



Kvalitet i samspelet mellom personale og barn i norske barnehagar observert med ECERS-R

Lillian Pedersen

Høgskulen på Vestlandet, Norge

Korrespondanse: Lillian Pedersen, e-post: lillian.pedersen@hvl.no

Elisabeth Bjørnstad

OsloMet – storbyuniversitet, Norge

Merete Nornes-Nymark

Høgskulen på Vestlandet, Norge

Mari Engesæter

Høgskulen på Vestlandet, Norge

Eivind Aadland

Høgskulen på Vestlandet, Norge

Samandrag

I artikkelen undersøker vi kva former for samspelekskvalitet som kjem til syne hjå personalet i norske barnehagar observert med ECERS-R. Studien baserer seg på observasjonar frå 29 barnehageavdelingar der det standardiserte observasjonverktøyet Early Childhood Education Rating Scale – Revised (ECERS-R) vart nytta. Observasjonane vart gjennomførte tre timar på føremiddagen og avslutta med samtale med barnehagelærar på kvar av avdelingane. Funna viser at personalet vektlegg eit samspel med barna som er prega av varme, omsorg, tryggleik, barns medverknad, barns fridom i leik og kommunikasjon i kvardagssamtalar. Samstundes viser studien at personalet i mindre grad ser ut til å vektlegge utforskande, resonnerande og filosoferande samspel.

Nøkkelord: ECERS-R; interaksjon; kvalitet; observasjon

Abstract

Quality in the interaction between staff and children in Norwegian kindergartens observed with ECERS-R

The purpose of this article is to investigate the quality of the kindergarten staff's interaction with the children in Norwegian kindergartens using ECERS-R as an observation tool. The method is observations of 29 kindergarten departments using the standardized Early Childhood Education Rating Scale – Revised (ECERS-R). All observations were completed within three hours in the morning and followed by a conversation with the kindergarten teacher in each department. Our findings indicate that most staff members show a warm and caring interaction with the children. We also observed that most staff prioritize supervision, children's participation, freedom in play and communication in everyday conversations. Staff seems to a lesser extent to prioritize explorative, logical and philosophizing conversations with children.

Keywords: ECERS-R; interaction; observation; quality

Ansvarlig fagredaktør: Johanna Birkeland

Introduksjon

Samspel mellom vaksne og barn er vurdert som essensielt for barns utvikling og læring, og fleire studiar trekkjer det fram som ein indikasjon på god kvalitet i barnehagen (Evertsen et al., 2015; Helmerhorst et al., 2014, 2015; Sommersel et al., 2013). I *Rammeplan for barnehagen* er også samspelskvalitet vektlagt. Der står det blant anna at personalet skal møte barna på ein open, varm og inkluderande måte, og at dei skal støtte og bidra til barna sin undring, nysgjerrighet, kreativitet og læringslyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20–24). Eit kvalitativt godt samspel blir i rammeplanen vurdert som grunnleggande for barns moglegheiter til inkludering og læring. Knytt til samspelskvaliteten, trekk Drugli (2014, s. 524–525) fram tre element som avgjerande: at barna blir møtt med sensitivitet, varme og omsorg, at dei får moglegheiter til utforskning og læring, og at dei blir støtta slik at dei kan utvikle gode samspel med andre barn.

I studien som blir presentert i denne artikkelen, har vi brukt The Early Childhood Environment Rating Scaled – Revised (ECERS-R) til å kartlegge kvaliteten på samspelet mellom personalet og barna. Føremålet med artikkelen er å undersøke kva former for samspelskvalitet som kjem til syne hjå personalet i norske barnehagar observert med ECERS-R.

På eit overordna nivå er det vanleg å undersøke kvalitet som struktur og prosess (Burchinal, 2018). Den strukturelle kvaliteten dreier seg om bemanning, personalets kvalifikasjonar og utdanning, arbeidsforhold og ressursar i barnehagen (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Den prosessuelle kvaliteten handlar om interaksjonar mellom barna, mellom barna og personalet og mellom foreldre og barnehagen (Broekhuizen et al., 2016; Thomason & La Paro, 2009). Strukturell og prosessuell kvalitet er likevel gjensidig avhengig av kvarandre. Til dømes ved at strukturmessige faktorar, som personaltettleik og organisering av barnegruppa, påverkar kvaliteten på relasjonane (Løkken et al., 2018).

The Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) (Cryer et al. 2003; Harms et al., 2005) er utvikla i ein amerikansk kontekst, og er eit av dei mest brukte

observasjonsverktøya for å vurdere barnehagekvalitet. Det inkluderer målingar av fysisk rom og materiell, personalets omsorgsrutinar, språk og resonnering, aktivitetar, interaksjon og struktur. ECERS-R måler både strukturell og prosessuell kvalitet. I denne artikkelen har vi brukt ECERS-R til å undersøke kvaliteten på samspelet mellom vaksne og barn, og vi brukar det såleis som verktøy for å få innsikt i ei vesentleg side ved barnehagens prosessuelle kvalitet.

Kvaliteten på samspel mellom menneske er kjenneteikna av små nyansar. Desse kan vere vanskelege å få auge på om ein ikkje går nøye inn i det som blir sagt og uttrykt verbalt og kroppslig. Å bruke eit kvantitativt observasjonsverktøy som ECERS-R kan difor vere utfordrande og har vorte kritisert for å ikkje fange samspelskvalitet i djupna (Bjørnstad & Os, 2018; Helmerhorst et al., 2015). Samstundes gir det oss eit oversiktsbilete som fortel noko om kva sider ved samspelet mellom personalet og barna som er vektlagt. Eit slikt oversiktsbilete kan gi retning for meir kvalitative djupnestudier, konkretiseringar av gode samspelsfaktorar og for kva felt det trengs kompetanseheving på i norske barnehagar. På bakgrunn av dette undersøker vi følgjande forskingsspørsmål: *Kva former for samspelskvalitet kjem til syne hjå personalet i norske barnehagar observert med ECERS-R?*

Kvalitet i samspel – den norske barnehagen

Kvalitet kan vere vanskeleg å definere på ein allmenn, konkret og presis måte, då blant anna politiske og ideologiske føringar, barnehagen sin tradisjon, kultur og praksis og rådande syn på barn og barndom spelar ei rolle for kva som blir rekna som god kvalitet (Dahle et al., 2016). For å setje lys på kva som har vorte rekna som god kvalitet i dei norske barnehagane, kan det difor vere relevant å sjå til Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og deira vurderingar av barnehagetilbod i ulike land dei siste 20 åra (Utdanningsforbundet, 2020, s. 11). OECD vurderer den norske barnehagemodellens sosialpedagogiske tradisjon med barnet i fokus som uttrykk for god kvalitet, og ser det som ein motsats til ein skulelik barnehagetradisjon som bygger på ei akademisk tilnærming med læraren i sentrum. I dei norske barnehagane ser vi truleg framleis inspirasjonen frå den tyske pedagogen Friedrich Fröbel, med barnas leik og det at læraren skal følgje barna i deira leikande utforsking som sentralt (Johansson, 2020, s. 59).

