

Kvalitetsindikatorer i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen: barnehagelæreres perspektiver

Author: Johanna Birkeland

Affiliation: Høgskulen på Vestlandet, og BARNkunne – Senter for barnehageforskning, Norge

Contact corresponding author: Johanna Birkeland, jbir@hvl.no

Sammendrag

Studien er en kvalitativ studie. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er gruppediskusjoner fra to workshops med styrere og pedagogiske ledere i tre barnehager i Norge. Resultatet viser barnehagelærernes perspektiver på kvalitet i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen. Det barnehagelærerne (styrere og pedagogiske ledere) fremhever, er å tilrettelegge for inspirerende leke- og læringsmiljø, ledelse og samarbeid, voksenrollen, ansattes og barns medvirkning, samt betydningen av dokumentasjon for refleksjon og utvikling av pedagogisk praksis. En barnesentrert verdiforankring fremstår, med fokus på personalet som tilretteleggere og støtte for barna. I hovedsak er det prosesskvaliteten som fremheves og beskrives som viktig for utvikling av kvalitet i leke- og læringsmiljøet i barnehagen, men også strukturell-, innholds- og resultat kvalitet berøres. De strukturelle forholdene synes å ha fått økt oppmerksomhet grunnet endringer barnehagene opplever som følge av koronapandemien og dens restriksjoner. Disse endringene synes å ha gitt nye perspektiver på *verdien* av samarbeid, rom for kollektiv refleksjon og prosessarbeidets betydning, som informantene og forskningsfeltet har pekt på som avgjørende for å sikre god kvalitet i barnehagetilbudet.

©2022 Johanna Birkeland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Birkeland, J. (2022). Kvalitetsindikatorer i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen: barnehagelæreres perspektiver. *Forskning og Forandring*, 5(2), 4–23. <https://doi.org/10.23865/fof.v5.2700>

Nøkkelord

barnehage, kvalitet, ledelse og organisering, utforskning

Abstract

Quality indicators in the development of a play and learning environment in the kindergarten: kindergarten teachers' perspectives

This study is a qualitative study, based on group discussions reported from two workshops involving headteachers and pedagogical leaders in three kindergartens in Norway. The result shows the viewpoints of kindergarten teachers concerning quality in the development of play and learning environments in kindergartens. What the kindergarten teachers (headteachers and pedagogical leaders) highlight is the facilitation of an inspiring play and learning environment, leadership and collaboration, the role of adults, the participation of children and employees, as well as the importance of documentation in terms of reflection and the development of pedagogical practice. What appears is a child-centred value base, focusing on the staff, who facilitate and support the children. In essence, the process quality is highlighted and described as essential for developing quality in the play and learning environment in the kindergarten, though structural, content, and result quality are also affected. The structural conditions seem to have received increased attention due to the changes experienced in kindergartens after the Covid pandemic and the restrictions that followed. These changes seem to provide new perspectives on the *value* of cooperation, the opportunity for collective reflection and the importance of process work, all of which have been indicated by informants and the research field as essential to ensuring good quality in the kindergarten.

Keywords

ECEC, quality, leadership and organization, exploration

Introduksjon

Norsk barnehagesektor kjennetegnes av variasjon i valg av organisering og innhold (Rege et al., 2018) og en sentral utfordring i sektoren er variasjonen i kvalitet mellom barnehager (Bjørnstad & Os, 2018). Med tilnærmet full barnehagedekning og barnehagen som første steg i utdanningsløpet blir krav til høy kvalitet avgjørende, ikke minst med hensyn til læringsmiljøet i barnehagen (Evertsen et al., 2015). Læringsmiljøet består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek, læring, helse og trivsel (Evertsen et al., 2015, s. 47). Barna skal oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres trang til å leke, utforske og lære (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Policydokument for sektoren understreker at barnehagen må være i endring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å være i kontinuerlig utvikling har blitt fremhevet som sentralt for å forbedre kvaliteten i barnehagen (Roland & Ertesvåg, 2018). Barnehagens styrer og pedagogiske leder skal lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen og har en nøkkelrolle for utvikling av kvalitet i barnehagens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnede føringer for kvalitet er gitt gjennom barnehageloven (2005) og *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet,

2017). Haugset et al. (2019) viser at rammeplanen er et viktig dokument i det pedagogiske arbeidet i barnehagene, som gir kvalitetsbegrepet innhold og retning, men de ansattes forståelse av kvalitet også vil påvirke hvordan det arbeides med kvalitet. Kvalitet er et komplekst og sammensatt begrep. I allmenn forstand henspiller det til forestillinger om standarder, verdier og oppfatninger om noe som bra eller dårlig. Hva som sees som kvalitet er kultur- og kontekstavhengig, og hva som ansees som kvalitet i barnehagekontekst avspeiler politiske, kulturelle og verdibaserte forestillinger om barn, barndom og barnehage (Hernes et al., 2021, s. 17). Det norske mandat for barnehagen har sin forankring i en nordisk helhetspedagogisk tradisjon (Roth, 2014). Lek og en holistisk tilnærming til læring har vært i front i den nordiske barnehagemodellen, og relasjonskvalitet har vært ansett som det viktigste aspektet ved barnehagekvalitet for barns trivsel, utvikling og læring (Kleppe & Bjørnstad, 2019). Relasjonskvalitet føyer seg inn under det vi omtaler som prosesskvalitet, til forskjell fra strukturelle faktorer og resultat som eksempel på andre dimensjoner ved kvalitetsbegrepet som enklere lar seg måle (Gotvassli, 2020).

Måling av barnehagekvalitet har fått økt fokus nasjonalt og internasjonalt (Gotvassli, 2020) og undersøkes gjerne gjennom standardiserte måleverktøy, for eksempel Infant/Toddler Environmental Rating Scale (ITERS-R) og Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) som mest brukt internasjonalt (Slot, 2018). Det er imidlertid reist kritikk til slike måleinstrumenter som er utviklet i en kontekst som er vesentlig forskjellig fra den nordiske tradisjonens verdier og pedagogikk, og der læringsutbytteformuleringer og en mer organisert barnehagehverdag er mer fremtredende enn det vi har i Norge (Gotvassli, 2020, s. 51). Det etterspørres mer eksplorative tilnærminger i studier om kvalitet i barnehager (Winger et al., 2016).

