Læringsmiljøsenteret
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning
Universitetet i Stavanger

Barns trivsel i barnehagen

Rapport utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet av Læringsmiljøsenteret og samarbeidspartnere.

Ragnhild Lenes mfl. 2026

Tittel: Barns trivsel i barnehagen
Prosjekt: *Barns trivsel i barnehagen*
Prosjektleder: Ragnhild Lenes
ISBN: 978-82-8439-487-9
Publisert: Stavanger, 11.06.26
Finansiering: Utdanningsdirektoratet
Forfattere: Ragnhild Lenes, førsteamanuensis, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS
Thomas Moser, professor, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS
Ingunn Størksen, professor, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS
Marianne Ree, førsteamanuensis, Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU), UiS
Dieuwer ten Braak, førsteamanuensis, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS
Ida Risanger Sjursø, førsteamanuensis, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS
Cathrine Pedersen, forsker 2, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Frida Felicia Vennerød-Diesen, forsker 2, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Catharina P. J. Van Trijp, førsteamanuensis, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS
Svanaug Lunde, førstelektor, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS
May Irene Furenes Klippen, førsteamanuensis, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), UiS

Kontakt: laringsmiljosenteret@uis.no

Alle foto: Elisabeth Tønnessen/
Læringsmiljøsenteret, UiS

Universitetet i Stavanger

FILIORUM Senter for barnehageforskning

Universitetet i Stavanger

Læringsmiljøsenteret
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Universitetet i Stavanger

NIFU

Innhold

Forord 2

Sammendrag 4

Summary 9

1 Innledning 14

1.1 Bakgrunn 14

1.2 Rapportens datakilder og innhold 16

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning 20

2.1 Trivselsbegrepet 20

2.2 Betydningen av trivsel 23

2.3 Å undersøke barns opplevelse og forståelse av trivsel 24

2.4 Delstudie 1 – Systematisk kunnskapsoversikt (en oppsummering) 25

3 Metode 32

3.1 Datakilder 32

3.2 Forskningsetikk 49

4 Funn 53

4.1 Delstudie 2 – Casestudier i tre barnehager 54

4.2 Delstudie 3 – Mulighetsstudie med Stiftelsen Kanvas 81

4.3 Delstudie 4 – Sekundærdata fra forskningsprosjektet SELMA 100

4.4 Delstudie 5 – Daglige rapporter av trivsel 112

5 Samlet diskusjon 116

5.1 Hvordan opplever barna sin egen barnehagehverdag? 117

5.2 Hvordan blir trivsel opplevd og forstått av barna selv? 122

5.3 Hva kjennetegner barnehagemiljø hvor barna opplever trivsel? 128

5.4 Hovedfunn 135

5.5 Kompetanse og rammebetingelser 136

5.6 Styrker og begrensninger 138

6 Anbefalinger 141
6.1 Praksis 141
6.2 Forvaltning 144
6.3 Forskning 146
7 Avsluttende kommentar 148
Referanser 150

Forord

Arbeidet med rapporten *Barns trivsel i barnehagen* er gjennomført av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger (UiS), i samarbeid med Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU) ved UiS og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Ragnhild Lenes har vært prosjektleder og har ledet delstudie 4. Øvrige prosjektmedlemmer er Thomas Moser (leder for delstudie 1 og 3), Marianne Ree (leder for delstudie 2), Dieuwer ten Braak (leder for delstudie 5), Ingunn Størksen, Ida Risanger Sjursø, Frida Felicia Vennerød-Diesen, Cathrine Pedersen, Catharina P. J. Van Trijp, Svanaug Lunde og May Irene Furenes Klippen. I tillegg har administrasjonen ved NSLA bidratt til gjennomføringen. Arbeidet med rapporten har pågått fra mai 2024 til mai 2026.

Forfatterne ønsker å rette en stor takk til alle deltakerne i de ulike delstudiene, samt til samarbeidspartnere utenfor prosjektgruppen.

En særlig takk går til barna, som med åpenhet og tillit ga oss innblikk i sin hverdag gjennom observasjoner, samtaler og deltakelse i kartlegginger på nettbrett. Uten deres medvirkning og verdifulle bidrag ville denne rapporten ikke vært mulig å gjennomføre. Vi vil også takke foreldre og foresatte som ga samtykke til barnas deltakelse og bidro til at barnas stemmer kunne løftes frem og som også bidro med sine egne stemmer.

Videre retter vi en stor takk til ansatte og ledere i de deltakende barnehagene. Vi er klar over at barnehagehverdagen er både travel og krevende, og deres vilje til å delta, samt deres engasjement for barnehagekvalitet og barns trivsel, har vært av stor betydning for arbeidet.

Ansatte i de fem barnehagene som deltok i delstudie 5 var svært imøtekommende og tok raskt på seg oppgaven med å kartlegge barns trivsel daglig. De gjorde en betydelig innsats både i forberedelsene og under datainnsamlingen. De tre barnehagene i delstudie 2 tok oss generøst imot, og la godt til rette for intervjuer og observasjoner.

Stiftelsen Kanvas var samarbeidspartner i delstudie 3 og muliggjorde gjennomføringen av den omfattende studien. Her samarbeidet vi tett med kompetanseavdelingen ved Pia Halvorsen og Rasmus Kleppe. Deres tilrettelegging,

organisering og faglige støtte var avgjørende for gjennomføringen. Pedagogiske ledere og styrere i 26 Kanvas-barnehager deltok som medforskere, og de gjorde en stor innsats i arbeidet med de strukturerte barnesamtalene.

Vi ønsker også å takke Børge Moe og forskerkolleger i KUMBA-prosjektet ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Gjennom et åpent og konstruktivt samarbeid fikk vi anledning til å bygge videre på deres revisjon av Trivselsmonitoren, EQUAL Child.

Takk til lederen av SELMA-prosjektet, Ingunn Størksen, som generøst delte SELMA-data, noe som muliggjorde delstudie 4.

Videre ønsker vi å takke Erik Eliassen, Rasmus Kleppe og Helga Norheim ved OsloMet for praktisk tilrettelegging og tillatelse til å bruke observasjons- og kvalitetsvurderingsverktøyet EBBA (En bedre barnehage for alle).