I ein teoretisk artikkel framhevar Østrem (2007) det å vere saman om noko felles tredje som vesentleg for at barnet skal bli møtt som subjekt. Drugli (2014, s. 524–525), som nemnt innleiingsvis, ser det at barna blir møtt med sensitivitet, varme og omsorg, at dei får moglegheiter til utforsking og læring og at dei blir støtta slik at dei kan utvikle gode samspel med andre barn som avgjerande for samspelskvaliteten. Ho utdjuvar desse tre elementa og koplar det første til at dei vaksne er varme, tolmodige, interesserte, tilgjengelege og nære. Det andre til at dei vaksne engasjerer barna i aldersadekvate og stimulerande aktivitetar, og

at dei omsluttar barna med språk og fremjar deira meistringsopplevingar. Det tredje koplar ho til dei vaksnes støtte til barnas skaping av vennsksapsrelasjonar.

Få kvantitative studiar har kartlagt barnehagekvalitet i ein norsk samanheng. Eit av unntaka er studien *Gode barnehagar for barn i Norge* (GoBaN-studien). Dei har brukt ECERS-R for å undersøke kvaliteten i barnehagens læringsmiljø i 205 barnegrupper fordelt på 93 barnehagar. Funn frå denne studien peikar mot at kvaliteten på samspelet i barnehagen er varierende frå en skåre på 1,02 til 7 på ein skala frå 1 til 7, kor 7 er det høgaste. Gjennomsnittskåren for samspel ligg på 4,9. Personalet verkar å møte barna på ein varm og imøtekommande måte, men interaksjonar som fremjar barna sitt språk verkar å vere mindre prioritert. I subskalaen som omfattar språk og resonnering rapporterast det også om variasjon frå ein skåre på 1,75 til 7, kor gjennomsnittskåren for alle barnegrupper ligg på 4. Personalet verkar også å vere lite til stades og deltakande i barna sine aktivitetar og lek. Subskalaen aktivitetar har den lågaste gjennomsnittskåren med 3,3, med lågast skåre på 1,67 og høgast på 5,56 (Bjørnstad, 2019).

I undersøkinga av kvalitativ forskning på samspel mellom personale og tre til seks år gamle barn i norske barnehagar, har vi hatt ei brei tilnærming. Vi har sett til forskning som har undersøkt ein-til-ein-samspel og samspel i gruppe, og forskning som har fokusert på samspel knytt til kvardagssamtalar og språk.

I ein studie som samanliknar den nordiske barnehagepedagogikken med den amerikanske, blir det trekt fram at barna i dei nordiske barnehagane sjølve får styre leiken sin og at personalet har høg toleranse for risiko (Wagner, 2006). Den barneorienterte pedagogikken, den frie leiken og livet utandørs er særigne for nordiske barnehagar (Johansson et al., 2018). Ei anna side ved samspelet dei kvalitative undersøkingane har sett på, er kvardagssamtalane. I ein videoobservasjonsstudie, finn Gjems (2013) at kvardagssamtalane er kjenneteikna av at barnehagelærarane i all hovudsak inviterer barna til å svare på lukka spørsmål, og at dei i liten grad samhandlar med barna på ein slik måte at det fremjar barna til å arbeide saman for å utvikle forståingar. I ein seinare studie med same metodiske tilnærming finn Gjems (2017) at barnehagelærarane er varme og anerkjennande i interaksjonen med barna og at dei interagerer med barna rundt tema som barna sjølve tek initiativ til å snakke om. Barnehagelærarane introduserer derimot få nye konkrete eller abstrakte språklege konsept. Samtalen er heller ikkje karakterisert av at barnehagelæraren gir moglegheit til å dele opplevingar og å uttrykke tankar, ønsker og idear.

Baustad og Bjørnstad (2020) brukar i sin studie CIP-skalaen for å undersøke personalets interaksjon med barn mellom 1 og 5 år, og finn at personalet skårar adekvat-til-godt på grunnleggande interaksjonar som sensitivitet, respons, respekt for autonomi, struktur og grensesetting. Medan dei skårar inadekvat for interaksjonar som er prega av verbal kommunikasjon, stimulering og det å fostre positive jamnaldningsrelasjonar. Klette et al. (2016) gjer også liknande funn i si undersøking av interaksjonar under måltid for barn som er rundt 18 månader gamle. På mange av barnehageavdelingane er kvaliteten god knytt til

organisering og det relasjonelle klimaet, medan dei fann låg kvalitet når det gjaldt sensitivitet, språkstøtte og det å legge til rette for barnas utforsking.

Gjems (2017) argumenter på bakgrunn av sin studie for at det kan verke som sosial kompetanse har større merksemd i norske barnehagar enn kognisjon og konseptformasjon. Ho hevdar at det er mogleg at idealet om å ikkje undervise i barnehagen forhindrar barnehagelærarar frå å dele, informere og støtte barns læring, til og med når barna sjølve er engasjerte. Den kvalitative djupnestudien som vart gjort i GoBan-prosjektet (Alvestad et al., 2019) støttar Gjems. Funna viser at personalet har som målsetjing at barna skal bli sett, at dei skal få medverke og at dei skal få erfare barnehagen som ein trygg og harmonisk stad å vere. Sosiale ferdigheiter, styrking av sjølvkjensle, meistring og at personalet skal gå inn i leiken på barnas premiss er vurdert som grunnleggande. Personalet framhevar at læring skal skje med utgangspunkt i barnas interesser.