Denne artikkelens bidrag til kvalitetsforskningen er å rette søkelyset på barnehagelæreres perspektiver på kvalitet i arbeidet med utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen. Når barnehagelærerne (styrere og pedagogiske ledere) setter ord på og beskriver det de betegner som kvalitetsindikatorer i sitt arbeid, retter de gjennom språket fokus på hva de ser som vesentlig; de forhandler om begrepers betydning og hva som er viktig i det pedagogiske arbeidet. Språket som et intellektuelt kulturelt redskap (Säljö, 2001, s. 84) muliggjør deling av erfaringer og oppfatninger. Studien bygger på et samarbeidsprosjekt mellom barnehageforskere og barnehageansatte i utprøving av EX-PED-LAB (Exploration and Pedagogical Innovation Laboratories), for utvikling av kvalitet i leke- og læringsmiljøet i barnehager. EX-PED-LAB er en workshopmetodologi¹ der refleksjoner mellom deltakerne står sentralt i drøfting, utforskning, analyse og utvikling av pedagogisk praksis. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er avgrenset til gruppediskusjoner fra to workshops med styrere og pedagogiske ledere i tre barnehager. Artikkelens problemstilling er: *Hvilke kvalitetsindikatorer*

1 Det konseptuelle grunnlaget er utviklet gjennom tidligere NFR og regionale prosjekter (se eksempelvis Birkeland et al., 2022; Schei & Ødegaard, 2017; Ødegaard, 2020).

fremstår i barnehagelærernes refleksjoner om utvikling av kvalitet i leke- og læringsmiljøet i barnehagen?

Tidligere forskning – hva vet vi?

Rapporten *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren* (Haugset et al., 2019) viser at barnehagene er opptatt av å gi barna et godt tilbud, begrepet kvalitet knyttes til hva som er barns beste, og den mest utbredte oppfatningen av kvalitet blant barnehageansatte er at en god barnehage er en barnehage som er bra for det enkelte barnet og fellesskapet. En barnesentrert og relasjonell forståelse av kvalitet fremstår, som løfter fram betydningen av at hvert enkelt barn blir verdsatt og sett. Barns medvirkning sees som en viktig del av kvalitetsforståelsen, fordi en god barnehage fanger opp barns ønsker og behov. I mindre grad trekkes barns læring og utbytte av å gå i barnehage inn i kvalitetsbeskrivelsene de ansatte gir.

Barnehagens mandat fremhever barn og foresattes rett til medvirkning. Barnehagen skal vektlegge arbeidsmåter hvor barns medvirkning ivaretas, og personalet skal ta utgangspunkt i barnas erfaringer, interesser, synspunkter og initiativ (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 43). Dette krever en søken etter barns perspektiver (Sommer et al., 2010), som kan oppnås gjennom samtale med barn eller ved bruk av ulike former for observasjon (Birkeland, 2020; Clark, 2006). Børhaug et al. (2018) viser at barnehagelærere legger stor vekt på at lek og læringsaktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas interesser og undring, men det synes å være potensial for å utvikle en praksis der barnehagelæreren i større grad utvider og utvikler leken ved å hjelpe barna med å samarbeide og sammen utforske innholdet i leken, samt ha en aktiv rolle som læringsaktør (s. 264) når det gjelder å støtte barnas læring og utvikling.

Den voksnes rolle, som en mer kompetent annen (jf. Vygotskij og den proksimale utviklingssonen), er avgjørende i barns læringsprosesser (Lewis et al., 2019). I et sosio-kulturelt perspektiv på læring vil barnehagelæreren rolle ikke bare være en som tilrettelegger, men vil også innebære en aktivt deltakende rolle. Begrepet *den proksimale utviklingszone* innebærer at pedagoger må gå inn som veiledere i barns læringsprosesser (Vygotsky, 1978). Bøe et al. (2018) viser at barnehagelærere går inn som et støttende stillas (jf. Bruners *scaffolding*) ved hjelp av strategier som språklig støtte, støtte i samspill, omsorgshandlinger, voksendeltakelse i lek, organisering av lekegrupper og tilrettelegging for et rikt læringsmiljø. Pramling et al. (2017) peker på at selv om det er viktig at voksne tilpasser seg barns interesser og det barna allerede mestrer, må de også bidra til læring på områder som er ukjente for barna. I Baustad et al. (2018) sin undersøkelse, der barnehageansatte ble spurt om hvilke tanker de har om kvalitet i samspill mellom voksne og barn, ble omsorg fremhevet, mens heller liten vekt ble lagt på de ansattes egen rolle i barns læringsprosesser.

Syn på barn som deltakere (Fleer & Hedegaard, 2010; Ødegaard & Krüger, 2012) krever oppmerksomhet på de praksiser og relasjoner barna inngår i, og har vært pekt på som forhold ved den prosessuelle kvaliteten som må løftes (Bratterud et al., 2012).

Ettersom det pedagogiske miljøet i så stor utstrekning påvirker barns forutsetninger for utvikling og læring, handler kvalitetsarbeidet ofte om å utfordre de materielle og relasjonelle aspektene av virksomheten (Insulander & Åberg, 2014, s. 2). Barnehagens virksomhet danner vilkår for barns utvikling, læring og dannelse (Ødegaard & Krüger, 2012).

Trandem (2018) viser at begrepet *utforske* står sentralt i barnehagens rammeplan og knyttes til barns læringsprosesser. Utforskende arbeidsmåter kan ifølge Trandem sies å ha en sentral rolle i norske barnehager. Trandems casestudie viser at de voksnes bidrag til å gi utforskningen rammer og retninger, har betydning for at barna får nye utfordringer og erfaringer. Voksenrollen er dermed sentral. Imidlertid viser resultater fra forskningsprosjektet *Blikk for barn* at norske barnehager ikke er flinke nok til å inspirere og bidra til barns utforskning (Os & Winger, 2019). Utforskning kan forstås som en holdning, en vilje til å undre, stille spørsmål og søke å forstå gjennom samarbeid med andre (Wells, 1999).

Barnehagens fysiske rom er en vesentlig del av leke- og læringsmiljøet i barnehagen. Kirkeby et al. (2005) peker på rom som sterkt eller svakt kodet. Et sterkt kodet rom legger tydelige føringer for aktiviteten i rommet. Det er enkelt for aktørene å forstå hva som forventes. Slik styrer sterkt kodede rom barn og ansattes handlinger i rommet mot bestemte aktiviteter. Svakt kodete rom legger svakere føringer. Det er større variasjon i møbler, leker, utstyr, og rommet overlater mer til aktørene å velge hva som skal gjøres og hvordan og krever større grad av kreativitet hos aktørene. Artefakter som lekemateriell har også betydning for leke- og læringsmiljøet i barnehagen. I GoBaN-prosjektet fant Bjørnstad og Os (2018) at flere barnehager ikke har tilstrekkelig materiell egnet til lek og læring, og at leker og annet materiell ikke er tilgjengelig nok for barna.

Barnehagens ansatte, både faglærte og ufaglærte, skal sammen virkeliggjøre barnehagens mandat og et godt leke- og læringsmiljø for barna. Ledelse fremstår som avgjørende for å oppnå kvalitet (Brodin et al., 2015; Gotvassli, 2020), og barnehagen skal være en lærende organisasjon der ansatte engasjeres i å skape og dele kunnskap om hvordan de kan nå organisasjonens mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette krever arbeidsformer i personalgruppen som innebærer medvirkning, erfaringslæring og refleksjon over egen og andres praksis (Fimreite & Fossøy, 2018) samt bruk av pedagogisk dokumentasjon (Birkeland, 2020; Gotvassli, 2019), der pedagogisk arbeid løftes frem for kritisk undersøkelse og drøfting (Eik et al., 2016). Et miljø for kollektiv refleksjon og dialog fremstår essensielt (Birkeland, 2020; Nilsson, 2015) for endring og utvikling av pedagogisk praksis.

