasjerte assistenter og pedagogiske ledere. Vi har sett personale som jobber jevnt og gjør en god jobb. Vi har også sett konturene av manglende oppdatert kunnskap som preger samspill og kommunikasjon med barn på en måte som ikke er tilfredsstillende.

Metodiske tilnærminger

Artikkelen bygger vi i hovedsak på den kvalitative delen av studien vår (Vassenden m.fl. 2011). Denne delen av studien er for-

ankret i en deskriptiv og fortolkende tradisjon (Gilje og Grimen 1993, Thagaard 2009). Det empiriske materialet ble tolket, gjen-skapt og konstruert i form av en tematisk analyse. I denne artikkelen vil barneperspektivet bli særlig belyst gjennom studiens observasjoner av samspill mellom barn og voksne. Voksenperspektivet blir belyst gjennom intervjuer med personalet og foreldrerepresentanter, samt gjennom samspillsobservasjonene.

Utvalg

Utvalget i dybestudiene er strategisk og gikk av praktiske grunner via to kommuner i hvert av de to utvalgte fylkene (F1, F2). Utvalget består av tre barnehagetyper: to 2-avdelingsbarnehager, to 4/5-avdelingsbarnehager og to større avdelingsfrie barnehager (basebarnehager). Vi har fokusert på betydningen av dimensjoner som både i tidligere forskning og i offentlig debatt har blitt pekt på som betydningsfulle for kvalitet i barnehagen (jf Seland, 2009, Winsvold og Gulbrandsen, 2009). Barnehagene ble valgt etter kriteriene: barnehagenes størrelse, organisering (avdeling kontra avdelingsfri) og lav versus høy pedagogtetthet.

Samspillsobservasjoner

Når det gjelder å få innsikt i opplevd kvalitet for alle de involverte i barnehagen, viser forskning at barnas opplevelse kan være noe annet enn det voksne tror barna opplever (Tiller 1983, 2006, Alvestad 2011). Den yngste aldersgruppen i barnehagen kan ikke intervjues på grunn av at de er i en begynnende språkutvikling. I forsøket med å fange inn hvordan de yngste barna opplever barnehagehverdagen har vi foretatt observasjonsstudier inspirert fra tenkning-

en knyttet til "Samspillobservasjon" utviklet av Gerd Abrahamsen (2004, 2005, 2009).

Observasjonsmetoden har et objektrelasjonsteoretisk fundament og er en del av den nyere psykodynamiske teori (Bion 1991). Som observatører tok vi rollen som "beskjeden gjest". Målet var å reflektere over det som skjedde under observasjonen i stedet for å være aktivt deltakende. Det ble ikke notert eller filmet under observasjonen, og begrunnelsen er at det kan minke opplevelsesnærheten til det som observeres og forstyrre kontinuiteten og det følelsesmessige aspekt ved det totale hendelsesforløpet under observasjonen. Opplevelsesnærheten og helheten for observatørene anses som helt sentrale faktorer ved denne observasjonsmetoden. Etter observasjonen skrev observatørene ut en ikke-tolkende observasjonstekst. Selv om vi som observatører prøvde å skape minst mulig forstyrrelser i barnehagehverdagen ved å ta hensyn til de regler og rutiner som fantes, slik en beskjeden gjest gjør, så må en anta at nærværet kan ha påvirket de som var til stede, noe vi var bevisste på. Det ble til sammen foretatt 18 observasjoner i de 6 barnehagene, 12 av disse observasjonene ble gjennomført med to forskere til stede, de resterende ble gjennomført av en forsker.

Kvalitative intervjuer

Formålet med de kvalitative intervjuene var å få fram deltakernes egne perspektiver på de aktuelle dimensjonene av kvalitet i barnehagen (Kvale og Brinkman 2008). Det ble til sammen gjennomført 24 intervjuer med 6 styrere, 6 pedagogiske ledere, 6 assistenter samt 6 foreldrerepresentanter i de to fylkene (jf Vassenden m.fl. 2011). Forskningsintervjuene bar preg av en faglig

samtale med rom for utdyping av spørsmålene. En intervjuguide med felles tematikk ble utarbeidet for å fange opp de ulike arbeidsoppgavene og perspektivene de representerte. Hovedtemaene i intervjuene var: "bakgrunn og trivsel"; "roller og arbeidsoppgaver"; "organisering av barnehagen" og "pedagogisk kvalitet". Det at samtalene foregikk i barnehagene (med ett unntak) gav rammer om intervjuene som var kjente og trygge for deltakerne, og var noe som også bidrog til at forskerne fikk et innblikk i hverdagslivet i barnehagene. Analyseprosessen ble gjort i fellesskap av forfatterne, med gjentatte runder med lesning av materialets deler, helhet samt fortolkninger. Denne prosessen var parallell med det som kjennetegner den hermeneutiske sirkelen (Alvesson og Sköldberg 1994, Alvestad 2004).