Bae (2012) har i ein videoobservasjonsstudie av to barnehagelærarar og 14 barn, funne at personalet brukar det ho kallar eit romsleg og eit trøngt samspelsmønster i møte med barna. Romslege samspel inneber at personalet møter barna sine innspel på ein open og tolerant måte, med humor og ei leiken haldning. Eit slikt samspel er ofte prega av få spørsmål frå den vaksne og opnar for barns aktive deltaking og intersubjektive møter. Eit trøngt samspelsmønster er prega av at den vaksne ikkje er sensitiv for barnets non-verbale eller meta-kommunikative signal, og dialogen vert styrt av barnehagelærarens initiativ. I desse samspela stiller barnehagelæraren spørsmål som anten krev eit spesifikt svar eller som barna ikkje klarer å svare på (Bae, 2012). Ein studie der fagsamtalar i barnehagen blir undersøkt indikerer at denne type samtalar ber preg av å ha eit trøngt samspel. Dei er prega av å vere ein monologisk interaksjon der barnehagelæraren er den mest sentrale personen, og der barna sine tankar og meiningar ikkje blir etterspurt (Gjems et al., 2012). Fauske (2018) sin studie, der ho undersøker interaksjon og forhandling mellom barn og personalet i barnehagen knytt til eksistensielle spørsmål, støttar dette.

Forskningsdesign

Artikkelen bygger på ECERS-R-data henta i forbindelse med studien The Sogn og Fjordane Preschool Physical Activity Study (PRESPAS). PRESPAS-studien er ein stor populasjonsbasert tverrseksjonell studie, utført i fylket som tidlegare heitte Sogn og Fjordane og som no er ein del av Vestland, og undersøker fysisk aktivitet blant barnehagebarn. Studien føregjekk mellom september 2015 og juni 2016, og deltakarar vart rekruttert i tre steg: på kommunenivå, på barnehagenivå og på barne(foreldre)nivå. 15 kommunar var invitert til å vere med i studien. Alderen på barna var frå 2,7 til 6,5 år. Tre ($n = 3$) av kommunane vart valt til å hente ECERS-R-data, noko som inkluderer 20 barnehagar ($n = 20$), 29 avdelingar ($n = 29$) og 376 barn ($n = 376$). Alle barnehagane i dei tre kommunane var inkludert, både

kommunale og private, og alle avdelingane som hadde barn mellom 3 og 6 år. Då dei 15 kommunane som deltok i PRESPAS-studien ligg i eit geografisk område med store avstandar, vart dei tre kommunane valt på bakgrunn av at dei låg geografisk nærast høgskulen. Dette valet vart gjort av omsyn til tidsbruk for forskarane. Avdelingane var både reine storbarnsavdelingar (3–6 år) og blanda avdelingar (1–6 år). Observasjonane vart gjennomførde i kjernetida og det var såleis full bemanning på avdelinga. Alle i personalet som var til stades var inkludert i observasjonane. Omlag 40 prosent av personalet som vart observert var barnehagelærarar med høgskuleutdanning, medan 60 prosent var ei blanding mellom fagarbeidarar med barnehagefagleg utdanning frå vidaregåande skule og assistentar utan formell utdanning.

Kvaliteten på samspelet mellom personalet og barna er, slik vi skisserer innleiingsvis, vurdert å vere grunnleggande for kvaliteten på barnehagen og for kva moglegheiter til undring, nysgjerrigheit, kreativitet, lek og læring det enkelte barn har. Samstundes viser resultatane frå ECERS-R-kartlegginga i GoBan-studien og tidlegare forskning store variasjonar i kvaliteten på samspelet. Vi ser det difor som vesentleg å gå inn dei faktorene som er funne å vere avgjerande for samspeletskvaliteten, og går i denne artikkelen i djupna på dei subskalaene i ECERS-R som undersøker kvaliteten på samspelet mellom personalet og barna (interaksjon, språk og resonnering, omsorgsrutinar). Vi undersøker dei både kvar for seg og i samanheng med kvarandre. Eit viktig element å få fram knytt til kva kvalitetsaspekt ved samspelet vi kan få innsikt i ved å bruke ECERS-R, er at ECERS-R gir innsikt i personalets handlingar og veremåte. Barna si deltaking i samspelet er mindre betona.

Fire av forfattarane gjennomførte datainnsamlinga i perioden desember 2015 til juni 2016, og alle forfattarane var med på analysane. I forkant av observasjonane fekk observatørane opplæring og reliabilitetstesting i ECERS-R til bruk i forskning av forfattar 2. Observatørane måtte oppnå minimum 80 prosent reliabilitet på subskala-, item- og indikatornivå for å kunne samle inn data. Observasjonane vart gjennomført mellom kl. 9 og 13 på kvar avdeling/base. Nedteikninga av observasjonane vart gjort fortløpande på ECERS-R-prefabrikerte observasjonsskjema. I tillegg vart det skriven feltnotat som skildra handlingar og kommunikasjon mellom personale og barna. Feltnotata vart også brukt til å korrigere skåren i etterkant. Det observatørane ikkje fekk tak på i det prefabrikerte observasjonsskjemaet, vart etter avslutta observasjon spurt om i ein samtale med pedagogisk leiar på avdelinga/basen. Eit døme på spørsmål her er om dei har moglegheit til å byte ut materiale og leiker eller kan tilføre nytt materiell eller nye leiker til det dei allereie har. I denne samtalen samla også observatøren inn kontekstuelle opplysningar om avdelinga/basen, som tal barn og tal tilsette. Spørsmåla var retta mot å få informasjon om avdelinga (tal barn totalt, tal barn til stades på observasjonsdagen, tal tilsette, utdanning og stillingsprosent, tal tilsette til stades på observasjonsdagen og alder på barna). I tillegg var det eit sett spørsmål vi skulle stille dersom vi ikkje fekk svar på desse under observasjonane. Blant anna korleis

materiale og rom som ikkje vart brukt under observasjonen, som til dømes staffeli, snikkarbu, interaktiv tavle og rom til grovmotorisk leik, vanlegvis vart brukt. Vi spurde også om prosedyrar knytt til blant anna matallergi, levering/henting, kvilestund og lesing, og i kva grad dei la opp til aktivitetar som musikk/bevegelse, forming, matematikk og positiv samhandling mellom barna.

Norsk senter for forskingsdata (NSD) har godkjent studien. Alle informantane hadde informert og frivillig samtykke. For barna sin del var det foreldra som fekk informasjon og samtykka. Datamaterialet vart lagra på forskingsserver og det er berre prosjektdeltakarar i PRESPAS-studien som har hatt tilgang til dataene. Dataene som kjem fram i undersøkinga kan gje oss eit bilete på korleis samspelskvaliteten mellom personalet og barna i norske barnehagar er i eit utval barnehagar som held til i eit visst geografisk område. Dataene kan ikkje nødvendigvis generaliserast til å gjelde kva som særmerkjer personalet i alle norske barnehagar sin samspelskvalitet. Dei kan likevel gje oss ein indikasjon på kva samspelskvalitet som kjem til syne blant personalet i norske barnehagar, og såleis vere eit utgangspunkt for kvantitative undersøkingar som tek føre seg eit større tal barnehagar/avdelingar eller kvalitative djupdykk.