Avslutningsvis retter vi en stor takk til Utdanningsdirektoratet for oppdraget, og til våre kontaktpersoner Sahra Ali Abdullahi Torjussen og Aurora Berg Heltzer for et godt samarbeid gjennom hele prosjektperioden.

Sammendrag

Denne rapporten presenterer funn fra et forskningsprosjekt om barns trivsel i barnehagen, gjennomført av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger, i samarbeid med Institutt for barnehagelærerutdanningen ved UiS og NIFU. Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og besvarer tre overordnede forskningsspørsmål: Hvordan opplever barna sin egen barnehagehverdag? Hvordan blir trivsel opplevd og forstått av barna selv? Og hva kjennetegner barnehagemiljø hvor barna opplever trivsel?

Rapporten bygger på fem datakilder: en systematisk kunnskapsoversikt (delstudie 1), casestudier med observasjoner og intervjuer i tre barnehager (delstudie 2), en mulighetsstudie i Stiftelsen Kanvas med strukturerte barnesamtaler fra 235 barn i 26 avdelinger (delstudie 3), sekundærdata fra forskningsprosjektet SELMA med over 1200 barn fra 110 barnehager (delstudie 4), og en longitudinell studie der 59 barn rapporterte egen trivsel tre ganger daglig over en periode på 10 uker (delstudie 5).

Barnas trivsel er gjennomgående høy, men individuell og situasjonsbetinget

På tvers av alle delstudiene fant vi høy gjennomsnittlig trivsel blant barna. Likevel er dette bildet mer sammensatt enn gjennomsnittstallene alene antyder. I samtlige delstudier finnes barn som rapporterer lav trivsel, noe som er i tråd med Bratterud mfl. (2012) sine funn om at rundt 10 % av barna ikke trives godt. Disse barnas mistrivsel kan bli skjult i aggregerte gjennomsnittsmål. Funn fra delstudie 4 viser at under 3 % av variasjonen i barns selvrapporterte trivsel kan forklares av hvilken barnehage de går i. Trivsel er med andre ord et fenomen som ikke i særlig stor grad kan forklares av barnehagenivå.

Delstudie 5 gir et metodologisk unikt bidrag ved å vise at trivsel er dynamisk og sterkt situasjonsavhengig. Hele 79 % av variasjonen i barns trivsel over 10 uker skyldtes svingninger innad hos det enkelte barn – fra tidspunkt til tidspunkt. Barna trives best om morgenen og i utelek. Dager med matlaging skiller seg også ut med særlig høy trivsel. Observasjoner i delstudie 2 viser at overgangssituasjoner – fra ute til inne, fra lek til måltid – peker seg ut som kilder til mistrivsel.

Det er et sprik mellom ansattes og barnas perspektiver på trivsel

Et gjennomgående funn på tvers av delstudiene er at barns egne trivselsvurderinger ikke samsvarer med de ansattes. Barnas egne skårer ved oppstart av delstudie 5 predikerer trivselen deres over de påfølgende 10 ukene, mens ansattes vurderinger ikke gjør det. Dette er ikke et spørsmål om hvem som har rett: barn og ansatte observerer hverdagen fra ulike ståsteder, og begge perspektiver er nødvendige. Men funnene viser at ansattes vurderinger alene ikke er tilstrekkelige for å forstå barns trivsel. Barnas egne stemmer er en nødvendig hovedkilde.

Personalet som gjennomførte de strukturerte barnesamtalene i delstudie 3 (EQUAL Child), rapporterte at de ble overrasket over barnas svar, og 60 % beskrev at de endret sin pedagogiske praksis etterpå.

Hva barna selv sier om trivsel

Delstudie 2 gir et svært rikt bilde av barnas opplevelse av egen barnehagehverdag og deres forståelse av trivsel. Barna forbinder trivsel konsekvent og tydelig med lek, vennskap og medvirkning. Å ha noen å leke med og tilhøre et fellesskap er trivselens kjerne. Utestengning fra lek beskrives av barna som en sterk og smertefull opplevelse. Medvirkning handler for barna ikke om formell deltakelse i planlegging, men om den daglige opplevelsen av å ha innflytelse over sin egen hverdag. Barna gir uttrykk for frustrasjon over stramme strukturer styrt av ansatte. Samtidig viser funnene at sensitiv og gjennomtenkt støtte fra ansatte innenfor klare rammer fremmer trivsel. Mestring i ulike former – å lykkes i lek, hjelpe en venn, svare i samlingsstunden – er også en viktig kilde til trivsel. Et mer uventet funn er at noen barn også opplever trivsel i muligheten til å trekke seg tilbake og være alene i lek og aktivitet, noe som understreker at trivsel ikke alltid handler om sosial deltakelse. Det kan også handle om ro og konsentrasjon.

Sensitive ansatte fremmer trivsel – målt kvalitet gjør det ikke

Et overraskende funn er at observert barnehagekvalitet, målt ved EBBA, ikke viser statistisk signifikant sammenheng med barnas egenrapporterte trivsel. Dette betyr ikke at barnehagekvalitet er uten betydning, men det peker mot at observasjonsbaserte kvalitetsmål alene ikke gir et tilstrekkelig bilde av hvordan barna opplever sin barnehagehverdag. Videre viser delstudiene 3 og 4 at variasjon i ansattes arbeidsmiljø og trivsel ikke er signifikant relatert til barnas egenrapporterte trivsel.

Derimot viser funn i delstudie 5 at ansattes trivsel i konkrete situasjoner her-og-nå er relatert til barns egenrapporterte trivsel, altså ikke deres generelle trivselsnivå.

Observasjonene i delstudie 2 gir et klarere bilde av hva som faktisk driver trivsel: kvaliteten i de konkrete, daglige møtene mellom barn og ansatte. Det er ansattes emosjonelle tilgjengelighet, sensitive støtte til inkludering i lek og sosialt samspill og evne til å skape engasjerende fellesaktiviteter som betyr mest for barnas trivsel.

Strukturelle forhold som bemanning, gruppeorganisering, støynivå og fysisk miljø er ikke uten betydning, men de virker først og fremst indirekte: de muliggjør eller begrenser de relasjonelle møtene som er så grunnleggende for trivsel. Ansatte i delstudie 2 påpeker at den reelle bemanningstettheten er lavere enn den formelle, fordi pauser, plantid, sykdom og møter reduserer antall tilgjengelige voksne. Dette begrenser kapasiteten til å ivareta enkeltbarn og barnegruppen.