Kvalitet – analytiske kategorier

Kvalitet kan ifølge Sommersel et al. (2013, s. 9–10) defineres ut fra hovedkategoriene struktur-, prosess-, innholds- og resultat-kvalitet. *Strukturkvalitet* inkluderer normering (barn per ansatt) og gruppestørrelse, personalets kvalifikasjoner og utdanning, økonomi, samt fasiliteter og ressurser i barnehagen som eksempelvis lokaler, uteareal

og artefakter som leketøy. *Prosesskvalitet* omhandler barnehagens «indre liv», de prosesser og samhandlinger som finner sted i barnehagen. Det handler om interaksjon mellom personalet, personalet og barna, barna imellom og mellom barnas foresatte og barnehagen. Dessuten omhandler prosesskvalitet ledelse og barnehageansattes pedagogiske kompetanser slik de kommer til uttrykk i praksis, medvirkning for barn, personalet og foresatte samt karakteren av aktiviteter og læringsmuligheter i barnehagen, som har direkte innflytelse på barnets opplevelser og erfaringer. *Innholdskvalitet* betegner barnehagens «indre kvalitet», innholdet i barnehagens virke, som blant annet omhandler på hvilken måte og i hvilken grad det leves opp til kravene i barnehagens rammeplan. *Resultatkvalitet* betegner effekter eller virkninger, som faglig eller sosialt utbytte for det enkelte barn samt samfunnsmessig nytte av at barn går i barnehage. Disse kvalitetstypene opptrer ikke adskilt, men må snarere tenkes som koblet til eller infiltrerte i hverandre (Sommersel et al., 2013, s. 10). Dette er uttrykk for en systemisk tenking, men i analytisk hensikt i foreliggende studie er det skilt mellom de fire kvalitetstyper for å få frem hvilke former for kvalitet barnehagelærerne adresserer når de løfter frem kvalitetsindikatorer i arbeidet med utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen.

Engel et al. (2015, s. 60) peker på ytterligere en kvalitetsdimensjon av betydning: *orientation quality* (orienteringskvalitet). *Orienteringskvalitet* omhandler læreres pedagogiske grunnsyn, hvordan de definerer sin profesjonsrolle, deres verdiforankring, epistemologiske grunnsyn og holdninger når det gjelder pedagogisk arbeid. Dette vil være retningsgivende for pedagogers arbeid, for initiering og implementering av pedagogiske prosesser. Derfor defineres «orienteringskvalitet» som en ytterligere dimensjon som påvirker prosesskvaliteten og viser her til barnehagelæreres pedagogiske verdier og holdninger, hvordan de definerer sin rolle, virksomhetens mål og deres forståelse av hva som er viktig i leke- og læringsmiljøet av god kvalitet.

Metode

Studien har et kvalitativt forskningsdesign (Thagaard, 2012). For å svare på problemstillingen om hvilke kvalitetsindikatorer som fremstår i barnehagelærernes refleksjoner om utvikling av kvalitet i leke- og læringsmiljøet i barnehagen, ble det gjennomført gruppediskusjoner med styrere og pedagogiske ledere første halvår 2020. Utvalget består totalt av 3 styrere og 13 pedagogiske ledere fra tre kommunale barnehager. Barnehagene er av mellomstor størrelse. De var alle deltakere i et prosjekt med fokus på leke- og læringsmiljøet. I forkant av gruppediskusjonene hadde barnehagene presentert dokumentasjon om barnehagens praksis. Målet med gruppediskusjonene var refleksjon over barnehagens praksis og å identifisere indikatorer på kvalitet – hva som sees viktig for et godt leke- og læringsmiljø. Gruppene ble delt inn etter barnehage og ledet av en forsker. Det empiriske materialet er lydopptak av 6 gruppediskusjoner med en varighet på 1 time hver. Lydopptakene ble transkribert ordrett. For å sikre

anonymitet er det konsekvent brukt bokmål, og informantene er gitt et deltakernummer (Bhg. A, deltaker 1 = A1 osv.). Studien ble på forhånd meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Deltakerne ga skriftlig samtykke til deltagelse og til lydopptak.

De transkriberte lydopptakene ble analysert i tråd med retningslinjene for en kvalitativ innholdsanalyse (Mayring, 2000). Analysene ble foretatt i tre steg: først gjennom en induktiv tilnærming, med en empirinær koding (Tjora, 2017, s. 197) for identifisering av kvalitetsindikatorer som fremsto i gruppediskusjonene for hver barnehage. I neste steg ble en deduktiv inngang benyttet for å relatere kvalitetsindikatorerne til kvalitetstypene struktur-, prosess-, innholds- og resultatkvalitet (Sommersel et al., 2013). Det siste steget var en syntetisering på tvers av gruppene. Det ble en lang tabell med tre kolonner: kvalitetsindikatorer generert av materialet; sitater fra materialet; kvalitetstyper. Sitatene i hver kategori i tabellen viste kategoriens omfang. Fem hovedkategorier fremsto: (1) tilrettelegging av fysisk leke- og læringsmiljø, (2) ledelse og samarbeid, (3) voksenrollen, (4) medvirkning og (5) dokumentasjon. I tillegg ble hver kategori gjennomgått relatert til orienteringskvalitet hos Engel et al. (2015).

Studien kan ikke generaliseres til å ha gyldighet ut over de aktuelle barnehagene. Likevel kan empirien tjene som eksempel på måter å arbeide med å utvikle leke- og læringsmiljøet i barnehagen og viktige kvalitetsindikatorer sett fra barnehagelærernes perspektiv – som i denne studien innebærer et lederperspektiv. Informantene har en lederrolle som styrer eller pedagogisk leder. Studien differensierer imidlertid ikke mellom de to lederposisjonene.

Resultater

I barnehagelærernes perspektiver på kvalitetsindikatorer i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen, fremsto følgende kategorier: (1) tilrettelegging av fysisk leke- og læringsmiljø, (2) ledelse og samarbeid, (3) voksenrollen, (4) medvirkning og (5) dokumentasjon. Disse kategoriene berører i hovedsak prosesskvaliteten, men også strukturell-, innholds- og resultatkvalitet. I det følgende presenteres de fem kategoriene, der informantenes stemmer kommer frem gjennom sitater fra materialet. Hva de vektlegger, sier også noe om barnehagelærernes orienteringskvalitet. Det er en barne-sentrert verdiforankring, med fokus på personalet som tilretteleggere og støtte for barna, som fremstår. Men resultatene viser også en fremheving av kollektive prosesser for refleksjon og læring i personalgruppen.