ECERS-R bygger på ei utviklingspsykologisk og sosialøkologisk forståing retta mot eit tilknytings- og konstruktivistisk perspektiv, der fokus er å støtte barns utvikling og aktivitetar gjennom god interaksjon mellom vaksen og barn, samt eit sunt og trygt barnehagemiljø (Burchinal, 2018; Clifford et al., 2020). Observasjonsverktøyet vurderer kvalitet på 43 element som er strukturert under subskalaene: (1) *Rom og møblering*, (2) *Omsorgsrutinar*, (3) *Språk og resonnering*, (4) *Aktivitetar*, (5) *Interaksjon* og (6) *Organisering av dagen*. Subskalaene er det overordna nivået og munnar ut i to underordna nivå: *item* og *indikator*. Ettersom ECERS-R er utarbeida i ein annan barnehagekontekst enn den norske, har det i GoBaN-studien vorte gjort ei tilpassing til den norske barnehagekonteksten. Ingen item er endra eller teke ut, men det har vore ei omfattande klargjering og spesifisering om kva og korleis enkelte indikatorar skal bli forstått. Eksempel på dette er item 4 *Room arrangement for play*, indikator 3.2 *Visual supervision of play area is not difficult*. I Noreg, kor vi ofte har fleire rom knytt til ei gruppe, er det til tider ikkje mogleg å ha god oversikt over alle barn. Denne indikatoren har difor vorte tilpassa og spesifisert til «3.2 Må vurdere om dei vaksne passar godt på; sjå at dei vaksne vandrar mellom alle rom som er tilgjengelig og der det er barn – den kan då skårast JA. Skår også JA hvis personalet er stasjonert i ulike rom som blir nytta» (Bjørnstad et al., 2013).

Skåringa vert utført med Likert-skala frå 1 til 7, der 1 er inadekvat kvalitet, 3 er minimal, 5 er god og 7 er utmerka kvalitet. I totalskåren er dei seks områda vektla likt. Innanfor kvar subskala vert barnehagane skåra på ulike item- og indikatornivå. Indikatorane vert skåra på basis av om avdelingane møter eller ikkje møter skildringar av kategoriar (ja/nei). Til dømes under (2) *Omsorgsrutinar* delområde 9. *Velkomst/avskjed* indikatornivå 5.2, vart avdelingane skåra på ja eller nei knytt til om avskjeden kunne karakteriserast

som hyggeleg (personalet tok seg god tid, hadde merksemda retta mot barna og sa ha det til alle).

I ECERS-R blir skåringa rekna ut i frå den første indikatoren som ikkje vert møtt, noko som betyr at avdelinga kan få ein låg skåre (1–3) sjølv om den møter kriteria for indikatorar høgt oppe på skalaen (5–7). For å kunne gje eit godt bilete av avdelinga sine styrkar og svakheiter har vi, som anbefalt av både Gordon et al. (2015) og Bjørnstad et al. (2013), skåra alle indikatorane sjølv om ein indikator ikkje er møtt. Potensielt verdifull informasjon har slik ikkje gått tapt.

I resultatdelen vil vi først presentere oversikt over alle subskalaene med total gjennomsnittleg skåre. Då samspelskvaliteten kjem spesielt godt fram i subskalaene *omsorgsrutinar, språk og resonnering* og *interaksjonar*, vil vi deretter gå i djupna på dei. Fokuset i desse subskalaene harmonerer også godt med Drugli (2014, s. 524–525) sine tre element: at barna blir møtt med sensitivitet, varme og omsorg, at dei får moglegheit til utforskning og læring og at dei blir støtta til å utvikle gode samspel med andre barn.

Subskalaen *omsorgsrutinar* dekker observasjonar knytt til rutinar, hygiene og atmosfære under for eksempel måltid og toalettbesøk. Der det er særleg indikatorane øvst i skalaen (5 og 7) som fokuserer på interaksjon, medan indikatorane lenger nede på skalaen (1 og 3) omhandlar rutinar særleg knytt til sikkerheit og rutine. Området *språk og resonnering* dekker observasjonar knytt til utval av bøker som er tilgjengeleg, daglege rutinar for lesestunder og bruk av ulikt språkmateriell. Her handlar indikatorane øvst i skalaen (5 og 7) mykje om interaksjon, og atmosfæren i dialog mellom barn og vaksne og korleis personalet oppfordrar og legg til rette for lengre og utforskande samtalar. Om dei har eit læringsfokus i samtalar med barn blir også vektlagt. Lenger nede i skalaen (1 og 3) ser ein på kva utval bøker avdelingane har tilgjengeleg for barna. Området *interaksjon* vektlegg observasjonar knytt til interaksjonar i løpet av barnehagedagen, både ute og inne. Atmosfære og kommunikasjon mellom barn–vaksne og mellom barn–barn er særleg vektlagt. Også om barna vert rettleia heller enn irettesett når det gjeld grensesetjing er element i dette området. Her tek indikatorane øvst på skalaen (5 og 7) føre seg interaksjon, medan indikatorane nedst på skalaen (1 og 3) tek føre seg tilsyn.

Sidan føremålet med artikkelen er å få innsikt i kva type samspel personalet verkar å legge vekt på å ha med barna, var det mest interessant å få innsikt i indikatorane øvst på skalaen. Vi går difor vidare med å presentere skåringa på indikatorane 5 og 7 på dei itema under *omsorgsrutinar, språk og resonnering* og *interaksjonar* som måler samspelskvaliteten.

Vi har analysert resultatata frå ECERS-R-kartleggingane i statistikkprogrammet SPSS versjon 26 (IBM SPSS Statistics for Windows, Armonk, NY: IBM Corp., USA). Resultat for alle subskalaene i ECERS-R er vist som gjennomsnitt, standardavvik, samt minimum- og maksimumverdiar av item på ein skala frå 1 til 7. På dei tre fokuserte subskalaene er data vist på indikatornivå, skåra som ja eller nei. Desse data er skildra ved hjelp av frekvensfordeling (%).