Anbefalinger for praksis

Funnene gir seks konkrete anbefalinger for barnehagens pedagogiske arbeid:

1. *Se enkeltbarnet*. Personalet bør rette oppmerksomheten mot hva det enkelte barnet opplever her-og-nå. Det krever for eksempel evne til å skille mellom normale svingninger i trivsel og mønstre som gir grunn til bekymring, og mellom frivillig alenetid og ufrivillig utenforskap.

2. *Anerkjenn barnas perspektiv*. Barnehagen kan ikke basere seg utelukkende på ansattes observasjoner og vurderinger. Systematisk innhenting av barns egne perspektiver – gjennom strukturerte barnesamtaler som EQUAL Child eller samtaler i naturlige situasjoner – bør inngå som en fast del av kvalitetsarbeidet.

3. *Gjør inkludering til en kjerneoppgave*. Inkludering er et daglig profesjonelt ansvar, ikke et periodisk prosjekt. Personalet må kjenne det sosiale livet i barnegruppen godt nok til å se hvem som er i fare for å falle utenfor og ha kompetanse og kapasitet til å gripe inn tidlig.

4. *Gi medvirkning innenfor trygge rammer*. Utfordringen er ikke struktur i seg selv, men mangel på opplevd innflytelse hos barna innenfor eksisterende rammer. Personalet bør reflektere over i hvilken grad barna opplever å kunne påvirke sin egen hverdag, spørre dem og korrigere pedagogisk praksis i tråd med dette.

5. *Planlegg overganger og hverdagsrutiner*. Dårlig organiserte overgangssituasjoner er en direkte og påvirkbar kilde til mistrivsel.

Planlegging av overganger, samarbeid på tvers av avdelinger, aktiv involvering av barn i praktiske oppgaver og reduksjon av ventetid er tiltak som i liten grad krever økte ressurser, kun høy bevissthet.

6. *Bruk det fysiske miljøet aktivt*. Tilgang til variert lekemateriell, skjermede soner for ro og bevisst bruk av rom og gruppeinndeling er forutsetninger for at personalet skal kunne støtte barns trivsel i praksis.

Ledelsen har et særlig ansvar for å skape vilkår for systematisk utviklingsarbeid, sikre at barnets stemme inngår i kvalitetsarbeidet og evaluere og justere hverdagsrutiner.

Anbefalinger for forvaltning

Funnene om at observerte kvalitetsmål ikke predikerer barns egenrapporterte trivsel, tilsier at Utdanningsdirektoratet og kommunene bør vurdere hvordan barns egne perspektiver kan integreres i nasjonale og lokale systemer for kvalitetsvurdering. Barns stemmer er ikke et supplement til andre kvalitetsmål – de er en selvstendig og nødvendig kunnskapskilde. Kvalitetsmål kan likevel være viktige for å skape generell faglig utvikling blant personalet, bidra til veiledning og styrke pedagogiske praksiser i barnehagen, og det er ingen funn i denne rapporten som tilsier at slike verktøy bør legges til side.

Barnehagens arbeid med å fremme trivsel for alle barn krever langsiktig og systematisk kompetanseutvikling. Sentrale kompetanser som relasjonell og emosjonell kompetanse, kunnskap om barns lek og sosiale samspill, metodisk kompetanse for å innhente barns perspektiver, og pedagogisk skjønn lar seg ikke tilegne gjennom enkeltstående kurs. Pedagogisk skjønn utvikles over tid gjennom systematisk erfaring kombinert med refleksjon. Barnehagenes utviklingsarbeid kan styrkes gjennom partnerskap mellom barnehageeiere, kommuner og universitets- og høyskolesektoren, slik det er lagt til rette for i tilskuddsordningen for kollektiv kompetanseutvikling. Slike partnerskap bør også tilbakeføre erfaringer fra barnehagefeltet til grunnutdanningene for barnehagelærere.

Funnene om et gap mellom normert og reell bemanningstetthet bør forstås som et strukturelt og politisk anliggende. Kompetanse alene kan ikke kompensere for utilstrekkelige rammebetingelser. Hensyn til barnehagens fysiske utforming og muligheten for ro og flyt i lek bør tillegges vekt i planlegging av nye barnehagebygg.

Avslutning

Denne rapporten gir et bredt og nyansert kunnskapsgrunnlag om barns trivsel i norske barnehager. Det mest gjennomgående budskapet er at barns trivsel ikke kan forstås gjennom et institusjonelt gjennomsnitt, men må ses på som en individuell og situasjonsavhengig opplevelse som krever individuell oppmerksomhet. Trivsel fremmes i de konkrete møtene mellom sensitive og tilgjengelige ansatte og det enkelte barnet og barnegruppen – i leken, i måltidene, i overgangene. Forutsetningen er at rammebetingelsene gir personalet kapasitet til å være til stede, og at barnehagen systematisk lytter til dem som vet best hvordan de har det, nemlig barna selv.

Summary

This report presents findings from a research project on children's subjective well-being in Norwegian early childhood education and care (ECEC), conducted by the National Centre for Learning Environment and Behavioural Research (NSLA) at the University of Stavanger, in collaboration with the Department of Early Childhood Education at UiS and NIFU. The project was commissioned and funded by the Norwegian Directorate for Education and Training and addresses three overarching research questions: How do children experience their own daily life in ECEC? How is well-being experienced and understood by the children themselves? And what characterizes ECEC environments where children experience well-being?

The report draws on five data sources: a systematic review (sub-study 1), case studies with observations and interviews in three ECEC settings (sub-study 2), a feasibility study with the Kanvas Foundation in which structured child interviews were conducted with 235 children across 26 units (sub-study 3), secondary data from the SELMA research project involving over 1200 children from 110 ECEC settings (sub-study 4), and a longitudinal study in which 59 children reported their well-being up to three times daily over ten weeks (sub-study 5).