Kartleggingsstudien som bakgrunnsteppe

Den nasjonale kartleggingen tegnet et sammensatt bilde av hvordan strukturell kvalitet ivaretas i barnehager med ulik organisering og med ulik størrelse. I studien valgte vi å bruke de to kvalitetsindikatorne: strukturell kvalitet og pedagogisk kvalitet. Strukturell kvalitet omfatter institusjonelle forhold, rammer, økonomi og personalets formelle kompetanse (Sheridan 2001, 2007, Kvistad og Søbstad 2005, Alvestad m.fl. 2009). Vi la særlig vekt på pedagogtettheten, andelen med førskolelærerutdanning, areal per barn og størrelse på barnegruppen som nøkkeldimensjoner, samt en rekke andre forhold (Vassenden m.fl. 2011). På kvalitetsindikatorne strukturell og pedagogisk kvalitet

fremsto større barnehager som mer "profesjonelle" enn små. De ansatte var jevnt over bedre utdannet i de store barnehagene enn i de små. Jo større barnehagene var, desto oftere oppfylte de kravene om formell utdanning (hos styrer og pedagogiske ledere). Disse barnehagene kunne også oftere vise til tilleggsutdanning blant personalet. Beregninger fra dataene viste at bare fire av ti barnehager fullt ut etterlevde forskriftenes norm om pedagogisk personale (førskolelærere) i barnehagen. "Pedagognormen" etterlevdes klart oftere desto større barnehagen var. Organiseringen syntes også å ha en viss betydning: Jo mer avdelingsfrie barnehagene var, desto oftere oppfylte de pedagognormen. På andre viktige kvalitetsdimensjoner skåret imidlertid mindre barnehager høyere enn de største. Eksempelvis var det slik at jo større barnehagen var, desto mindre av arbeidstiden tilbrakte de pedagogiske lederne sammen med barna (jf Vassenden m.fl. 2011).

I de seinere årene har utviklingen gått klart retning av større barnegrupper i Norge. Forskning viser at store grupper kan gi en mer uoversiktlig hverdag for barna enn små grupper (Abrahamsen 2004, R. Bowlby 2010, Kunnskapsdepartementet 2012). Dette gjelder særlig for de yngste barna med deres behov for forutsigbarhet og samspill med følelsesmessig tilgjengelige voksne, som har tid og oppmerksomhet rettet mot kroppsspråket deres og den særegne toddlerkulturen vi finner i denne aldersgruppen (Abrahamsen 2004, Løkken 2004). Blant barnehagene i vårt utvalg var det gjennomsnittlig 12,4 barn per grupper for småbarnsgrupper, 18,6 barn per storbarnsgrupper og 17,6 barn for alderblandete grupper. Gruppestørrelsen økte klart med barnehagens størrelse.

Barnehagens kvalitet

Spørsmålet vårt i denne artikkelen er hvilken betydning organisering og størrelse har for barnehagens daglige kvalitet for barn og voksne. Et av resultatene i studien viste at de ansatte trivdes svært godt i jobben og i egen barnehage (Vassenden m.fl. 2011). Likevel fremhever de at barnehagene har utfordringer med å skape en god hverdag både for barn og voksne. Hva disse utfordringene består i, avhenger av barnehagetype. Skillet er tydeligst mellom de små avdelingsbarnehagene på den ene siden og de større avdelingsfrie barnehagene på den andre. Litt forenklet sagt kan vi si at den ene barnehagetypens styrke er den andres utfordring.

Hverdagen i de små avdelingsbarnehager

I disse barnehagene fant vi at barns hverdag var preget av kjente omgivelser, stabilitet og oversiktelige rammer. Personalets begrensede muligheter for faglig utvikling og nyorientering gav seg utslag i en form for pedagogikk som ikke speilet ny fagkunnskap i arbeidet med å møte barns behov for gjensidig kommunikasjon og samspill, det som ofte blir betegnet som den "relasjonelle dreining" (Abrahamsen 2003, Smith 2001, Våpenstad 2007). Aktivitetene skjedde i mindre grad på barnas premisser. Vi observerte her en større grad av regelstyring og av voksenstyrte aktiviteter enn i de øvrige barnehagetyperne. Dette er parallelt til det Bae (2004: 99) betegner som "trange interaksjonsmønster" i barn-voksen samspillet, noe som ikke var så tydelig i de store avdelingsfrie barnehagene. Vi observerte en form for pedagogikk preget av en tenkning som ikke

alltid tilgodeså barns behov for gjensidighet og respekt i samspill med voksne, noe som gjenspeiles i observasjonsutdraget fra en av barnehagene (F2) under:

Barna ble bedt om å gå gruppevis til hvert sitt bord etter samlingen. De to voksne, en assistent og pedagogisk leder, la voksduk på bordet og barna fikk malerkitler på. De satt forventningsfulle mens de voksne ordnet med malerskrin, pensler og vannglass. Alle fikk hver sine malersaker, og til slutt fikk de også hvert sitt ark med eget navn på. Så kunne de sette i gang. Barna malte med stor iver, blandet farger, og ville at vi voksne skulle komme og se på hva de gjorde. Meget god stemning etter hvert med latter og utrop i barnegruppen. Noen barn begynte å male hendene sine for å lage håndtrykk på papiret. Dette brøt med den oppgaven de hadde fått: nemlig å prøve å male den katten de hadde hørt om i samlingen. Dette ble påpekt flere ganger av de to voksne, men de stoppet ikke utfoldelsen. Barna sammenlignet avtrykkene med hverandre, og det førte til mye kreativitet og høy latter. Det ble etter hvert mye tilsnakk og hysjing fra de voksne. Barna fikk også beskjed om at hele arket måtte fylles ut før de fikk et nytt. Men barna malte i vei og gledet seg over de fargene de fikk frem, og det de syntes de hadde fått til på arket sitt. Bare et av alle barna prøvde å lage en katt og fikk beskjed om at "ja, du fikk det til".