Resultat

Tabell 1. Total gjennomsnittleg ECERS-R skåre alle subskalaene

Subskalaer	Mean (SD)	Min	Max
Space and Furnishings	4.8 (0.5)	4.0	5.8
Personal Care Routines	4.6 (1.2)	1.8	6.4
Language-Reasoning	4.3 (0.7)	2.7	5.5
Activities	3.7 (0.5)	3.0	4.9
Interaction	5.1 (1.2)	3.0	7.0
Program Structure	5.8 (0.8)	3.5	7.0
Total score	4.6 (0.5)	3.7	5.7

Skala: 1 = inadekvat, 3 = minimum, 5 = god og 7 = utmerka

Gjennomsnittleg totalskåre for dei 29 avdelingane som deltok i studien er 4,6. Heilskapleg sett ligg såleis avdelingane nærme ei vurdering til å vere god kvalitet målt med ECERS-R, med høgast gjennomsnittleg skåre for programstruktur (5,8) og lågast på aktivitetar (3,7). Skåren på subskalaene (2) *Omsorgsrutinar*, (3) *Språk og resonnering* og (5) *Interaksjon* er gjennomsnittleg moderat til høg: 4,6; 4,3 og 5,1. Samstundes viser oversikta at det er stor skilnad mellom dei avdelingane som skårar lågast og dei som skårar høgast på alle tre subskalaene. Når det gjeld omsorgsrutinar og interaksjon ser vi at det er spesielt stort variasjonsspenn frå 1,8–6,4 på omsorgsrutinar og frå 3–7 på interaksjon.

Omsorgsrutinar

Tabell 2. Prosentvise tal på avdelingar som imøtekjem indikatorar som kartlegg samspel under domenet omsorgsrutinar

Item (Harms et al., 2005, s. 22–23)	Indikator	Yes (%)
10. Meals/snacks	5.2 Pleasant and social atmosphere	76.6
	5.3 Children are encouraged to eat independently	93.3
	7.1 Children help during meals/snacks	86.7
	7.3 Meals and snacks are times for conversation	80.0
12. Toileting/diapering	5.3 Pleasant staff/child interaction	80.0
	7.3 Self-help skills promoted as children are ready	96.7
13. Health practices	5.3 Care given to children's appearance (Ex. faces washed, soiled clothes changed)	80.0
	7.1 Children taught to manage health practices independently	76.7
14. Safety practices	5.1 Staff anticipate and take action to prevent safety problems	83.3
	5.2 Staff explain reason for safety rules for children	63.3

På nesten alle avdelingane blir barna oppmuntra til sjølvstende knytt til måltid og toalettbesøk. Måltidet står i tillegg fram som ein rutinesituasjon som blir brukt til konversasjon, og atmosfæren både under måltid og toalettbesøk er på 8 av 10 avdelingar hyggeleg og ikkje irettesettande.

Språk og resonnering

Tabell 3. Prosentvise tal på avdelingar som imøtekjem indikatorar som kartlegg samspel under domenet språk og resonnering

Item (Harms et al., 2005, s. 32–38)	Indikator	Yes (%)
15. Books and pictures	5.5 Staff read books to children informally	53.3
16. Encouraging children to communicate	5.1 Communication activities take place during both free play and group times	41.4
	7.1 Staff balance listening and talking appropriately for age and abilities of children during communication activities	93.1
17. Using language to develop reasoning skills	5.1 Staff talk about logical relationships while children play with materials that stimulate reasoning	30.0
	5.2 Children encouraged to talk through or explain their reasoning when solving problems	6.7
	7.1 Staff encourage children to reason throughout the day, using actual events and experience as a basis for concept development	23.3
	7.2 Concepts are introduced in response to children's interests or needs to solve problems	36.7
18. Informal use of language	5.1 Many staff-child conversations during free play and routines	80.0
	5.2 Language is primarily used by staff to exchange information with children and for social interaction	90.0
	5.3 Staff add information to expand ideas presented by children	93.3
	5.4 Staff encourage communication among children, including those with disabilities	90.0
	7.1 Staff have individual conversations with most of the children	36.7
	7.2 Children are asked questions to encourage them to give longer and more complex answers	33.3

Gjennomsnittskåren på subskalaen *Språk og resonnering* er 4,3, men med eit minimum-gjennomsnitt på 2,7 og eit maksimumgjennomsnitt på 5,5 er det stor variasjon mellom barnehagane og mellom indikatorane. Personalet på 9 av 10 avdelingar har ein god balanse mellom å lytte og å snakke, og kommuniserer på ein måte som er tilpassa barnas alder og modning. Medan personalet på berre 4 av 10 avdelingar les bøker for barna på ein informativ måte og oppmuntrar til kommunikasjon i frileik og under tilrettelagde aktivitetar. På endå færre avdelingar er det observert at personalet har individuelle samtalar med alle barna, og at dei snakkar om logiske samanhengar når barna leikar med materiale. Personalet verkar heller ikkje å oppmuntre barna til å snakke seg gjennom eller forklare resonnement, eller å bruke kvardagslege aktivitetar og erfaringar som ein arena der barna kan lære nye omgrep. Individuelle samtalar med barna førekjem berre på 3 av 10 avdelingar.

Nokre indikatorar verkar å heve gjennomsnittet til subskalaen. Ein av dei er at personalet på dei fleste avdelingane utvidar barna sine idear når barna sjølve tek initiativ. I frileik og under rutinesituasjonar er det også på 8 av 10 avdelingar observert mange konversasjonar, her utvekslar personalet informasjon og er i sosial interaksjon med barna. Personalet oppmuntrar barna til å kommunisere med kvarandre.

Interaksjonar

Tabell 4. Prosentvise tal på avdelingar som imøtekjem indikatorar som kartlegg samspel under området interaksjon

Item (Harms et al., 2005, s. 58–62)	Indikator	Yes (%)
29. Supervision of gross motor activities	5.1 Staff act to prevent dangerous situations before they occur	63.3
	5.2 Most staff-child interactions are pleasant and helpful	93.3
	5.3 Staff assist children to develop skills needed to use equipment	93.3
	7.1 Staff talk to children about ideas related to their play	43.3
	7.2 Staff help with resources to enhance play	83.3
	7.3 Staff help children develop positive social interactions	86.7
	30. General supervision	5.1 Careful supervision of all children adjustet appropriately for different ages and abilities
5.2 Staff give children help and encouragement when needed		70.0
5.3 Staff show awareness of the whole group even when working with one child or a small group		60.0
5.4 Staff show appreciation of children's efforts and accomplishments		90.0
7.1 Staff talk to children about ideas related to their play, asking questions and adding information to extend children's thinking		63.3
7.2 A balance maintained between the child's need to explore independently and staff input into learning		76.7
31. Discipline		5.1 Staff use non-punitive discipline methods effectevly
	5.3 Staff react consistently to children's behavior	86.7
	7.1 Staff actively involve children in solving their conflicts and problems	43.3
	7.2 Staff use activities to help children understand social skills	73.3
32. Staff-child interactions	5.1 Staff show warmth through appropriate physical contact	76.7
	5.2 Staff show respect for children	93.3
	5.3 Staff respond sympathetically to help children who are upset, hurt, or angry	83.3
	7.1 Staff seem to enjoy being with the children	86.7
	7.2 Staff encourage the development of mutual respect between children and adults	90.0
	33. Interactions among children	5.1 Staff model good social skills
5.2 Staff help children develop appropriate social behaviour with peers		56.0
7.1 Peer relations usually positive		100.0
7.2 Staff provide some opprotunities for children to work together to complete a task		90.0