Children's well-being is generally high, but individual and context-dependent

Across all sub-studies, children report high average well-being. However, this picture is more complex. In every sub-study, we find some children who report low well-being, consistent with Bratterud et al. (2012), who found that around 10 % of children do not feel they are thriving. These children may be disguised in aggregated average measures. Findings from sub-study 4 show that less than 3 % of the variation in children's self-reported well-being can be explained by the ECEC setting they attend. In other words, well-being appears to be only weakly explained by ECEC-level factors.

Sub-study 5 makes a methodologically unique contribution by demonstrating that well-being is dynamic and strongly context dependent. As much as 79 % of the variation in children's well-being over 10 weeks was due to fluctuations within individual children, from one moment to the next. Children report the highest well-being upon arrival in the morning and during outdoor play. Days involving cooking also stand out with particularly high well-being. Observations in sub-study 2 show

that transition situations – from outdoors to indoors, from play to mealtimes – consistently emerge as a source of low well-being.

There is a gap between staff and children's perspectives on well-being

A consistent finding across the sub-studies is that children's own well-being assessments do not correspond with those of the staff. Children's own scores at the start of sub-study 5 predict their well-being over the following ten weeks, whereas staff assessments of children's well-being do not. This is not a question of who is right: children and staff observe daily life from different vantage points, and both perspectives are necessary. However, the findings show that staff assessments alone are insufficient for understanding children's well-being. Children's own voices are an indispensable primary source.

Staff who conducted the structured child interviews in sub-study 3 (EQUAL Child) were surprised by the children's responses, and 60 % changed their pedagogical practice as a result.

What children themselves say about well-being

Sub-study 2 provides a rich picture of children's experience of their daily life in ECEC and their understanding of well-being. Children consistently and clearly associate well-being with play, friendship, and participation. Having someone to play with and belonging to a community is the core of well-being. Children describe exclusion from play as a powerful and painful experience. Participation for children is not about formal involvement in planning, but about the daily experience of influencing their own lives. Children express frustration with rigid structures controlled by staff, while at the same time, the findings show that sensitive and thoughtful support from staff within clear boundaries promotes well-being. Mastery in various forms – succeeding in play, helping a friend, answering a question during group time – is also an important source of well-being. A more unexpected finding is that some children also experience well-being in the opportunity to withdraw and be alone in play and activity, underscoring that well-being does not always involve social participation; it can also be about calm and concentration.

Sensitive staff promote well-being – measured quality does not

A surprising finding is that observed ECEC quality, as measured by EBBA, shows no statistically significant association with children's self-reported well-being. This does not mean that ECEC quality is unimportant. Still, it points out that observation-based quality measures alone do not provide a sufficient picture of how children experience their daily lives. Furthermore, sub-studies 3 and 4 show that variation in staff work environment and well-being is not significantly related to children's self-reported well-being. In contrast, findings from sub-study 5 show that staff well-being in concrete here-and-now situations is related to children's self-reported well-being, not their general well-being level. Observations in sub-study 2 provide a clearer picture of what drives well-being: the quality of the concrete, daily interactions between children and staff. What matters most is staff emotional availability, sensitive support for inclusion in play and social interaction, and the ability to create engaging shared activities.

Structural factors such as staffing levels, group organization, noise levels, and the physical environment are important. Still, they operate primarily indirectly: they enable or constrain the relational interactions that promote well-being. Staff in sub-study 2 point out that actual staffing levels are lower than formal levels because breaks, planning time, illness, and meetings reduce the number of available adults. This limits the capacity to attend to individual children and the group.

Recommendations for practice

The findings give rise to six concrete recommendations for ECEC pedagogical practice:

1. *See the individual child.* Staff should focus on what the individual child is experiencing here and now. This requires, for example, the ability to distinguish between normal fluctuations in well-being and patterns that warrant concern, and between voluntary solitude and involuntary exclusion.

2. *Acknowledge children's perspectives.* ECEC settings cannot rely solely on staff observations and assessments. The systematic collection of children's own perspectives – through structured child interviews such as EQUAL Child or conversations in natural situations – should be an established part of quality development work.

3. *Make inclusion a core task*. Inclusion is a daily professional responsibility, not a periodic project. Staff must know the group's social life well enough to identify who is at risk of falling outside, and they must have the competence and capacity to intervene early.

4. *Support participation within safe boundaries*. The challenge is not the structure itself, but children's experiences of not being able to influence their daily lives within existing structures. Staff should reflect on the extent to which children feel they can influence their own daily lives, ask them, and adjust pedagogical practice accordingly.

5. *Plan transitions and daily routines*. Poorly organized transition situations are a direct, addressable source of low well-being. Planning transitions, collaborating across units, actively involving children in practical tasks, and reducing waiting time are measures that require little additional resources but high levels of awareness.

6. *Use the physical environment actively*. Access to varied play materials, screened zones for quiet time, and the deliberate use of space and group composition are prerequisites for staff to support children's well-being in practice.

Leadership has a particular responsibility for creating conditions for systematic development work, for ensuring that children's voices are part of quality work, and for evaluating and adjusting daily routines.

Recommendations for policy and administration

The findings that observed quality measures do not predict children's self-reported well-being suggest that the Norwegian Directorate for Education and Training and municipalities should consider integrating children's perspectives into national and local quality assessment systems. Children's voices are not a supplement to other quality measures – they are an independent and necessary source of knowledge. Quality measures may nevertheless be important for promoting general professional development among staff, supporting guidance and supervision, and strengthening pedagogical practices in ECEC centers. There are no findings in this report suggesting that such tools should be set aside.

ECEC settings' work to promote well-being for all children requires long-term and systematic competence development. Key competences such as relational and emotional competence, knowledge of children's play and social interaction,

methodological competence for eliciting children's perspectives, and pedagogical judgment cannot be acquired through one-off courses. Pedagogical judgment develops over time through systematic experience and reflection. Development work in ECEC settings can be strengthened through partnerships between ECEC owners, municipalities, and higher education institutions, as facilitated by the grant scheme for collective competence development. Such partnerships should also feed experiences from the ECEC sector back into initial teacher education programs for ECEC teachers.

The findings regarding a gap between formal and actual staffing levels should be understood as a structural and political matter. Competence alone cannot compensate for inadequate structural conditions. The physical design of ECEC settings and the facilitation of calm and flow in play and activities should be given weight in the planning of new ECEC buildings.