Tilrettelegging av fysisk leke- og læringsmiljø

Denne første og største kategorien omhandler det fysiske miljøet (strukturell kvalitet) og hvordan personalet tilrettelegger og tilpasser barnehagens rom til den aktuelle barnegruppen. Det innebærer en bevegelig praksis: «Både voksne og barn er i en eller annen form for prosess og bevegelse der man hele tiden endrer på noe» (B2). En annen uttrykker det slik:

Vi bytter jo veldig mye ut. Og når vi tar vekk noe så finner vi frem noe nytt. Vi har ikke togbane stående alltid. Vi har ikke alltid Lego fremme. Og sånn gjør vi med alle ting, at vi fjerner og finner frem nytt. For da blir det mye mer spennende. Det kan ha med tema å gjøre, at vi endrer. At nå skal vi ha om bøker, nå skal vi ha om hav, nå skal vi ha om dinosaurer. Vi tar vekk og tilfører nye ting. (C3)

Fleksibel bruk av rom fremstår også som en kvalitetsindikator:

Det jeg ser med rommene er jo det at vi endrer dem hele tiden. Dette med rom for improvisasjon eller ommøblering eller kall det hva du vil. Fleksibiliteten, hvor viktig det har vært for oss å være fleksible for å finne ut hva som faktisk fungerer for oss og for barnegruppen. Så den fleksibiliteten og være villige til å faktisk endre på ting. (B5)

Å redusere antall aktiviteter i rommet synes å fremme et godt leke- og læringsmiljø:

Konsentrere lekesonene mer, det å ha konstruksjonslek i en sone og rollelek i et annet rom. Det skjer jo noe med barna når vi isolerer lekesonene litt. Det blir mer ro i gruppen, de holder leken lengre i gang. Det blir lettere for oss voksne å hjelpe dem videre i leken når du ikke har syv forskjellige leker gående på ett rom. (B1)

Flere omtaler rommet som den tredje pedagog, at utformingen av rommet har en betydning: «om rommet tilbyr til lek [...] og hvis en er litt tett på, følger litt og tilbyr noe, så tror jeg de blir lenger i den leken i det rommet» (A5). Både den strukturelle og prosessuelle kvaliteten adresseres her som viktig for å fremme god lek. Hvorvidt rommene er sterkt eller svakt kodet (Kirkeby et al., 2005) berøres også. Følgende sitat fremhever en sterk koding:

Vi lagde kjøkkenkrok. Den er populær og det tror jeg er fordi der er materialer som er veldig til kjøkken, til butikk, vesker, og det er lett både for voksne og for barn å sette i gang noe, for alle forstår hva det handler om. (A1)

Å bruke og utnytte tilgjengelig areal i barnehagen sees på som vesentlig. «Vi ønsker jo å bruke alle rommene, da er det synd hvis rom står uten bruk» (A3). Det understrekes betydning av at «de voksne sprer seg og fordeler seg i ulike rom» (A2), samt betydning av å klargjøre rommene:

Vi har prøvd ut det å legge til rette og at vi har sett virkningen av tilrettelegging, at det er positivt når vi har gjort klart. Men når det er litt sånn oppsatte stoler og kasser oppå hyllene, så er det ikke så attraktivt. (A5)

Informantene er opptatt av at barna skal sikres et variert tilbud og en innholdskvalitet i tråd med kravene i *Rammeplan for barnehager*. En uttrykker det slik:

Det er et dilemma hvor mye styrt aktivitet skal vi ha og hvor mye barns medvirkning skal vi følge. Den balansen mellom det. At vi skal kunne gi et variert tilbud. De skal få et variert tilbud av både rollelek, konstruksjonslek, forming og digitale verktøy. Så må vi ha mye kunnskap om hvordan setter vi i gang sånn type lek. (A1)

Her pekes det også på personalets kompetanse som viktig for å fremme et godt leke- og læringsmiljø. Utdanning og kompetanse, det vil si strukturell kvalitet, får betydning for innholdskvaliteten og det faglige og sosiale utbyttet for det enkelte barn, det vil si resultat kvaliteten. Mindre grupper synes også å ha en positiv effekt:

Det har jo vært en spesiell periode nå, denne koronatiden. Men vi opplever jo også dette med smågrupper. Det blir en annen type lek da. Ja også med færre lekesaker. Vi har vært tvungen til å ha lite lekemateriell. Det må presenteres på en litt annen måte, slik at det blir spennende og interessant. Så har vi jo hatt litt tid på grunn av smittevernstiltakene til å klargjøre rommene, før ungene kommer. Personalet har blitt flinkere til å sette frem og lage ulike lekesoner. (B3)

Utforskning er et begrep flere av informantene bruker, og det løftes frem som viktig. «Utforskning er jo en ting vi har vært opptatt av som barnehage over tid» (C6). Det differensieres mellom ulike typer artefakter som fremmer/hemmer utforskning:

Er det en plastleke er det bare så og så mange ting de klarer å finne på. Men gir vi dem noe abstrakt, en pinne eller noe de kan lage noe av, så blir det mer kreativt. En pinne kan være mange flere ting enn en skål kan være. Men jeg ser også det at veldig mye ting kan bli forstyrrende. Heller ha mengder av visse ting som de kan få lov til å utforske og finne ut av. Vi er flinke på tur, barna får tid til å utforske. Vi går rolig dit vi skal og ser på blader og innsekter. I dag var det et barn som løftet en stein og så, men nei, der var ingenting. Det å ta seg tid til å utforske. Det tror jeg er veldig viktig. Ta med slike ting som hjelper de i å utforske. I dag tok vi med forstørrelsesglass. (C5)

Å støtte barns utforskning synes viktig. Orienteringskvaliteten, altså hvordan de definerer sin rolle her, synes i hovedsak å være tilretteleggere for barns utforskning og lek.

Ledelse og samarbeid

Denne nest største kategorien omhandler prosessarbeid i personalgruppen, samt arbeids- og ansvarsfordeling. Prosessarbeid fremheves:

Vi vet jo at vi er veldig gode på prosessarbeid. Og det er kjempeviktig. Det som er frustrerende ved prosessarbeid, det er at det gir veldig lite resultat. Altså, det gir resultat for den enkeltes læring, og totalen i kvaliteten i barnehagen, men blir ikke synlig, ikke sånn du kan vise et bilde [...] Det er barna som til syvende og sist skal merke forskjellen. (A2)

Å lede prosessarbeid krever tid, «å ta et steg av gangen», og avgjørende er at «de pedagogiske lederne bringer prosessen videre ut i teamene» (A2), «at pedlerne er pådriverer for å få med resten av personalet» (C3). Det kreves mer enn én leder for å få til et godt prosessarbeid, med mål å nå ut i organisasjonen som helhet. En uttrykker det slik:

Jeg og Kari har på en måte de litt overordnede rammene for å drive disse prosessene. Og ikke minst det å dra det videre, slik at det gir en videre læring/kompetanse eller hva du skal kalle det. [...] Det at vi bruker begreper aktive og deltakende voksne er en sentral ting for oss, men jeg tenker at det er også en utfordring å få det som skjer forbi enkeltpersoner til å bli noe som er i organisasjonen. (C6)