Under subskalaen *Interaksjonar* hevar det gjennomsnittet på subskalaen totalt sett at personalet på 9 av 10 avdelingar viser respekt for barna, er hjelpsame og hyggelege i møte med barna, at dei regulerer barna si åtferd på ein positiv måte, reagerer konsistent og at dei verdset barna sin innsats. Personalet på alle avdelingane er også gode rollemodellar for barnas sosiale ferdigheiter. Faktorar som verkar å senke gjennomsnittet, er at personalet på under halvparten av avdelingane snakkar med barna om idear knytt til deira leik og framstår som omsorgsfulle når dei yter tilsyn. Å snakke med barna om leiken, stille spørsmål,

tilføye informasjon for å utvide barnas tenking og å hjelpe barna til å utvikle passande sosial åtferd, førekjem også på berre 6 av 10 avdelingar.

Diskusjon

Innleiingsvis presenterte vi tre element Drugli (2014, s. 525–526) vurderer som avgjerande for kvaliteten på samspelsrelasjonen mellom vaksne og barn. Det eine elementet er at barna blir møtt med sensitivitet, varme og omsorg, det andre at dei får moglegheit til utforsking og læring, og det tredje at dei blir støtta slik at dei kan fungere godt i samspel med andre barn. Vi vil i denne delen bruke desse elementa som utgangspunkt for å diskutere artikkelens forskingsspørsmål: *Kva former for samspelskvalitet kjem til syne hjå personalet i norske barnehagar observert med ECERS-R?*

Undersøkinga viser at personalet møter barna på ein måte som gjer at samspelet er prega av ein varm og god tone, men at dei sjeldnare utfordrar barna på logiske samanhengar og får dei til å snakke seg gjennom og forklare resonnement. Personalet verkar også å prioritere eit samspel som fremjar barna sitt sjølvstende i rutinesituasjonar, og det at barna skal mestre det kroppslege og praktiske knytt til måltid, toalett og påkledning. I samspelet med barna verkar personalet å interagere med barna på ein måte som gjer at dei blir oppmuntra til å mestre kvardagssituasjonar sjølve. Utforskande og djupe samtalar ser på den andre sida ut til å vere noko barna blir mindre oppmuntra til. Til liks med Alvestad et al. (2019) og Gjems (2017) finn vi såleis at personalet verkar å prioritere at barna skal bli sett og oppleve praktisk meistring. Vi går ut frå at personalet er meir innstilt på å utfordre barna når det gjeld å utforske og mestre omverda kroppsleg enn å tilføre nye og kanskje meir abstrakte konsept og resonnement. Om vi brukar Bae (2012) sine omgrep romslege og tronge samspelsmønster, verkar det som personalet opnar samspelet og moglegheitene for barna slik at dei kan utforske og mestre kvardagssituasjonar som å kle på seg og smørje mat på eiga hand, men ikkje prioriterer å opne samspelet for logiske og resonnerande utforskingar på same vis.

I det uformelle samspelet i kvardagen, verkar det som personalet vektlegg informasjon, det å tone seg inn på barna og å skape situasjonar der barna kan samspele med andre barn. Personalet prioriterer det Drugli (2014, s. 525–526) kallar varme, omsorg og samspelsmoglegheiter. Noko som er eit positivt trekk ved personalets samspelsprioriteringar, og vi vil argumentere for at desse samspela bør danne utgangspunktet for eit anna punkt Drugli vurderer som sentralt for kvaliteten på samspelsrelasjonen; at barnet får moglegheit til utforsking og læring. Om vi her set Drugli sine perspektiv saman med Bae (2012) sitt perspektiv på det opne samspelsmønsteret som avgjerande for utforsking og tryggleik, vil vi hevde at det i dei uformelle kvardagssituasjonane, der personalet sitt samspel med barna er prega av varme og omsorg, kan ligge ein uoppdaga arena for utforsking, resonnering, omgrepslæring og filosofering. At dette kanskje er ein uoppdaga arena, blir også støtta av Gjems (2013) og

Fauske (2018), som finn at personalet stiller få opne og utfordrande spørsmål. Samstundes er det viktig å peike på utfordringane som kan dukke opp når det blir fokus på å utvide barnas perspektiv ved å stille spørsmål. Spørsmåla kan lukke samspelet og resonnementet i staden for å opne det (Bae, 2012; Gjems et al., 2012). For å unngå dette vil det truleg vere vesentleg å sjå Drugli (2014, s. 524–525) sine tre element for god samspelskvalitet som gjensidig avhengig av kvarandre: å engasjere barna i stimulerande aktivitetar, å omslutte barna med språk og å fremje barnas meistringsopplevingar. Dette krev at personalet er sensitive, varme og omsorgsfulle, og at dei støttar barna i å skape gode samspel med andre barn. Mykje tydar på at personalet legg til rette for leik og støttar barna som er i leik. Samstundes hjelper ikkje personalet barna til sjølv å løyse konflikhtar på same vis. Dette kan ein sjå i samanheng med at personalet utfordrar barna lite språkleg. Å hjelpe barna til å løyse konflikhtar krev at du stiller opne og undrande spørsmål og at du utfordrar barna til sjølv å resonnerer og forklare.