Conclusion

This report provides a broad and nuanced knowledge base on children's well-being in Norwegian ECEC settings. The most consistent message is that children’s well-being cannot be understood through an institutional average but must be seen as an individual and situation-dependent experience that requires individual attention. Well-being is fostered through concrete interactions between sensitive, available staff and the individual child and the group – in play, at mealtimes, during transitions. The prerequisite is that structural conditions give staff the capacity to be present, and that ECEC settings systematically listen to those who know best how they are doing – the children themselves

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Trivselsbegrepet er et sentralt element i barnehagens styringsdokumenter. Både *Barnehageloven* (2005) og *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) understreker betydningen av å sikre trygge, inkluderende og utviklingsstøttende miljøer for alle barn. Innføringen av kapittel VIII om psykososialt barnehagemiljø i barnehageloven i 2021 tydeliggjør at barnehager skal arbeide systematisk for å fremme barns helse, trivsel, lek og læring (§ 41).

Barns trivsel løftes også frem i strategien *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (Kunnskapsdepartementet, 2023). Strategien bygger videre på lovverket og rammeplanen, og tydeliggjør ambisjonen om at alle barn skal oppleve en barnehagehverdag preget av trivsel, vennskap og lek – uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Et sentralt tiltak i strategien er behovet for et styrket kunnskapsgrunnlag om barns trivsel, som grunnlag for å sikre at alle barn har et trygt og godt barnehagemiljø.

På bakgrunn av dette utlyste Utdanningsdirektoratet i oktober 2023 konkurransegrunnlaget *Forskning på barns trivsel*. Formålet var å få mer og

utfyllende kunnskap om barns trivsel i barnehagen, deres subjektive opplevelse av egen hverdag, og om barnehagemiljøet. I utlysningen ble tre forskningsspørsmål formulert:

1. Hvordan opplever barna sin egen barnehagehverdag?
2. Hvordan blir trivsel opplevd og forstått av barna selv?
3. Hva kjennetegner barnehagemiljø hvor barna opplever høy grad av trivsel?

Denne rapporten, *Barns trivsel i barnehagen*, er et resultat av et samarbeid mellom Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS), Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU) ved UiS og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Rapporten har som mål å gi et utfyllende kunnskapsgrunnlag som svarer på spørsmålene i utlysningen og bidrar til et styrket arbeid med trivsel i norske barnehager.

1.1.1 Kvalitet i norske barnehager

Barnehagekvalitet deles ofte inn i to store kategorier (OECD, 2015; Slot, Lerkkanen, & Leseman, 2015). Strukturkvalitet omfatter rammebetingelser og organisering av barnehagen, for eksempel barnehagens størrelse, antall barn per ansatt, ansattes utdanning, og barnehagens organisering av grupper og avdelinger. Prosesskvalitet handler om barnas daglige erfaringer i lek og samspill, for eksempel om de opplever å bli sett, om de opplever omsorg, og om det legges til rette for trygt samspill og god lek mellom barna. Utkommekvalitet brukes også i noen sammenhenger (Furenes et al., 2023) og omfatter det utbyttet barna får av å gå i barnehagen, for eksempel i form av utvikling og læring. Ofte tenker man at de tre kategoriene av kvalitet henger sammen ved at strukturkvalitet danner grunnlaget for prosesskvalitet som igjen er en forutsetning for utkommekvalitet (for norsk oversikt, se Lekhal mfl., 2016).

Norske barnehager kjennetegnes av flere strukturelle og pedagogiske kvaliteter, blant annet en felles rammeplan, relativt høy bemanningstetthet og en pedagogikk som legger vekt på lek, omsorg og helhetlig læring. Forskning fra GOBAN-prosjektet viser at kvaliteten i norske barnehager generelt vurderes som adekvat til god, særlig når det gjelder omsorg, relasjonskvalitet og sensitiv voksentilstedeværelse (Baustad & Bjørnestad, 2022; Bjørnestad et al., 2020). Samtidig viser studier fra andre

forskningsprosjekter at det er betydelig variasjon mellom barnehager (Rege et al., 2018).

Andre undersøkelser peker på at ansattes tilstedeværelse i barns lek ofte er lavere enn ønskelig (Karlsen & Lekhal, 2019), og at graden av støtte til barns læring og utvikling varierer (for oversikt se Størksen, Lenes, ten Braak et al., 2024). Dette understreker at kvalitet ikke er jevnt fordelt og at det fortsatt er områder hvor praksis kan styrkes.

Barns trivsel er tett knyttet til barnehagens kvalitet (OECD, 2025a). Det er derfor avgjørende å bygge kunnskap om barns egne perspektiver på hva trivsel er for dem og hva som bidrar til deres trivsel, og se dette i lys av kunnskapen vi har om kvaliteten i norske barnehager. Å se disse to dimensjonene i sammenheng styrker muligheten for å utvikle barnehagemiljøer som fremmer barns trivsel, utvikling og deltakelse.

1.2 Rapportens datakilder og innhold

For å besvare de tre forskningsspørsmålene som ble definert i Utdanningsdirektoratets konkurransegrunnlag har vi i denne rapporten analysert data fra fem ulike datakilder.

Delstudie 1 - Systematisk kunnskapsoversikt

Den første datakilden er en systematisk kunnskapsoversikt basert på PRISMA-anbefalinger som allerede er publisert i delrapporten *Barns trivsel i barnehagen – en kunnskapsoversikt* (Moser et al., 2025). I kapittel 2 oppsummeres de viktigste funnene fra denne. Vi har i tillegg supplert med studier som er publisert etter at delrapporten ble utgitt.

Delstudie 2 - Casestudier i tre barnehager

Den andre datakilden består av observasjoner og intervjuer med barn, ansatte og foreldre[1] i tre utvalgte barnehager. Disse dataene ble samlet inn til denne rapporten.

Delstudie 3 - Mulighetsstudie med Stiftelsen Kanvas

Den tredje datakilden bygger på eksisterende rutiner for kvalitetsutvikling i barnehager i stiftelsen Kanvas. Stiftelsen Kanvas har hatt ansvaret for

[1] Betegnelsene «foreldrene» brukes gjennomgående i rapporten og omfatter også andre foresatte

datainnhentingen, som er knyttet til deres kvalitetsutviklingsarbeid. Rapportens medforfattere har stått for analyser av disse dataene.