De voksnes forslag eller støtte kommer ikke som et svar på barnas initiativ, men synes mer styrt av de voksnes intensjoner. Barna prøvde å skape sine egne læringsssi-

tuasjoner, men fikk heller avledning enn støtte for dette fra de voksne. Barnet som prøvde å løse maleroppgaven etter instruksjonen fikk spontan ros fra de voksne, noe som kan indikere at dette produktet var "rett" og de andres var "feil". De voksne klarte ikke å utvide barnas egne forestillinger, eller gjøre bruk av det som omtales som "sustained shared thinking" (Siraj-Blatchford 2007: 11) i forbindelse med det de var opptatt av der og da. Mange av samspillene bar preg av regel- og voksenstyring som i liten grad åpnet opp for barnas egne tolkninger og kreativitet. Vi fornemmet der en "voksne vet best"-holdning som er lite i tråd med rammeplanens intensjon om medvirkning og medbestemmelse. Kanskje kan vi si at observasjonene i noen tilfeller speilet en oppdragelse til lydighet snarere enn en oppdragelse til deltaking og medvirkning i et demokratisk samfunn (Barne- og familiedepartementet 2005). En styrer (F2) i en liten avdelingsbarnehage sier:

Mange av samspillene bar preg av regel- og voksenstyring som i liten grad åpnet opp for barnas egne tolkninger og kreativitet.

Vi vil gjerne ha flere førskolelærere, for vi som er førskolelærere, og jeg som styrer vil gjerne ha mer drahjelp til pedagogisk arbeid. Assistentene her har lang erfaring, men de er ikke så faglige, hvis du skjønner. De er veldig nær barna, og veldig glade i dem, men det tar litt tid når vi skal innføre noe nytt. Men vi har veldig likt verdisyn, og det er viktig.

Det var imidlertid variasjoner mellom de små barnehagene i fylkene. Vi finner derfor grunn til å løfte frem oversiktlige, kjente og predikerbare rammer for barn som en hoveddimensjon ved hverdagen i denne barnehageformen.

Hverdagen i de store avdelingsfrie barnehager

I disse barnehagene (basebarnehagene), var bildet noe annerledes, både ut fra intervju- og observasjonsdata. De større avdelingsfrie barnehagene vi studerte, hadde mindre av det stabile, integrerte og oversiktlige preget. Der kom det også frem en viss ambivalens hos de voksne, som var knyttet til en tidkrevende organisering av personale og barn, samt utfordringer med kommunikasjonsflyt innenfor en stor og kompleks organisasjon. En av styrerne i denne barnehagetypen (F2) sier: "Det er mye møtevirksomhet, det er bra for vi utvikler oss, men samtidig stjeler det også tid fra andre ting." Pedagogisk leder (F1) sier følgende om organiseringen i sin basebarnehage:

Det er blitt mer forutsigbart og ordnet nå, for eksempel i overgangssituasjoner enn det var i starten. Da var to baser ofte samlet, og det ble mange barn. Det var mye turbulens da. Vi innførte noen prinsipper fra den gamle avdelingsbarnehagen, særlig med tanke på gruppeinndelingen. Det viktigste med dette er at vi nå får nærhet og kontakt med barna.

På den andre siden er denne barnehagetypen preget av et stort og variert fagmiljø, og av gode muligheter for faglig utvikling av de ansatte. De små avdelingsbarnehagene

er kjennetegnet av et lite og stabilt personale, med høy tillit og sosial integrasjon innad. Men potensialet for faglig utvikling og nyorientering ser ut å være begrenset, blant annet fordi både pedagoger og det øvrige personalet har få faglige kollegaer å samarbeide med.

Hverdagen framstod som kompleks og til tider uoversiktlig for barna. Dette kom for eksempel til syne i observasjoner, ved at de yngste barna holdt seg i umiddelbar nærhet av de voksne. Dersom de voksne beveget seg lenger vekk, søkte barna jevnlig blikkontakt med dem, noe som ble langt mindre observert i de små avdelingsbarnehagene, hvor nærheten mellom voksne og barn var betydelig større. Hverdagen i de store avdelingsfrie barnehagene var annerledes enn i de avdelingsbaserte, med hensyn til skifte av rom, gruppedelinger og de voksnes rullinger mellom gruppene. Tanken bak basedrift er fleksibilitet, mange valgmuligheter og høyt utviklingspotensial for både voksne og barn, men en av styrerne (F1) i basebarnehagene peker på at:

Alt gikk litt fort i starten. Det var på grunn av at kommunen måtte ha full barnehagedekning. Det er også det som ligger bak valget av organisering som basebarnehage. Kvaliteten i rekrutteringen ble litt mangelfull, vi tilsatte 40 stillinger veldig raskt. Vi har hatt noen uheldige tilfeller av folk som vi ansatte. Det er ikke alle som skal jobbe i barnehagen.