Å utfordre barna på det logiske og resonnerande planet, står ikkje fram som kjenne-teiknande for personalet sitt samspel med barna. Unntaket finn vi under itemet *Informal use of language*, der personalet skårar høgt på å tilføye og utvide barna sine idear når barna sjølv tek initiativ til dette. Personalet verkar såleis å utvide barna sine idear når barna inviterer til eit slikt samspel. Om vi ser dette funnet saman med at det på få avdelingar er observert at personalet har individuelle konversasjonar med alle barna, kan det peike mot at personalet har ei observerande og etterfølgjande rolle i uformelle situasjonar. Personalet er sensitive og har godt tilsyn med barna. Men det verkar som at det er barna sine initiativ som blir avgjerande for kva barn som kommuniserer djupare med og får ideane sine utvida av personalet. Nokon barn kan såleis møte god kvalitet i samspelet med personalet, også på det meir undrande og utforskande området, medan andre barn møter lite av dette. Utfordringa kan vere at dei barna som møter god kvalitet på denne type samspel i barnehagen, kanskje også er dei som møter det i heimemiljøet. Truleg tek barna kontakt med personalet på den måten dei er vane med å samspele med foreldre og andre vaksne.

Vi vurderer det at personalet verkar å følgje barnas initiativ til å vere eit interessant funn, og undrar oss på om det heng saman med det OECD (Utdanningsforbundet, 2020) framhevar som særskilt for og vurderer som kvalitativt godt ved den norske barnehagemodellen; ei vektlegging av den frie leiken og eit barnesentrert perspektiv. Personalet i den norske barnehagen verkar slik å samspele med barna på ein måte som er i tråd med Fröbel sine pedagogiske idear; der læraren vektlegg barnas leik og det å ha ei etterfølgjande framfor ei aktiv rolle (Johansson, 2020, s. 59). Kvalitetsindikatorane i ECERS-R, som er utvikla i ein amerikansk kontekst, kan slik prioritere andre sider ved samspelet mellom personalet og barna som kvalitativt gode enn kva som blir vurdert som kvalitet i samspel sett frå ein norsk barnehagepedagogisk samanheng. Til dømes vil låg skåre på indikatoren *Staff talk about logical relationships while children play with materials that stimulate reasoning*, truleg bli sett som teikn på god kvalitet i den norske barnehagetradisjonen, der respekt for leikens eigenverdi er framheva som ein kjerneverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Låg

skåre her kan difor bety at barnehagen arbeider målretta med å skape god kvalitet knytt til å fremje leikens eigenverdi.

Wagner (2006) si samanlikning av den nordiske og den amerikanske barnehagepedagogikken støttar dette, då ho finn at uteaktivitet der barna får bevege seg fritt og styre leiken sin sjølv er prioritert og vurdert som god kvalitet i nordiske barnehagar. Seinare studiar har også funne at dette er ein måte å legge den pedagogiske praksisen til rette på, som gir barna gode moglegheiter til bevegelse og fysisk aktivitet (Johannessen et al., 2020). Samstundes kan det vere interessant å ta med Gjems (2013) sine perspektiv kring i kva grad ein gir barna reell medverknad dersom ein er for passiv som vaksen. Ho undrar seg over om det å utfordre tankane til barna og tilføre nye konsept for dei også vil opne opp moglegheiter som dei elles ikkje hadde fått.

Vi støttar Gjems sitt perspektiv, men vil føye til at dei barna som får ideane sine utvida verkar å vere dei barna som tek initiativ til dette. Personalet sine samspeleprioriteringar kan slik fremje nokre barn sin medverknad, medan det kan dempe andre barn sine moglegheiter til medverking. I tillegg kan det tenkjast at det at nokre barn blir utfordra på sine tankar og forståingar av verda og seg sjølv på eit abstrakt og resonnerande nivå, skaper gode vilkår for at desse barna kan oppleve situasjonar der dei kan skape tryggleik og tilknytning. Østrem (2007) ser til dømes det å vere saman om noko felles tredje som vesentleg for at barnet skal bli møtt som eit subjekt. Dette felles tredje kan vere eit samtaletema eller eit konsept som fleire utforskar i lag, men det kan også vere ein konkret gjenstand. I datamaterialet vårt finn vi at barnehagane har lågast gjennomsnittleg skåre på subskalaen aktivitetar, noko som peikar mot at dei har lite materiell tilgjengeleg, eller at det dei har er dårleg organisert og presentert for barna. Utstyr, materiell til leik og utforsking av dette ser slik ikkje ut til å verte prioritert på same vis som andre sider ved verksemda. Også barnehagane som skåra høgt på ECERS-R i GoBan-studien legg mindre vekt på materialet (Alvestad et al., 2019). I kva grad *alle* barns moglegheiter til medverknad blir ivareteke om materialet innbyr til lite utforsking og mangfald og personalet først og fremst følgjer barnas interesser i samspelet, bør såleis reflekterast over. Gjems (2013) og Østrem (2007) sine studiar peikar mot at det å gje alle barna moglegheiter til medverknad, fordrar at alle barn blir utfordra på det logiske og resonnerande planet, at det blir ein «naturleg» måte å samspele på.

Studien sine styrkar og avgrensingar

Undersøkinga som er presentert i denne artikkelen gir eit oversiktsbilete over kvaliteten på samspelet mellom personalet og barna i eit utval norske barnehagar. Ei styrke ved undersøkinga er at den koplår den totale gjennomsnittlege skåren på alle subskalaene med eit djupare blikk på dei indikatorane som undersøker samspelet mellom personalet og barna. Studien si avgrensing er at vi med ECERS-R som metodisk inngang, ikkje har fått

innsikt i dei små nyansane i det sosiale samspelet eller personalet og barna sine tankar rundt det som skjer. Begge desse inngangane er viktige for å få auge på kvalitet i samspel. I framtidige studiar vurderer vi det difor som vesentleg å ta utgangspunkt i dei variasjonane som har komme fram i denne studien og undersøke dei med kvalitative metodar. Videoobservasjonar og intervju med barn og personalet kan til dømes vere relevante metodar for å få djupneinnsikt. Analyseinngangane kan truleg også utviklast ved å involvere barn og personale i dei analytiske prosessane. Slik kan vi få opp deira perspektiv og sjå det i samband med våre analysar og refleksjonar.

Avsluttande kommentar

I denne artikkelen har vi sett på kva former for samspelskvalitet som kjem til syne hjå personalet i norske barnehagar observert med ECERS-R. Vi fann at personalet ser ut til å vektlegge eit samspel med barna som er prega av varme, omsorg og sensitivitet, tid til uformelle samtalar og å støtte barna slik at dei kan vere sjølvstendige. Personalet verkar å prioritere barnas frie leik og å ha eit godt overblikk og tilsyn. Å gå inn i djupe samtalar med barna som oppfordrar til undring, filosofering og resonnering, ser på den andre sida ut til å vere eit område som er mindre vektlagt. Korleis barna opplever dette verkar å vere knytt til barnets initiativ. Personalet ser slik ut til å ha ei observerande framfor ei aktiv rolle i barns leik.