Delstudie 4 - Sekundærdata fra forskningsprosjektet SELMA

Den fjerde datakilden består av nettbrettbaserte spørreskjemaer der både barn og ansatte har rapportert om barns trivsel i barnehagen. Disse dataene ble samlet inn som del av SELMA-prosjektet, der flere av rapportens medforfattere var involvert. I arbeidet med denne rapporten har medforfatterne analysert allerede eksisterende data, og det er ikke gjennomført ny datainnsamling i forbindelse med delstudien.

Delstudie 5 - Daglig rapportering av trivsel

Den femte datakilden omfatter data om barns trivsel over tid og i ulike kontekster, og disse dataene ble samlet inn i arbeidet med rapporten. I denne delstudien rapporterte både barn og ansatte her-og-nå trivsel gjennom gjentatte, nettbrettbaserte målinger over en periode på 10 uker. Disse dataene ble samlet inn for gjennomføringen av denne delstudien.

Samlet sett gir de fem datakildene ulike innfallsvinkler til de tre overordnede forskningsspørsmålene i rapporten, og de utfyller hverandre metodisk og analytisk. Figur 1 illustrerer hvordan de ulike datasettene bidrar til å belyse rapportens tre forskningsspørsmål.

Figur 1.

Oversikt over rapportens forskningsspørsmål og de primære datakildene knyttet til dem

	1. Systematisk kunnskaps-oversikt	2. Casestudier i tre barnehager	3. Mulighets studie med Kanvas	4. Sekundærdata fra SELMA	5. Daglig rapporter av trivsel
1. Hvordan opplever barna sin egen barnehagehverdag?	X	X	X	X	X
2. Hvordan blir trivsel opplevd og forstått av barna selv?	X	X			X
3. Hva kjennetegner barnehagemiljø hvor barna opplever høy grad av trivsel?	X	X	X	X	X

Hovedtemaet for rapporten – barns trivsel – er kartlagt med mange ulike kartleggingsverktøy og metodiske tilnærminger i delstudiene:

- Intervju av barn, foreldre og ansatte (delstudie 2)
- Observasjon i barnehage (delstudie 2)
- EQUAL Child – ansatte har strukturert samtale med enkeltbarn (delstudie 3)
- How I feel about my school (HIFAMS) – spørreskjema til barn på nettbrett (delstudie 4 og 5)
- Leiden Inventory of Child Well-being in Daycare (LICW- D) – spørreskjema til ansatte på nettbrett (delstudie 4)
- Daglig rapport – barn trykker selv på nettbrett (delstudie 5)

I tillegg til barns trivsel har vi kartlagt andre fenomener som bidrar til å belyse dette. Under er oversikt over kartleggingsverktøyene. Disse er grundig beskrevet i kapittel 3 Metode.

Ansattes trivsel:

- Medarbeiderundersøkelsen i staten (MUST) – ansatte fyller ut spørreskjema (delstudie 3)
- The workplace PERMA profiler (PERMA) – ansatte fyller ut spørreskjema på nettbrett (delstudie 4)
- Daglig rapport – ansatte svarer på nettbrett (delstudie 5)

Barnehagekvalitet:

- En bedre barnehage for alle (EBBA) – observasjoner foretas på avdeling ved hjelp av mobiltelefon eller iPad ut fra bestemte dimensjoner (delstudie 3)

Kvalitet på ansatt-barn relasjon:

- Student teacher relationship scale – short form (STRS-SF) – ansatte fyller ut spørreskjema på nettbrett (delstudie 4)

Bakgrunnsvariabler hentet fra statistisk sentralbyrå:

- Kjønn, mor og fars utdanning og innvandrerbakgrunn (delstudie 4)

1.2.1 Rapportens innhold

Kapittel 1 presenterer prosjektets bakgrunn og formål. Vi gir en oversikt over delstudier og metodiske tilnærminger som ligger til grunn for rapporten.

Kapittel 2 redegjør for teoretiske perspektiver på barns trivsel og gir en oppsummering av tidligere publisert forskning som ble introdusert i delrapporten (delstudie 1) *Barns trivsel i barnehagen – en kunnskapsoversikt* (Moser et al., 2025). Vi supplerer med nyere forskning som er kommet etter at litteratursøket til kunnskapsoversikten ble avsluttet.

Kapittel 3 beskriver de metodiske tilnærmingene som er benyttet i delstudiene 2, 3, 4 og 5, samt tilhørende datakilder. For å få et mest mulig helhetlig bilde av barns trivsel og sikre at barnas perspektiver kommer til uttrykk på ulike måter, har vi anvendt varierende og komplementære datakilder.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra delstudiene 2, 3, 4 og 5. Ettersom hver delstudie fungerer som et selvstendig prosjekt, har vi valgt å inkludere tolkninger og oppsummeringer for hver delstudie i dette kapitlet, slik at de kan stå for seg selv.

Kapittel 5 består av en samlet diskusjon strukturert etter rapportens tre forskningsspørsmål. Her syntetiseres og drøftes funnene på tvers av delstudiene, og rapportens hovedfunn presenteres. Kapitlet inneholder også eksempler på viktige kompetanser hos ansatte i barnehagen, samt en vurdering av rapportens styrker og begrensninger.

Kapittel 6 presenterer anbefalinger for praksis, forvaltning og forskning basert på rapportens funn.

Kapittel 7 avslutter rapporten med overordnede kommentarer.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapitlet belyser vi teoretiske perspektiver på trivselsbegrepet, betydningen av trivsel for barn, barns opplevelse og forståelse av trivsel, samt tidligere forskning. Innholdet tas opp igjen i diskusjonen i kapittel 5 for å knytte rapportens funn til etablerte teorier og perspektiver.