Dette kan sees som uttrykk for en systemisk tenking og vektlegging av barnehagen som lærende organisasjon, der «det å få alle med» (C3), «alle med i planlegging, at personale er inkludert, det å skape et eierskap» (C5), «og få alle til å forstå meningen med det» (B4) synes vesentlig. Orienteringskvaliteten, hvilke verdier som legges til grunn, omhandler her en demokratisk verdiforankring, med vekt på fellesskap og inkludering av alle. Her trekkes også frem betydningen av det å ha en felles referanseramme for å fremme felles forståelse i personalgruppen, for eksempel å lese teori, en artikkel eller et kapittel i en fagbok eller være på kurs sammen. «Det er noe med verdien av fellesskap» (C6), sies det. Betydningen av dialog og samarbeid fremheves som viktig i arbeidet med kvalitetsutvikling. «Det er jo den måten vi ønsker å arbeide på, gjennom dialog, kommunikasjon og samarbeid. For vi har erfaringer med at dette er måter å jobbe på som virker» (C6). Pandemisituasjonen vanskeliggjør dette:

Alle oss pedagoger, vi har jo vært nødt til å være mer til stede. På grunn av at vi skal ha de ulike gruppene og kohortene, sant. Og ja, det er jo på godt og vondt, kan du si. Vi er jo ikke trukket vekk fra avdelingen på samme måte som før. Men samtidig så blir det jo mindre tid til planlegging og samarbeid i personalgruppen, så jeg tenker at på kort sikt er dette greit, men på lengre sikt så er det nok ikke helt holdbart å ha det sånn. (B5)

Tillit, arbeids- og ansvarsfordeling og delegering av oppgaver, «at alle skal ikke gjøre alt, det at man får ulike ansvarsområder» (B1), berøres også. Her inngår også «og det at vi skal stille krav, at vi skal stille forventninger til hverandre» (A1). En annen uttrykker:

«Dette er det vi har snakket om, det er dine oppgaver.» Selvfølgelig må det være justeringer og, i forhold til hva kvaliteter man har og hva man ønsker av utvikling. (A2)

Veiledning av personalet blir også trukket frem for å bidra til kvalitet i arbeidet. «Vi har jo mye veiledning og bruker det som en metode» (A3). En annen peker på «nærvær og arbeidsmiljø, altså det å jobbe med at folk trives. Vi må hente frem det beste hos hver enkelt, så alle føler seg verdsatt og tatt vare på» (A1). Å støtte hverandre, trygghet og det å ha en «tilbakemeldingskultur» (A4) blir fremhevet:

For eksempel den feiltastiskopp-gaven,² når du skulle fortelle om en ting du gjorde feil, så synes jeg det var litt vanskelig, men når du får sett tilbake, så ... Vi støttet hverandre og det blir et mestringsklima ut av det. En kjenner en litt mer ro nå, tør å gi tilbakemeldinger mer ansatte imellom, for å fremme et godt lekemiljø [...] Vi er alle i samme båt. (A4)

For å nå felles mål og virkeliggjøre intensjonene om et godt leke- og læringsmiljø blir prosesskvaliteten fremhevet i omtalen av barnehageledelse. Utvikling av personalets kompetanser, gjennom å fremme læringsmuligheter for de ansatte, sees som viktig fordi det virker inn på barnehagens praksis. Praksis skal være til barns beste.

Voksenrollen

Den tredje største kategorien omhandler voksenrollen. Voksenrollen sees som sentral i arbeidet med å utvikle leke- og læringsmiljøet i barnehagen. «Hver gang vi sier vi skal jobbe med leke- og læringsmiljøet, så har vi alltid endt opp med at målet handler om voksenrollen» (A2). Orienteringskvaliteten tilsier her at voksenrollen er avgjørende for kvalitet. I diskusjonene fremholdes viktigheten av «rolleforståelse» (A1) knyttet til voksenrollen som en profesjonsrolle:

Dette med tydelig fokus på viktigheten av de voksnes rolle [...] vi er veldig opptatt av de voksnes tilstedeværelse. Dette med å være delaktig og delta-kende i både lek og samspill. (B2)

Her vektlegges en deltagende voksenrolle i barns aktiviteter. Voksenrollen nyanseres relatert til hvilken aldersgruppe man arbeider med:

Det kan være litt forskjell fra småbarnsavdeling og storbarnsavdeling. På småbarn så må gjerne de voksne være litt mer ... ikke styrende, men

2 Personalet settes sammen i par og forteller noe de har gjort på jobb som ble mislykket eller dårligere enn forventet. Sammen reflekterer de over hva disse «feilene» setter dem på sporet av i positiv retning – hva man kan lære av det eller gjøre annerledes.

at de kanskje er mer igangsettere. Mens med de store så kan barna gjerne legge litt mer føringer. (B3)

Voksenrollen er kompleks og adresserer personalets rolle i møte med barna, voksen-barn-relasjonen, og rollen man har knyttet til stillingskategori i barnehagen. Samspill voksen-barn handler om prosesskvalitet, mens stillingskategori knyttes til ansattes utdanningsnivå. Slik sett blir både prosesskvalitet og strukturkvalitet berørt i omtalen av voksenrollen. Det synes å være forventninger til den voksnes rolle ut fra den formelle posisjonen man har i organisasjonen:

Vi snakket om de ulike rollene. Vi begynte med assistenter og barne- og ungdomsarbeidere, og så fortsatte vi med barnehagelærer og de pedagogiske lederne som sa noe om våre oppgaver. En del av utfordringen er jo at vi har ulike roller, og så ligger det mange forventninger i dem. Vi trengte å reflektere over og sortere disse oppgavene og høre fra alle hva folk legger i sine egne forventninger til sin rolle. (A1)

Uavhengig av posisjon skal alle tilstrebe å være gode voksne i møte med barna, noe som innebærer «å følge barnas interesser» (A5), «være tilstede og tett på» (A2), «bevissthet om barns forutsetninger og behov» (A4), «å hjelpe barna inn i lek og finne lekekamerater» (B4), «vise vei» (C5) og «ansatte som toner seg inn, at de leker med barna» (A5). Voksenrollen fremstår her som en støtte og hjelp til barna, en omsorgsperson med fokus på barnas behov.

Vi er en personalgruppe som er veldig gode til å være på barna, med barna, i samspill med barna. Og jeg kan si ut ifra egenerfaring at det er en kvalitetsindikator. (B4)

Voksenrollen diskuteres i personalgruppen, noe barnehagelærerne ser som vesentlig for utvikling av kvalitet i arbeidet med barna. «Vi har snakket mye om voksenrollen. Personalet er noe av det viktigste for å få til drømmebarnehagen» (A3). Det handler om å sikre kvalitet i arbeidet «sånn at vi ikke bare gjør en oppgave, men sikrer at kvaliteten i oppgaven er god» (A1). Dette berører også personalets kvalifikasjoner (strukturkvalitet). En annen uttrykker at «uansett hvor godt utrustet en barnehage er, materielt sett, så ligger kvaliteten i det relasjonelle. Nærheten og tettheten til barna» (B2). Det er prosesskvaliteten som fremheves som avgjørende.

Medvirkning

Medvirkning fremsto som den nest minste kategorien. I denne kategorien inngår i hovedsak barns medvirkning, ansattes medvirkning samt i noen grad også foresattes medvirkning og involvering.