Intervjuene viste at denne formen for barnehageorganisering i høy grad ivaretok de voksnes utviklingsmuligheter, i langt større grad enn i avdelingsbarnehagene. Når det gjaldt barna og særlig de yngste barna viste observasjonene derimot at en slik organi-

seringsform ikke uten videre ga de samme utviklingsmulighetene for dem som for voksne.

De større avdelingsfrie barnehagene syntes å være mer positive for de eldste barna, det gav dem muligheter for å delta både i større og i mindre grupper, samt i varierte aktiviteter knyttet til ulike spesialrom. Noen av foreldrene i denne barnehageformen gav for eksempel uttrykk for at barna var godt rustet til skolestart fordi de fikk en erfaring med å forholde seg til store grupper av barn og flere voksne. Vi antar at dette kan styrke de eldste barnas sosiale kompetanse, eksempelvis i overgangen fra barnehage til skole. Men når mange pedagogiske ledere er tilsatt på dispensasjon kan dette følgelig skape faglige utfordringer. Det er et tankekors at den stabiliseringsprosessen som de større avdelingsfrie barnehagene gikk gjennom, ifølge personalet, hadde vært veldig vanskelig spesielt for de yngste barnegruppene (Vassenden m.fl. 2011). Kan også dette være grunnen til at en i mange slike barnehager nå reverseerer deler av organiseringen og driften for denne aldersgruppen? "Det har blitt tryggere for barna nå", sier deltakerne. Den mest nærliggende tolkningen av et slikt utsagn er at tryggheten må ha manglet i starten og under stabiliseringsfasen. Vi kan kanskje si at "faget" vinner i denne sammenheng. Pedagogisk forskning viser at små barnegrupper ser ut til å ivareta pedagogisk kvalitet bedre enn store, sett både fra barne- og voksenperspektivet (Mårdsjö 2004).

Varierte og store faglige miljøer for de voksne kan også potensielt komme i konflikt med det å klare å anvende ordningen med faste tilknytningspersoner og nærhet for det enkelte barn og barnegruppen. Vi observerte også at tidspunktet på dagen

spilte en stor rolle i forhold til barnas konsentrasjon og trivsel. I observasjonseksemplet under av en gruppe med 1–2-åringer er klokken blitt 11 på formiddagen, og det er ikke lenge til formiddagsmiddagshvilen i en av disse barnehagene (F2):

En gruppe på 1 og 2-åringer (12 barn) er samlet i et lite grupperom sammen med pedagogisk leder og en assistent. Flere av barn gråter. En gutt på 1 ½ år, som en time før hadde løpt rundt med trallen sin og sprudlet av energi, vandret nå smågråtende rundt uten å finne noe som fanget interessen. De to voksne prøvde å trøste de gråtende barna, men den ene av dem hadde allerede to barn fra før på fanget og to andre barn lente seg inntil henne. Den andre voksne prøvde å gi kontakt og trøst til de øvrige som gråt gjennom småprat og nærhet. Men med to ansatte på 12 barn var det nå for få fang å sitte i, og mange av barna lente seg inntil de voksnes legger eller holdt dem på armen.

Som observatører visste vi at det ikke var lenge til formiddagshvilen og litt mat, men dette ble bare kommunisert til oss og ikke til barna. Det gir tanker om at hadde de voksne satt ord på dette for barna og kanskje forklart det som skulle skje, kunne det kanskje skapt en større mening og sammenheng for barnegruppen. Overgangen ble ikke forberedt, og situasjonen ble igjen kort avsluttet med "nå skal vi..." som i tidligere situasjoner vi observerte (jf Vassenden m.fl. 2011). På denne måten fikk ikke barna mulighet til å ta verden inn i små forståelige doser gjennom ord som de kan forstå ut fra alder og modenhet (Winnicott 1970). Sorensen (2000: 46) hevder at aldersadekvate forberedelser i forhold til

overgangssituasjoner hjelper de yngste barna til å bevare sin psykiske balanse. Det styrker også tilknytningen mellom barn og voksne og hun mener at det bør inngå som en del av de voksnes omsorgsrepertoar. Hun sier videre at opplevelsen av gjentakende overgangsfremmende samspill ("transition facilitating behaviour") etter hvert vil internaliseres, slik at barna med tiden kan klare å forberede seg selv, eller selv spørre de voksne om hva som skal skje for å trygge seg.