2.1 Trivselsbegrepet

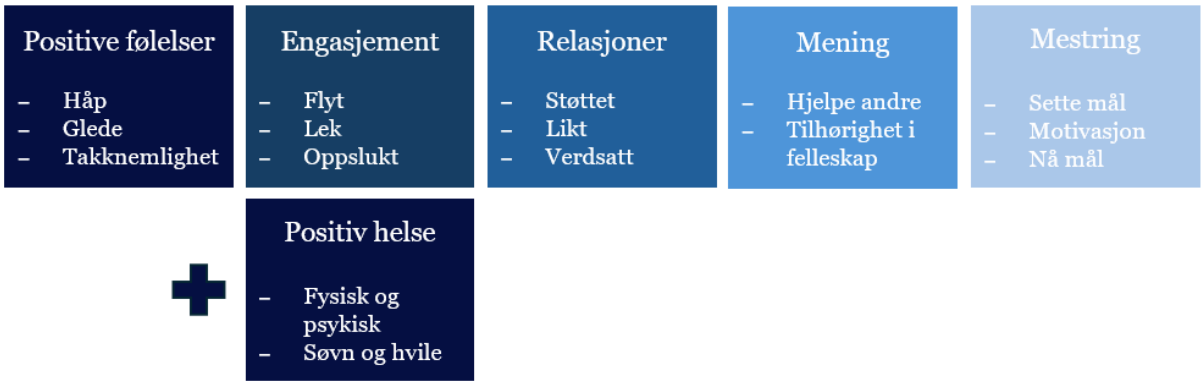
Trivsel er et sentralt begrep i barnehagens lovverk og styringsdokumenter, men uten en entydig definisjon. *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) bruker begrepet gjennomgående og nevner det i sammenheng med relaterte begreper som trygghet, tilhørighet, å være betydningsfull for fellesskapet, (livs)glede, medvirkning, (livs)mestring, helse, engasjement, mening, egenverd, omsorgsfulle relasjoner, vennskap, lek og læring. Slik fremstår trivsel i rammeplanen som et helhetlig og sammensatt begrep som favner mange aspekter ved barns subjektive erfaringer i barnehagehverdagen.

Rammeplanen fra 2017 introduserte begrepet livsglede, og glede forekommer i en rekke sammenhenger – som skaperglede, matglede, bevegelsesglede og glede i kulturelle fellesskap. Til tross for denne brede bruken gir rammeplanen få konkrete beskrivelser av hva livsglede innebærer i barnehagekontekst. Noen få norske publikasjoner har forsøkt å sette ord på hva livsglede kan bety (f.eks. Størksen, 2018).

I internasjonal litteratur brukes ofte *subjective well-being* eller *happiness* for å beskrive trivsel. Subjective well-being viser til individets egen opplevelse av trivsel. Seligman (2011) beskriver dette gjennom *PERMA-modellen* (Figur 2): Positive følelser, Engasjement, Relasjoner, Mening og Mestring (*Accomplishment*). Positive følelser omfatter mer enn lykkefølelse og inkluderer blant annet håp, interesse, glede, kjærlighet, medfølelse, stolthet og takknemlighet. Engasjement knyttes til Csikszentmihalyis flyt-begrep (*flow*), som oppstår når vi blir fullstendig oppslukt av en aktivitet – slik barn ofte er i lek. Relasjoner handler om å føle seg støttet, likt og verdsatt av både voksne og barn. Mening innebærer å bidra til noe større enn seg selv og kjenne tilhørighet i et fellesskap. Mestring viser til å sette seg mål og oppleve fremgang. Senere utvidelser av modellen legger også til Positiv helse, inkludert fysisk og psykisk helse, søvn og hvile (Norrish et al., 2013).

Figur 2.

Seligmans (2011) PERMA-modell, inkludert positiv helse

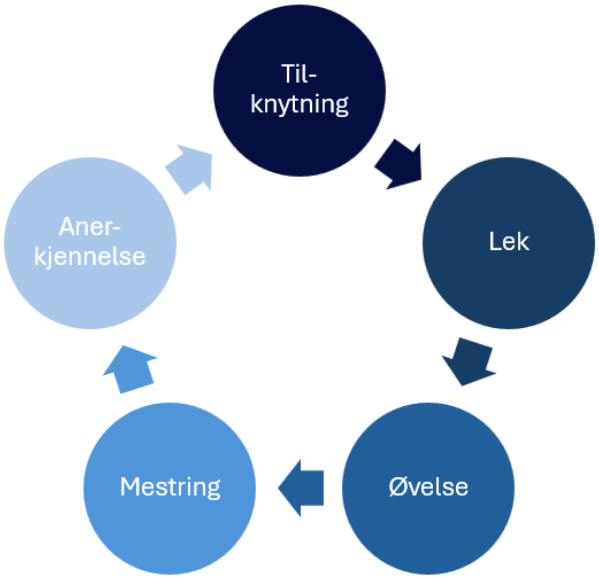


PERMA-modellen ble utviklet og introdusert av Seligman i boken *Flourish* (2011). Begrepet *flourish* – å blomstre – illustrerer sammenhengen mellom trivsel og utvikling. Trivsel gjør vekst mulig, og vekst styrker trivsel. Selv om modellen er

primært utviklet for voksne og eldre barn, er mange av komponentene også svært relevante for yngre barn.

Hallowell (2002) har utviklet en lignende modell som retter seg mer spesifikt mot de yngste barna (Figur 3). Her beskrives barns glede som en prosess som starter med trygg tilknytning, som legger grunnlaget for lek, som videre skaper øvelse og mestring, og som fører til anerkjennelse og nye erfaringer av tilknytning. Trygghet, tilhørighet, relasjoner, mestring og lek står her sentralt – begreper som også er bærende i rammeplanens forståelse av barns erfaringer i barnehagen. Seligmans og Hallowells modeller samsvarer dermed godt med hvordan trivsel brukes i norske styringsdokumenter.

Figur 3.
Hallowells (2002) modell om trivsel



En vanlig distinksjon i litteraturen er skillet mellom hedonistisk og eudaimonisk trivsel. Hedonistisk trivsel omfatter positive her-og-nå opplevelser og overlapper med mange av komponentene i Seligmans og Hallowells modeller (Figur 4). Eudaimonisk trivsel viser til mer varige opplevelser knyttet til komponentene mening, mestring og tilhørighet i de to modellene.

Figur 4.

Hedonistisk og eudaimonisk trivsel

Hedonistisk og eudaimonisk trivsel er ikke motsetninger, men komplementære dimensjoner. For barn er både de umiddelbare og de varige opplevelsene viktige, og de er ofte tett sammenvevde med lek, relasjoner og hverdagsliv.