Funna våre peikar mot at dei norske barnehagane følger det OECD (Utdanningsforbundet, 2020) kallar ein barnesentrert barnehagemodell og som på mange måtar er ein motsats til det dei kallar den «skulske» tradisjonen som er lærarsentrert og legg til rette på meir akademiske måtar. Ved å framheve det som kan sjå ut som ein «mangel» i samspelet: å gje utfordringar på det abstrakte, omgrepslige og filosofiske plan, kan faren vere at vi får ein norsk barnehagepedagogikk der samspele mellom barn og personalet er kjenneteikna av formelle læringssituasjonar, eit lukka samspelsmønster, lærarsentrering og det instrumentelle. Vi vil difor avslutningsvis hente fram att Drugli (2014, s. 525–526) sine kriterium på kva som kjenneteiknar eit godt samspel, og som ho framhevar som vesentleg for barns tryggleik, utvikling og læring: eit samspel som er prega av varme, omsorg, sensitivitet og støtte til å samspele med andre barn. Og vi vil argumentere for at i det ligg det grunnleggande for at personalet kan utfordre barna på dei abstrakte, resonnerande og filosoferande områda.

Forfattaromtalar

Lillian Pedersen er førsteamanuensis og leiar forskingsgruppa Kvardagsliv i barnehagen ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har

bakgrunn som barnehagelærer og hennar forskingsinteresser er barn, bevegelse, identitet og interaksjonar. Pedersens undervisning- og rettleiing er retta mot lek, det kroppsfenomenologiske og barn som medborgarar.

Elisabeth Bjørnstad er professor ved Instutt for barnehagelærerutdanning ved Oslo Metropolitan University. Ho har bakgrunn som barnehagelærer og forskingsinteressene hennar er kvalitet i barnehagen, longitudinelle studiar og overgangen frå barnehage til skule. Bjørnstad leiar for tida den pågåande longitudinelle studien «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBan). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4406-9969>

Merete Nornes-Nymark er høgskulelektor ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Ho underviser i pedagogikk, hovudsakleg på barnehagelærerutdanninga. Hennar forskingsinteresser inkluderer pedagogisk leiing, kulturelt mangfald, migrasjonsrelaterte utfordringar og etiske perspektiv knytt til læringsmiljøet for barn i barnehagen.

Mari Engesæter er barnehagelærer og assisterande styrar i Fosshagen utdanningsbarnehage. Ho er tidlegare høgskulelektor ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Engesæters forskingsinteresser er lek, småbarn og det fysiske miljøet i barnehagen.

Eivind Aadland er professor og leiar forskingsgruppa Fysisk aktivitet og helse ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Hans forskingsinteresser er hovudsakleg innan fysisk aktivitet, helse og barn og unges utvikling, spesielt knytt til barnehage og skule, måling av fysisk aktivitet ved akselereometri og utvikling av statiske tilnærmingar til å analysere fysiske aktivitetsdata. Aadland leiar fleire storskalaprojekt som søker å forstå og fremje fysisk aktivitet, helse og utvikling hjå barn i barnehagen. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9654-2653>

Referansar

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44, 53–69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>

- Baustad, A. G. & Bjørnestad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1–5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Bjørnestad E. (2019, 14.–15. januar). *Hovedfunn fra kartleggingen av barnehagens omsorgs, leke- og læringsmiljø vurdert med ITERS-R og ECERS-R* [Presentasjon]. GoBaNs sluttkonferanse, OsloMet.
- Bjørnestad, E., Gulbrandsen, L., Johansson, J. E. & Os, E. (2013). *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger: Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet «Better provision for Norway's children in ECEC: A study of childrens well-being and development in ECEC»*. Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). <https://uni.oslomet.no/goban/wp-content/uploads/sites/743/2013/07/Methodisk-idealkrav-1.pdf>
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 128–141. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R. & Garrett-Peters, P. T. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212–222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Clifford, R. M., Yazehuab, N., Cryer, D. & Harms, T. (2020). Forty years of measuring quality with the Environment Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 164–166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.006>
- Cryer, D., Harms, T. & Riley, C. (2003). *All about the ECERS- R*. Kaplan Early Learning Company.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for små barn i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. (s. 43–67). Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2014). Etterord. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 524–528). Cappelen Damm Akademisk.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen. En synteserapport frå Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/rapport-pa-leit-etter-laeringsmiljoet-i-barnehagen>
- Fauske, R. (2018) «Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske» – interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 17(4), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.2234>

- Gjems, L. (2013). Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and Teacher Education*, 29, 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.008>
- Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. *Psychology in Russia: State of the art*, 10(4), 33–46. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0404>
- Gjems, L., Jansen, T. T. & Tholin, K. R. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(22), 1–12. <https://doi.org/10.7577/nbf.478>
- Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R. & Korenman, S. (2015). Identifying high-quality preschool programs: New evidence on the validity of the Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) in relation to school readiness goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1–25. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1036348>
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (Rapport nr. 1/3). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). <https://www.nb-ecec.org/no/artikler/post-12293629>
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale* (rev. utg.). Teacher College Press.
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, M., Vermeer, H. J., Fukking, R. G. & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the caregiver interaction profile scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770–790. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, M. A., Deynoot-Schaub, M. J., Tavecchio, L. W. & Fukking, R. G. (2015). Child care quality in The Netherlands over the years: A closer look. *Early Education and Development*, 26(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.948784>
- Johannessen, K., Bjørnstad, E., Nilsen, A. K., Ylvisåker, E., Nornes-Nymark, M., Engsæter, M., Pedersen, L. & Aadland, E. (2020). Associations for preschool environmental quality with outdoor time and moderate-to-vigorous physical activity in Norwegian preschools. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(2), 7–25. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.2485>
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A.-M. (2018). Values in Nordic preschools: Setting the scene. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood settings* (s. 1–9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_1

- Klette, T., Drugli, M. B. & Aandahl, A. M. (2016). Together and alone: A study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Childhood Development and Care*, 188(3), 387–398.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. (2018). Interaction-quality and children's social competence in Norwegian ECEC. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(9), 338–361. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011. En systematisk forskningskartlegging*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Prosjekt SR21). Intitut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitetet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285–304. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10409280902773351>
- Utdanningsforbundet. (2020). *Frå inspirasjon til ensretting? 20 år med OECD på barnehageområdet* (Temanotat 2/2020). Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2020/temanotat_02.2020.pdf
- Wagner, J. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and early education in the Nordic countries. I J. Einarsdottir & J. A. Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 289–307). IAP.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogikk*, 27, 277–290.