På den annen side så vi eksempler på at når personalet klarte å skape trygge og stabile rammer rundt "sin" gruppe selv om de var i et stort felles lekerom med mange andre barn (1–2-åringer) og voksne, ble det en rolig og avslappet stemning blant barna. Den voksnes faste plassering på gulvet, styrket den emosjonelle tilgjengelighet og oppmerksomhet i forhold til barna, noe som skapte konsentrasjon og utforskning i barnegruppen slik vi ser det i eksemplet fra en av basebarnehagene (F2) under:

En assistent er sammen med sin gruppe som utgjør på 12 1–2-åringer i et stort lekerom. En annen gruppe er også til stede i den andre enden av rommet, og det er til sammen ca. 20 barn. Barna i den gruppen vi observerte løp rundt og imiterte hverandres løpe- og hoppestil under stor fryd bortsett fra den yngste gutten på 1 år som satt på assistentens fang. Det var mye hit og dit bevegelser, men barna holdt seg i en radius på to til tre meter fra assistenten sin. De sjekket ofte tilbake til assistenten som satt på gulvet, og tok av og til noen turer bort til henne. Mot slutten av observasjonen beveget de eldste barna (2-åringene) seg noe lenger vekk fra assistenten, men alltid

to og to sammen eller flere. De hoppet etter tur fra en liten avsats og ned på en matte. De ventet på hverandre og hylte og lo når de hoppet i kor. Samtidig så vi at de sjekket tilbake til assistenten som fremdeles satt på samme plass og var tilgjengelig med blick og smil.

Observasjonseksemplet understreker betydningen av at når den voksne er i ro, kan barna utfolde seg og etter hvert utforske leker og samspill i en større avstand fra henne. De har erfart over tid at hun er der hun skal være, noe tilbake-sjekkingen bekrefter for dem. Assistenten var oppmerksomt til stede og hadde dem i øyenkroken. Hun fungerer som en "trygg base" (Bowlby 1989) som utgangspunkt for deres utforskning. Bowlby hevder at det er den voksnes følelsesmessige tilgjengelighet og beredskap som kjennetegner den trygge base. Assistenten er der for dem, men i barnas tempo. Hun avventer barnas egne behov for bekreftelse og støtte ved å ha blikket sitt og oppmerksomheten rettet mot dem. Hun skaper oversiktelige og pålitelige rammer for dem slik at de kan utfolde seg, selv om de er i et stort rom med mange andre barn og voksne de ikke kjenner.

når personalet klarte å skape trygge og stabile rammer rundt "sin" gruppe selv om de var i et stort felles lekerom med mange andre barn (1–2-åringer) og voksne, ble det en rolig og avslappet stemning blant barna.

Hverdagen i de mellomstore avdelingsbarnehagene

Samspillet mellom barn og voksne i de mellomstore barnehagene fungerte i det store og hele bra. Våre data tyder på at de mellomstore avdelingsbarnehagene på mange måter representerer "det beste fra to verdener". Størrelsen på personalgruppen gjorde også at barna kjente alle. Observasjonene tydet på at barna så på de voksne i barnehagen som en trykkekraft i hverdagen. Disse barnehagene har aspekter av begge typer barnehagehverdag, og det ser langt på vei ut til at de evner å kombinere et kjent og etablert erfaringsgrunnlag med nye tanker om barnehageorganisering og pedagogikk. Mellomstore barnehager er store nok til å sikre faglig utvikling for de voksne, og små og oversiktlige nok til å ivareta et godt psykososialt miljø for barna. En pedagogisk leder (F2) sier dette:

Ja, vi er fem pedagogiske ledere samt styrer som er førskolelærerutdannet og vi har ulik erfaring. Vi kan spille på hverandre i møter og reflektere over case, og diskutere dem. På den måten holder vi oss faglig oppdatert. Jeg har også fått kontordag og skal begynne med veiledning av assistentene. Det oppleves godt å få en slik ordening.

Det ser ut til at ledelsen er organisert på en slik måte at alle har muligheter til å være i en faglig utviklingsprosess, inkludert assistentene. Disse barnehagene ser ut til å tilby gjennomgående oversiktlige og stabile rammer for barna og gir rom for faglig utvikling for personalet, noe som innebærer et barneperspektiv som i større grad er preget av den relasjonelle dreining, med vektlegging på gjensidige samspill, barns

medvirking og innflytelse i hverdagen. Dette vises i følgende eksempel fra observasjon i en småbarnsgruppe (F1) som opprinnelig bestod av ti barn, men bare seks var til stede her.

Tre voksne, en pedagogisk leder og to assistenter, var sammen med seks barn. Pedagogisk leder og en assistent satt i en sofa og leste for henholdsvis en liten gutt og to jenter på to år. En ettårig gutt satt på tripp-trapp-stol og ble tålmodig matet med yoghurt av en assistent. Det var tid for å gå ut i vinter været og leke, og de voksne tok seg god tid til å hjelpe ungene å kle på seg dress, lue og votter. Da barna kom ut spredte de seg i små grupper på to og tre barn, og søkte ikke i noe særlig grad de voksne. Stemningen ute var god.

Som i de små avdelingsbarnehagene var det lett å se at disse barna følte seg på kjent grunn. En annen likhet var at barna lekte stort sett på egen hånd. Personalet fremsto som oppmerksomme, vitale og aktive slik at barnegruppen fritt kunne utforske omgivelsene. Studien viser at det er kategorien de mellomstore barnehagene som langt på vei klarer å kombinere de andre typenes respektive styrker: tillit og stabilitet på den ene siden og faglig utvikling på den andre.