Barns medvirkning ble fremhevet. En indikator på kvalitet er «en barnehage som følger barnas interesser» (A5), som vektlegger «hvordan barna selv får medvirke til egne leke- og læringsmiljøer» (B2) og at man «endrer ut fra hva interessene er» (C5).

Det er litt derfor vi har valgt å lage kjøkken. Vi ser at de er interessert i kjøkkentingene. Og vi har lyst til å lage bilbane, vi har begynt litt. Jeg tenker mer planer med biler fordi vi ser at mange er interessert i biler. Det er på grunn av diskusjoner rundt hva de [barna] er interessert i. Men i observasjonene med gutten jeg fulgte en dag, så var det mye jeg ikke hadde sett før. Det er det du ville gjøre ... Det hadde ikke jeg tenkt på engang. Så det er noe vi har snakket om, hva er det de faktisk er opptatt av. (C5)

De forholder seg til barns interesse, med intensjon om å utvide/videreutvikle den, og berører slik sett forholdet mellom barns aktuelle og proksimale (nærmeste) utviklingszone (Vygotsky, 1978). En annen uttrykker: «I prosjektarbeid tenker jeg det er en kvalitetsindikator det å la prosjektet følge innspill fra barna. Endre i tråd med innspill fra barna» (C5). Informantene berører her barns medvirkning i form av å bygge videre på barns interesse og ta det et steg videre. Som de peker på, krever det at barns interesser løftes frem gjennom å være observerende, eller ved bruk av mer systematisk observasjon, for deling av erfaringer i personalgruppen, refleksjoner, drøfting og videre planlegging. Andre virkemidler som informantene omtaler, er bruk av barnesamtaler, barns møte, og «spørre barna hva de syns er gøy å leke med. For da får man et annet blikk» (C4). Dette handler om å søke barnas perspektiver (Sommer et al., 2010).

Foresattes medvirkning ble lite omtalt i gruppediskusjonene, men det uttrykkes at «vi fikk og med foreldrene på laget, at de ble involvert og de ble godt informert og de tok med mye til barnehagen, som kunne brukes til kjøkkenlek» (C1). Det uttrykkes også at personalets medvirkning har stor betydning:

Alle ble så engasjert i planleggingen og når det skulle bestemmes hva som skulle inn av materiale, hvordan vi skulle leke med det og hva vi ville ta ut [fjerne]. De var liksom med på og gjorde alle valgene og da ble alle veldig engasjert. (C2)

I denne barnehagen handlet det om å prøve ut det å erstatte vanlige leker med udefinert materiale, med mål om en mer utforskende praksis. Barns medvirkning ble også knyttet til utforskning, og det uttrykkes at «barna tiltrekkes til endring rett og slett. For da kan de utforske på nye måter» (C5).

Medvirkning omhandler prosesskvaliteten (Sommersel et al., 2013), og det som gir verdi i denne kategorien, altså orienteringskvaliteten (Engel et al., 2015), er en demokratisk praksis hva gjelder personalets involvering – men i hovedsak fremstår en barnesentrert verdiforankring der det å søke barns perspektiver, støtte opp om og bygge videre på barns interesser og behov vektlegges.

Dokumentasjon

Dokumentasjon var den minste kategorien og omhandlet dokumentasjon for refleksjon, samt dokumentasjon for synliggjøring overfor foresatte. Ulike former for observasjon berøres, og fotodokumentasjon ble særlig fremhevet.

Barna fikk ta bilder selv. Men jeg så jo når jeg fikk se deres bilder, at man har valgt det samme. Jeg hadde trodd at barna sitt skulle variere mer ut fra det dere [voksne] har valgt å ta bilde av som populært. Spesielt ute ble jeg overrasket over hva barna valgte, at det var lekeapparatene. Jeg hadde tenkt at de heller hadde valgt andre ting. (A5)

En annen setter også ord på noe av det samme, knyttet til voksne versus barns perspektiver:

Tenkte kanskje det ikke var så mye vits å ta opp dette her med barna sin dokumentasjon, for det var jo så likt mitt. Men da var det litt interessant å tenke på etterpå, når de andre sa hvor utrolig forskjellig det var ifra de voksnes syn. For det var jo ikke min. Jenta som jeg brukte, hun tok bilde av de samme tingene som meg. Så da tenkte jeg kanskje det er litt ut ifra der vi er, ut ifra hva barna finner spennende. (B4)

Fotodokumentasjon synes her å bli anvendt for å synliggjøre hva barna er opptatt av. Fotodokumentasjon blir også omtalt som utbredt i hensikt å synliggjøre for foresatte hva man gjør i barnehagen. Dette berører innholdskvalitet, en synliggjøring av innholdet i barnehagens virke. Fotodokumentasjon synes også å være nyttig for det direkte arbeidet med barna (prosesskvaliteten):

Det kan være bildedokumentasjon, der vi henter opp igjen turen og snakker om den. Vi har noen mikroskop vi kan ta bilder med og. Det kan også de små ta med seg ut. Det er det der med å dele det fellesskapet man har på tur også når man kommer tilbake. (C1)

Tid til dokumentasjon for refleksjon problematiseres: «Dokumentasjon, det er noe av det vi ser er utfordrende for pedagogene å få gjennomført» (A3). En annen uttrykker:

Barnehagen er kanskje bedre på mange måter akkurat nå [koronasituasjonen og inndeling i kohorter], men kanskje ikke over tid. For vi får ikke tid til refleksjon, vi får ikke tid til å se på progresjonen og på «Er dette et dagmamma-tilbud, eller et pedagogisk tilbud?». Jeg skal ikke si at det ikke er et godt tilbud, det er god lek og det handler om at pedagogen har kommet på jobb og fått lov til å være i lek. Det er mange ting de har lagt vekk som de ellers ville gjøre. Det er akkurat det vi savner, det der med å ha refleksjonstiden. (A2)

Informanten peker på dokumentasjon for refleksjon for å sikre en innholdskvalitet i tråd med kravene i *Rammeplan for barnehager*. Bruk av praksisfortellinger blir også omtalt:

De [personalet] har erfaring med å skrive praksisfortelling og har gjort det over flere år. En stor del av å skrive praksisfortelling er den egenrefleksjonen du får mens du skriver. Det er jo en vesentlig bit av det hele, men og å dra erfaringer videre, det er nok stoppet opp fordi vi ikke kan være sammen lenger. (C6)

Dokumentasjon for refleksjon og erfaringsdeling synes å ha betydning for å utvikle et godt leke- og læringsmiljø. Dokumentasjonsarbeid kan lede til ny innsikt og erkjennelse: «Det jeg så i dokumentasjonen var at barn er kreative med det de har. Det er vi som gir dem det de har, vi som legger frem hva de kan bruke» (C5). Her berøres at de voksne danner vilkår for barns lek og læring (Ødegaard & Krüger, 2012) gjennom hva som gjøres tilgjengelig. Barnehagelærernes orienteringskvalitet berører her et syn på barn som deltakere, der verdien av refleksjon over praksis fremstår som vesentlig for bevisstgjøring og for å fremme en god pedagogisk praksis.