Oppsummerende drøfting

Den kvalitative gjennomgangen har vist at hverdagen i norske barnehager kan arte seg ganske forskjellig, avhengig av hvordan barnehagen og barnegruppene organisere-

res. Organisering og størrelse har, som vi har vist gjennom beskrivelsene av de tre ulike barnehagetyperne, mye å si for pedagogenes arbeid og muligheter for å sikre pedagogisk kvalitet for barna i hverdagen. Ut fra dataene ser vi at selv med høy pedagogtethet, synes det likevel vanskelig å kompensere for utilfredsstillende og strukturelle forhold.

Men pedagogisk kvalitet er også både situasjons- og personavhengig. Vi har sett situasjoner hvor de voksne inntok en nærmest passiv tilstedeværelse i alle de tre barnehageformene, et funn som Monica Seland (2009) også fant i sin studie. Kan dette være et bilde på den tradisjonelle tenkingen om pedagogen som passiv tilstedeværende, ofte omtalt gjennom metaforen "innad aktiv-utad passiv," noe som kan karakteriseres som en defensiv pedagogikk (Alvestad 2004, 2010). Men passivitet kan også stå for manglende kompetanse og veiledning om barn og barns behov for gjensidighet i relasjonene. I NOU 2012:1 pekes det også på NOKUT's¹ evaluering av førskolelærerutdanningen som for eksempel viser at oppdatert kunnskap om de yngste barnehagebarna ved mange utdanningsinstitusjoner er dårlig ivaretatt både i teori og praksis. Er det dette vi ser nedfeller seg i det daglige arbeidet på småbarnsavdelingen i barnehagen?

Begrunnelsen og tanken bak basedrift er fleksibilitet, store valgmuligheter og høyt utviklingspotensial for både voksne og barn. Vi ser at dette også handler om økonomi i sektoren. Vi finner at gruppestørrelsen øker klart med barnehagens størrelse. De avdelingsfrie barnehagene opererer også med større barnegrupper enn de avdelingsbaserte. Et trekk vi registrerte i dataene er en utvikling mot blandingsformer av avdelingsbasert og avdelingsfri

organisering, altså tendenser til konvergens. Mange barnehager som er etablert etter prinsipper for avdelingsfri drift gjeninnfører etter en stund elementer fra tradisjonell avdelingsbasert organisering, for eksempel mindre, mer avgrensede og stabile barnegrupper. Særlig gjelder dette for 1–2-åringer hvor en har opplevd at avdelingsfri organisering kom til kort når det gjaldt å sikre de yngste barna oversiktelige og trygge rammer. Vi må imidlertid være oppmerksomme på at nye organiseringsformer som basebarnehagene representerer vil nødvendigvis trenge tid for å finne sin form, ikke desto mindre kan denne utprøvingsperioden være utfordrende for de involverte.

Intervjuene i studien tyder på at den formen for barnehageorganisering som en ser i de store avdelingsfrie barnehagene i høyere grad ivaretar de voksnes utviklingsmuligheter, og i langt større grad enn i de små barnehagene. Men hva så med barnas utviklingsmuligheter i de større avdelingsfrie barnehagene? Våre data viser at alle barn forholder seg til en mer kompleks og til dels oppstykket hverdag i disse barnehagene, selv om det er variasjoner også der. Vi finner derfor grunn til å reise spørsmålet om dette kan føre til at samspillet mellom barn og voksne blir mer sårbart, og at barna ikke får tilstrekkelig påfyll av voksnes pålitelige nærvær og oppmerksomhet. Dersom det blir barna som må passe på hvor de voksne er og ikke omvendt, kan det bli lite energi til konsentrasjon og dyp lek for barna (Winnicott 1985).

Det ble rapportert om ordninger med faste tilknytningspersoner til barna i de store avdelingsfrie barnehagene. Men hva slags muligheter skaper denne organiseringsformen for anvendelsen av en slik ordning i hverdagen, spesielt for de aller

Yngste? Både observasjonene og dataene fra intervjuene gav et bilde av en rekke skiftninger av grupper, rom og voksenpersoner i løpet av dagen, noe som også skapte hurtige overganger og mange brudd i kontakten mellom barna og de voksne. Spørsmålet blir om det hjelper med faglig kompetanse og engasjement dersom det ikke er tid nok til å utføre det arbeidet som kreves i forhold til denne barnegruppen (Kihlbom m.fl. 2009, Drugli og Hygen 2011, Nicolaisen m.fl. 2012). Tid og kompetanse er gjensidig avhengige av hverandre: uten pedagogisk kompetanse hjelper det heller ikke om det er tilstrekkelig med tid.