Diskusjon

Perspektivene på kvalitet knyttet til leke- og læringsmiljøet i barnehagen, slik barnehagelærerne beskriver det, omhandler både det fysiske miljøet og den strukturelle kvaliteten, barnehagens innhold og innholdsmessig kvalitet i henhold til føringer gitt i *Rammeplan for barnehager*, samt barnas faglige og sosiale utbytte – resultatkvaliteten. Men aller høyest er det prosesskvaliteten som blir fremhevet, med fokuset på interaksjon mellom barn og voksen, barna imellom og i ledelse av personalet med vekt på samarbeid og medvirkning for alle. Det er stor oppmerksomhet på den voksnes rolle, som tidligere forskning (Lewis et al., 2019; Pramling et al., 2017) har vist er avgjørende for barns lek, læring og utviklingsmuligheter. I likhet med resultater fra Børhaug et al. (2018) legger barnehagelærerne stor vekt på at lek og læringsaktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas interesser og undring, men også det å bygge videre på og utvide leken ved å tilrettelegge, delta i lek og ha en aktiv tilstedeværelse. Leken er sterkt fremme i barnehagelærernes omtale av kvalitet i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen, i tråd med hva *Rammeplan for barnehager* (Utdanningsdirektoratet, 2017) foreskriver. Derimot er læring nærmest et fraværende ord i det barnehagelærerne selv setter ord på. I omtalen av leke- og læringsmiljøet er det leken som får fokuset. Det kan spørres om det indikerer lite fokus på læring i barnehagen eller om det er en utforskende og lekbasert læring de gir uttrykk for. Den voksne som en mer kompetent annen (jf. Vygotskij og den proksimale utviklingszone) som Lewis et al. (2019) fremhever viktigheten av, er lite berørt i barnehagelærernes italesetninger knyttet til barns læring. Barnehagelærerne ser hovedsakelig seg selv og de ansatte som tilretteleggere og støtte for barns lek og læring gjennom vekten som

legges på tilrettelegging av fysisk miljø, å følge barns initiativ og interesser. I mindre grad synes de å artikulere viktigheten av å være aktive deltakere som læringsaktører (Børhaug et al., 2018) i barns leke- og læreprosesser. Dette samsvarer også med funn hos Baustad et al. (2018).

En bevegelig praksis, fleksibel bruk av rom samt det å redusere antall aktiviteter pågående på samme tid/sted ble pekt på som kvalitetsindikatorer i omtalen av å fremme et godt leke- og læringsmiljø. Til forskjell fra Bjørnstad og Os (2018), som pekte på at barnehager ikke har nok materiell egnet til lek og læring, og at leker og annet materiell ikke er tilgjengelig i stor nok grad for barna, synes det ut fra barnehagelærernes perspektiver å være et begrunnet valg med den hensikt å tilrettelegge for et godt leke- og læringsmiljø. De fjerner og tilføyer relevante artefakter, enten tilpasset pågående tema eller for å oppnå bedre lek i ulike områder i barnehagen. Som informantene selv problematiserer, ligger det en makt i de voksnes valg, i hva som gjøres tilgjengelig, der balansen mellom barns medvirkning og de voksnes ansvar for å sikre barna et allsidig barnehagetilbud, skal ivaretas.

Utforskning fremsto som et nøkkelord, og utforskende arbeidsmåter synes å ha en sentral plass i de deltakende barnehagenes praksis, noe også Trandem (2018) har pekt på som et kjennetegn for norske barnehager. Utforskning, slik det fremstår i refleksjonene til barnehagelærerne, knyttes ikke bare til det direkte arbeidet med barna, men også til personalets samarbeid og refleksjoner om egen og barnehagens praksis. Tid til refleksjoner i personalgruppen fremheves av informantene som avgjørende for å utvikle leke- og læringsmiljøet og sikre et godt pedagogisk tilbud for barna. Flere forskere har pekt på nettopp viktigheten av kollektive refleksjoner som vesentlig for profesjonell utvikling og for å fremme kvalitet i pedagogisk arbeid (Birkeland, 2020; Gotvassli, 2019; Nilsson, 2015). Nytt av pedagogisk dokumentasjon synes også å være en del av barnehagelærernes erfaringer, både i hensikt å lytte til barn (Birkeland, 2020; Clark, 2006) og få frem barns perspektiver (Sommer et al., 2010), synliggjøre barnehagens aktiviteter og innhold for foresatte, samt for deling av erfaringer og kunnskapsbygging i personalgruppen, noe som er vesentlig for barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Veiledning fremstår som del av dette arbeidet for å oppnå kvalitet i barnehagen. Det synes å være rom og kultur for personalet til å dele kunnskap, reflektere og veilede hverandre, slik Fimreite og Fossøy (2018) påpeker som avgjørende for kvalitetsutvikling. Å opprettholde en slik kultur synes utfordrende i tiden barnehagene er i, når man ikke kan være sammen slik som før grunnet koronasituasjonen. Dette pekes på av informantene som uholdbart over tid, fordi det går ut over både planlegging, samarbeid og kollektiv refleksjon, som omtales som gode arbeidsformer som har effekt. Imidlertid synes koronarestriksjonene å ha gitt perspektiver på etablert praksis og hvordan strukturelle forhold spiller inn på pedagogisk praksis og kvalitetsutvikling. Strukturelle forhold får betydning for prosess-, innholds- og resultat kvaliteten. Disse er, som Sommersel et al. (2013) påpeker, infiltrert i

hverandre. Det synes å fremstå en sterk kobling mellom kvalitetsutvikling og kollektive prosesser og læring i organisasjonen, der hele personalet involveres. Å løfte frem praksis gjennom observasjon, fotodokumentasjon og praksisfortellinger, for kollektiv refleksjon og læring i personalgruppen, er vesentlig for praksisutvikling (Birkeland, 2020; Clark, 2006; Eik et al., 2016; Gotvassli, 2019). Profesjonell distanse til pedagogisk praksis som muliggjør dialogiske og refleksive prosesser, kan bidra til endringer (Birkeland, 2020) og fremstår som en nøkkel til kvalitetsutvikling, slik informantene fremhever.

Barnehagelærernes orienteringskvalitet, hva de så som viktig og hvordan de definerte sin rolle, fremsto i likhet med funn fra Haugset et al. (2019) med en barne-sentrert verdiforankring, med fokus på den voksne som tilrettelegger og støtte for barna. Det erkjennes at de voksne danner vilkår for barns lek og læring (Ødegaard & Krüger, 2012) gjennom hva som gjøres tilgjengelig, og at voksenrollen er avgjørende, men det synes å være potensiale for en mer aktiv deltakende voksenrolle enn det som fremgår i resultatene, slik også Børhaug et al. (2018) har vist til og flere andre forskere (Fleer & Hedegaard, 2010; Lewis et al., 2019; Pramling et al., 2017; Trandum, 2018) har pekt på viktigheten av. Selv om utforskning fremstår som et nøkkelord i informantenes beskrivelser, kommer det lite frem hvordan de er utforskende sammen med barna, ut over det å tilrettelegge for barnas egen utforskning. En observasjonsstudie kunne kanskje gitt utfyllende beskrivelser her, og bør sees nærmere på i videre forskning, da det synes som et vesentlig aspekt i leke- og læringsmiljøer av høy kvalitet.