Den enkelte voksne i de store avdelingsfrie barnehagene må jevnt over dele sin oppmerksomme tilstedeværelse og omsorg på flere barn enn hennes kollegaer i en liten barnehage. Observasjonene viste blant annet hvordan barna mange ganger søkte øyekontakt og kroppskontakt med de voksne uten å lykkes fordi det var få voksne tilstede (Vassenden m.fl. 2011). Slik vi observerte det, var det ofte ikke fang nok til alle barna som søkte det. Det vanskeliggjorde de voksnes mulighet til å møte det enkelte barns behov for nærhet og trøst. Det at de yngstes tilknytningsatferd, eksempelvis søking med blikket, søking etter kroppskontakt og gråt (jf Bowlby 1987, 1989) i mange situasjoner ikke ble besvart kan skyldes ulike årsaker som for eksempel tidsnød, uoppmerksomhet eller manglende faglig kunnskap. Det er rimelig å anta at anvendelsen av faste tilknytningspersoner har større utfordringer i de store avdelingsfrie barnehagene enn i de andre barnehageformene.

Med bakgrunn i studien kan en fremme følgende påstand om barnehagetyper: Det en vinner i stabilitet og integrasjon gjennom en liten avdelingsbarnehage, står en i

fare for å tape når det gjelder faglig utvikling og nyorientering for personalet. Kort sagt er det en større fare for faglig stagnasjon i de små avdelingsbarnehagene enn i de andre formene. Ved store avdelingsfrie barnehager ser stabiliteten, oversiktligheten og den sosiale integrasjonen ut til å være noe lavere, men samtidig har disse en klart større mulighet til faglig utvikling og nyorientering. Den faglige utviklingen henger også delvis sammen med at disse barnehagenes komplekse organisasjon krever en betydelig organisering og administrering. I de større barnehagene var de pedagogiske lederne mindre til stede i barnegruppene enn tilfellet var i de mindre barnehagene. Barneperspektivet syntes for oss å bli løftet mer fram i avdelingsbarnehagene enn i de store avdelingsfrie. Informantene i de avdelingsfrie barnehagene var i større grad opptatt av organiseringen av den daglige driften, de var enda i en oppstartingsfase. Studien vår viste at når alt kommer til alt så er det de mellomstore barnehagene som i større grad syntes å klare å kombinere trivsel og trygghet for barn og voksne sammen med oppdatert kunnskap i en organisasjon og størrelse som legger til rette for dette. Våre data viste at disse barnehagene klarte å kombinere de to andre barnehagetypernes styrker: tillit og stabilitet på den ene siden og faglig utvikling på den andre.

Tanker framover

Målet om en pedagognorm på minst 50 prosent, mot den nåværende lave 35 prosenten, der også flere er på dispensasjon, er helt avgjørende for å kunne sikre den pedagogiske kvaliteten for alle barn i bar-

nehagen. Assistentene må også tilbys en formell kompetanseheving. Studien vår har i tillegg pekt på den store betydning det er for personalet å ha tilstrekkelig rom og tid sammen med barna for å kunne anvende sin kompetanse. Dette byr imidlertid på et problem når vi vet at mange av de pedagogiske lederne i dag er tilsatt på dispensasjon fra kravet om førskolelærerutdanning. Studien viser også at når barnegruppene overskrider en viss størrelse kan det gi negative konsekvenser for både barn og voksne når det gjelder emosjonell oppmerksomhet og tilgjengelighet i samspillene. Dette er som vi vet helt grunnleggende forutsetninger for omsorg og danning i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2008, 2010).

Med tanke på implikasjoner for barnehagens framtidig struktur, organisering og kvalitet blir det viktig å se på både barneha-

gens og barnegruppenes størrelse, samt antall faglig kvalifisert personale per barn. Ifølge Stortingsmelding 18 (2010–11) "Læring og fellesskap" vises det til at styrere i barnehagene oppgir at de mangler kompetanse på flere områder (Kunnskapsdepartementet 2010). Over halvparten av styrerne mener å ha behov for økt kompetanse i å veilede assistenter. Stortingsmeldingen viser også til at barnehagen har en stor betydning for forebyggende arbeid, og at tidlig innsats neppe kan overvurderes. Spørsmålet vårt blir da hvordan barnehagene gis mulighet til å oppfylle disse kvalitetsfaktorene, gitt de utfordringene de strukturelle og organisatoriske føringene som departementet og kommunene pålegger dem. Ut fra de forhold studien vår viste, synes det å være langt igjen for å kunne oppfylle de krav som departementet selv har satt.

Noter

¹ NOKUT er en forkortelse for Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. NOKUT er et tilsynsorgan for utdanning ved alle norske universitet, vitenskapelige høyskoler og høyskoler. NOKUT fører tilsyn med de interne systemene for kvalitetssikring av utdanningen ved institusjonene og med at utdanningstilbudene fyller nasjonale kvalitetsstandarder (hentet på siden <http://www.nokut.no>).