Konkluderende refleksjoner

Artikkelen har vist et utvalg barnehagelæreres perspektiver på kvalitetsindikatorer i utvikling av kvalitet i leke- og læringsmiljøet i barnehagen. Det barnehagelærerne (styrere og pedagogiske ledere) fremhever, er å tilrettelegge for inspirerende leke- og læringsmiljø, ledelse og samarbeid, voksenrollen, ansattes og barns medvirkning, samt betydningen av dokumentasjon for refleksjon som kan bidra til utvikling av praksis. Prosesskvaliteten fremheves og beskrives som viktig for utvikling av kvalitet i leke- og læringsmiljøet i barnehagen, men de strukturelle forholdene synes å ha fått økt oppmerksomhet grunnet de endringene barnehagene opplever som følge av koronapandemien og medfølgende restriksjoner. Kanskje har disse endringene også gitt nye perspektiver på *verdien* av samarbeid, rommet for kollektiv refleksjon og prosessarbeidets betydning, som informantene og forskningsfeltet har pekt på som avgjørende for å sikre god kvalitet i barnehagetilbudet. Erfarings- og kunnskapsdeling synes vesentlig for å utvikle barnehagen. Barnehagen er en organisasjon der både faglærte og ufaglærte jobber og sammen skal realisere barnehagens mål. Voksenrollen synes å ha et særlig fokus i barnehagene, der utviklingsmuligheter for den enkelte, veiledning og samarbeid bidrar til utvikling av organisasjonen som helhet for å fremme et godt leke- og læringsmiljø til barns beste.

Om forfatteren

Johanna Birkeland (<https://orcid.org/0000-0003-2970-9550>) er førsteamanuensis og forsker ved BARNkunne – Senter for barnehageforskning, Høgskulen på Vestlandet (HVL). Birkeland er pedagog med lang erfaring fra barnehage og barnehagelærerutdanning. Hun tok sin doktorgrad ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) med en studie som rettet fokus på observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon. Hun har siden 2012 forsket og undervist ved HVL. Hennes forskning er knyttet til utdanningsforskning, ledelse og partnerskap. Hun leder nå et prosjekt finansiert av Norges forskningsråd – *Sustainable design in kindergarten sector through ‘Exploration and Pedagogical Innovation Laboratory’* [EX-PED-LAB], der forskning i partnerskap med barnehager står sentralt.

Referanser

- Baustad, A. G., Rønning, W. & Bjørnestad, E. (2018). Norwegian ECEC staff’s thinking on quality of interaction. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1969–1982. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1553874>
- Birkeland, J. (2020). *Observasjon – en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial* [Doktoravhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Birkeland, J., Ødegaard, E. E., Glosvik, Ø., Oen, M., Espe, R.O. & Bjerkestrand, M. (2022). *Barnehagelærer som medforsker – innovasjonsprosjekt for utprøving av et eksplorativt forskningsdesign for kunnskapsutvikling i barnehagesektor* (Rapport. KINDknow Noteseries nr. 5). Høgskulen på Vestlandet.
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012) NTNU Samfunnsforskning.
- Brodin, J. Hollerer, L. Renblad, K. & Stancheva-Popkostadinova, V. (2015). Preschool teachers’ understanding of quality in preschool: A comparative study in three European countries. *Early Child Development and Care*, 185(6), 968–981. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.974035>
- Bøe, M., Steinnes, G. S., Hognestad, K., Fimreite, H. & Moser, T. (2018). *Barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet.
- Clark, A. (2006). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–506. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Eik, L. T., Steinnes, S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. OECD. https://www.regjeringen.no/contentassets/ee68f4c948b64c1fbc45baa91f288472/oecd-norway-ecec-review_final_web.pdf

- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøseneteret.
- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 52–66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/10749030903222760>
- Gotvassli, K.-Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon. Teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 17–40). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Haugset, A. S., Ljunggren, E. B, Mordal, S., Nissen, K. Fagerholt, A., Gotvassli, K. Å, Lorentzen, R. & Stene, M. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren* (TFoU-rapport, 2019:9). <https://www.udir.no/contentassets/08e78d77a9634d2a8de9e55b22ec2591/evaluering-kvalitet-i-barnehagen--tfou-2019.pdf>
- Hernes, L., Myrvold, T., Gulpinar, T., Os, E., Winger, N. & Zeiner, H. H. (2021). *Mulighetenes barnehage. Kvalitet i Oslo kommunes barnehager*. OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6523>
- Insulander, E. & Åberg, E. S. (2014). Vilken kunnskap erkänns i det systematiske kvalitetsarbeidet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk barnehageforskning*, 7(12), 1–18. <https://doi.org/10.7577/nbf.779>
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). Samspill mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43–67). Hans Reitzels Forlag.
- Kleppe, R. & Bjørnestad, E. (2019). *Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen* OsloMet <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/642>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Lewis, R., Fleer, M. & Hammer, M. (2019). Intentional teaching: Can early-childhood educators create the conditions for children's conceptual development when following a child-centred programme? *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/1836939119841470>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Nilsson, P. (2015). Catching the moments – coteaching to stimulate science in the preschool context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43(4), 296–308. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060292>
- Os, E. & Winger, N. (2019). Blikk for barn. *Nordisk barnehageforskning*, 18, 1–5. <https://doi.org/10.7577/nbf.3419>
- Pramling, N., Doverborg, E. & Samuelsson, I. P. (2017). Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – social fostering divide.

- I C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (s. 205–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_12
- Rege, M., Solli, I. F., Størksen, I. & Votruba, M. (2018). Variation in center quality in a universal publicly subsidized and regulated childcare system. *Labour Economics*, 55, 230–240. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.10.003>
- Roth, A.-C. V. (2014). Nordic comparative analysis of guidelines for quality and content in early childhood education. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.693>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Schei, T. B. & Ødegaard, E. E. (2017). Stories of style – exploring teachers' self-staging with musical artefacts. I S. Garvis & N. Pramling (Red.), *Exploring lived experiences: Narratives and early childhood*, (s. 59–69). Routledge.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)12&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)12&docLanguage=En)
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011. En systematisk forskningskartlegging*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>
- Thagaard, T. (2012). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trandem, A. S. (2018). Utforskende arbeidsmåter i barnehagen: Barnehagepersonalets rolle. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(3), 69–88.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Med forskerblikk på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 11–27). Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E. (2020). Dialogical engagement and the co-creation of cultures of exploration. I M. Hedegaard & E. E. Ødegaard (Red.), *Exploration and cultural formation* (s. 83–104). Springer Open.
- Ødegaard, E. E. & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard, *Barnehagen som danningsarena* (s. 19–47). Fagbokforlaget.