Referanser

- Abrahamsen, G. 2003. *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Abrahamsen, G. 2004. *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, G. 2005. En ny observasjonspraksis del I og II. *Barnehagefolk 1 og 2*.
- Abrahamsen, G. 2009. "Det første en blir blind på er øynene". I: Brekke, K. og K. Søndena. *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Abrahamsen, G. og E.I. Mørkeseth. 1998. Roller og relasjoner i familiebarnehagen. En studie av kvalitet i familiebarnehagen for barn under 3 år. *Tidvise skrifter* 22. Høgskolen i Stavanger.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. 2004. Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the National Curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education* 12(2): 83–97.
- Alvestad, M. 2010. Perspektiver på læring i barnehagen. I: Kvello, Ø., red. *Barnas barnehage 1. Målsetninger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alvestad, M. 2011. You can learn something every day! Children talk about learning in kindergarten – Traces of learning cultures. *International Journal of Early Childhood* 43(3): 291–304.
- Alvestad, M. Johansson, J-E., Moser, T. og Søbstad, F. 2009. Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning* 2(1): 39–55.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden dr. philos. Oslo: HiO-rapport, nr. 4.
- Barne- og familiedepartementet. 2005. *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Rapport fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen. Oslo: BFD.
- Bion, W. 1991. *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- Bowlby, J. 1984. *Attachment*. London: Penguin Books.
- Bowlby, J. 1987. *Separation – Anxiety and Anger*. London: Penguin Books.
- Bowlby, J. 1989. *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Tavistock/Routledge.
- Bowlby, R. 2010. Babies and toddlers need to love a “secondary attachment figure” in day care. *Attachment. New Directions in Psychotherapy and Relational Psychoanalysis* 4(3): 232–235.
- Daae Zachrisson, H.A., Nærde, H., Janson, T. og Ogden, T. 2011. *Atferd og sosial kompetanse i barnehagen hos 2-åringer sett i lys av barnehagefaktorer og tidlig utvikling*. Rapport til Kunnskapsdepartementet.
- Drugli, M.B. og Hygen, B.W. 2011. *Metodisk observasjon av barn i samspill*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flaa, P., R Gabrielsen, F. Holmer Hoven, R. Rønning, red. 1985. *Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. og Grimen, H. 1993. *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V., K. Hoås Moen, og S. Mørreaunet, red. 2011. *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kihlbom, M., Lidholt, B. og Niss, G. 2009. *Förskola för de allra minsta: på gott och ont*. Stockholm: Carlsson.
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *St.meld. nr. 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2010. *Stortingsmelding 18 (2010–11) “Læring og Fellesskap.”* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. 2012. NOU 2012:1. Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkman, J. 2008. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvistad K. og Søbstad, F. 2005. *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mårdsjö, A-C. 2004. Kvalité i förskolan relaterat till strukturella förutsättningar. Paper, Linköping, 12-13.05.04. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogikk och metodik.
- Nicolaisen, H., Å. Arup Seip og B. Jordfald. 2012. *Tidstyrer i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Oslo: Fafo-rapport 2012:01.
- Otterstad, A.M. og J. Rhedding-Jones. 2011. *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. 2009. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Dr.- avhandling. Trondheim: NTNU.
- Store norske leksikon 2012. <http://snl.no/kvalitet/beskaeffenhet>.
- Sheridan, S. 2001. *Pedagogical Quality in Preschool. An Issue of Perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis:160.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15(2): 197–217.
- Siraj-Blatchford, I. 2007. Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 1(2): 3–23.
- Smith, L. 2001. Felles oppmerksomhet og tidlig utvikling. Prediktiv validitet av individuelle forskjeller for senere språkutvikling og kognitiv kompetanse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 38: 932–942.
- Sorensen, P. 2000. Observation of transition facilitating behavior-developmental and theoretical implications. *The International Journal of Infant Observation and Its Applications* 3(2): 46–54.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. 2003. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings From the Pre-school Period*. Hentet fra siden: www.education.gov.uk/research/d.pdf 2. juni 2012.
- Søbstad, F. 2002. *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 02/02.
- Thagaard, T. 2009. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, P.O. 1983. Barns medvirkning i forskning om barns levekår. *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*. NAVF's senter for barneforskning 2: 49–59.
- Tiller, P. O. 2006. Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksenalderen intervjuer. *Barn* 2: 15–39.
- Vassenden, A., J. Thygesen, S.B. Bayes, M. Alvestad og G. Abrahamsen. 2011. *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Rapport IRIS-2011/029.
- Våpenstad, E.V. 2007. "Har du lest om meg?" Et moderne kleiniansk bidrag til den relasjonelle vendingen i psykoanalysen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 44(10): 1239–1248.

Winsvold, A. og L. Gulbrandsen. 2009: *Kvantitet og kvalitet – kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA. Rapport nr. 2/09.

Winnicott, D. W. 1970. *The Child, the Family and the Outside World*. London: Penguin Books.

Winnicott, D. W. 1985. *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press.

Gerd Abrahamsen, Universitetet i Stavanger (UiS), Institutt for førskolelærerutdanning
Kjell Arholmsgt. 41, NO-4036 Stavanger, Norge
E-post: gerd.abrahamsen@uis.no

Marit Alvestad, Universitetet i Stavanger (UiS), Institutt for førskolelærerutdanning
Kjell Arholmsgt. 41, NO-4036 Stavanger, Norge
E-post: marit.alvestad@uis.no

Janne Thygesen, Universitetet i Stavanger, Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag
Kjell Arholmsgt. 41, NO-4036 Stavanger, Norge
E-post: janne.thygesen@uis.no

Anders Vassenden, International Research Institute of Stavanger (IRIS)
P. O. Box 8046, NO-4068 Stavanger, Norge
E-post: Anders.Vassenden@iris.no