2.2 Betydningen av trivsel

Forskning viser at positive følelser hos barn, for eksempel fremkalt gjennom humor, lek eller små oppmuntringer, kan styrke kognitiv fungering, kreativitet, problemløsning, selvregulering og sosial forståelse (Stifter et al., 2020). Dette har dermed både umiddelbar og langsiktig betydning for barns utvikling. Studier viser også at positive følelser i tidlig barndom kan predikere livstilfredshet senere i livet (Coffey, 2020).

Disse studiene bygger på *Broaden-and-Build teorien*, utviklet av Fredrickson (1998, 2004). Teorien beskriver hvordan positive følelser utvider individets repertoar av tanker og handlinger, noe som åpner for nye aktiviteter, relasjoner og måter å tenke på. Over tid bygger dette varige personlige ressurser som sosial støtte, motstandsdyktighet, kunnskap og ferdigheter, som igjen fremmer helse og opplevelse av tilfredsstillelse. Denne prosessen skaper en positiv spiral der nye ressurser legger til rette for ytterligere positive følelser (Fredrickson, 1998, 2004). Selv om teorien hovedsakelig er undersøkt hos voksne, finnes det empirisk støtte for dens relevans hos yngre barn (Coffey, 2020; Stifter et al., 2020).

Samtidig har glede og trivsel også en verdi i seg selv. I tråd med rammeplanens vektlegging av barndommens egenverdi (2017) må trivsel forstås som mer enn et middel til fremtidig læring og utvikling. En barndom preget av lek, humor, vennskap og glede er av verdi her-og-nå. En rekke forskere understreker at dette ikke står i motsetning til nytten det kan ha for fremtiden – tvert imot henger en god barndom og et godt liv ofte tett sammen (Hallowell, 2002; Sommer, 2015; Størksen, 2018).

Barns medvirkning og autonomi er sterkt vektlagt i teorier og forskning om barns trivsel og utvikling. *Selvbestemmelsesteorien* (SDT; *Self-Determination Theory*) viser at selvbestemt atferd – som tilfredsstiller grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet – støtter trivsel og motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Lekbasert læring bygger på lignende premisser: barns naturlige nysgjerrighet og motivasjon til å leke, utforske og lære kommer til uttrykk når de befinner seg i stimulerende og støttende miljøer. Barns eget initiativ – altså deres autonomi eller medvirkning – driver dem mot utforskning og mestring og skaper trivsel og motivasjon for videre læring. I alderen 0–8 år lærer barn gjennom lek, utforskning og veiledning fra varme og responderende barnehagelærere og lærere (Fisher et al., 2011; Hirsh-Pasek et al., 2009).

Både selvbestemmelsesteorien og lekbasert læring støtter at barns medvirkning er et viktig grunnlag for motivasjon og trivsel i barns tidlige utvikling, og dette vektlegges også sterkt i rammeplanen (2017).

2.3 Å undersøke barns opplevelse og forståelse av trivsel

Stoecklin (2021) påpeker at det internasjonalt fortsatt finnes få studier som undersøker trivsel fra barns eget perspektiv, særlig for de yngste barna. Han argumenterer for at kvalitative tilnærminger er nødvendige for å fange den sosiale og kulturelle variasjonen i hvordan barn forstår og uttrykker trivsel. Barns subjektive erfaringer, forankret i deres egne lokale kontekster som barnehage, er derfor sentrale for å utvikle et mer nyansert trivselsbegrep.

Cooke mfl. (2019) understreker at forskning på barns trivsel fra et barneperspektiv krever metodiske tilnærminger som observasjon og samtaler. Dette gjelder særlig for

barn under seks år, der tradisjonelle kartleggingsverktøy ofte ikke treffer deres måter å uttrykke trivsel på.

Fane mfl. (2016) viser i sin litteraturgjennomgang at barns stemmer i liten grad inkluderes i forskning om trivsel, til tross for barns rett til medvirkning og betydningen av å forstå deres perspektiver. De fremhever at eksisterende trivselsindikatorer sjelden er utviklet sammen med barn, noe som gjør det usikkert om disse faktisk speiler barnas egne forståelser.

I en senere studie inkluderte Fane mfl. (2020) barns stemmer og fant at barnehagebarns beskrivelser av trivsel samsvarte med seks trivselsindikatorer som voksne har definert: å føle seg glad, elsket og trygg; fysisk helse; muligheter for læring; materiell trivsel; sosial deltakelse; og gode relasjoner. Dette gir støtte til at indikatorene også er relevante for barn. Samtidig viste studien at barn særlig forbinder trivsel med frilek og med å bli sett som kompetente aktører med reell innflytelse (*children's agency*). Dette samsvarer med norske studier der lek og medvirkning fremheves som sentrale faktorer for trivsel (Bratterud et al., 2012; Seland et al., 2015).

Flere andre studier viser også betydningen av sosiale relasjoner. Moreira mfl. (2021) finner at relasjoner til jevnaldrende er avgjørende både for barns subjektive trivsel og for deres motstandsdyktighet. Dette støttes av andre studier (Cooke et al., 2019; Moore & Lynch, 2018; Visnjic & Visković, 2021) som viser at barn forbinder trivsel med sosial lek, positive relasjoner, rettferdighet, autonomi og aktiviteter som gir glede og mestring.

Samlet sett viser forskningen at barns egne erfaringer må inngå direkte i kunnskapsgrunnlaget for å forstå deres trivsel. Lek, medvirkning og sosiale relasjoner fremstår som nøkkelfaktorer i barns egne beskrivelser av hva trivsel innebærer.

2.4 Delstudie 1 – Systematisk kunnskapsoversikt (en oppsummering)

Dette kapitlet oppsummerer delrapporten *Barns trivsel i barnehagen – en kunnskapsoversikt* (Moser et al., 2025), basert på systematiske gjennomganger av internasjonale kunnskapsoversikter og nordiske primærstudier. Videre presenteres

en supplerende sammenfatning av nyere nordisk forskning som ble publisert i etterkant av utgivelsen av Kunnskapsoversikten.

Formålet var å undersøke:

1. Hvordan trives barn i barnehagen, og hvordan opplever og forstår de selv trivsel?
2. Hva kjennetegner barnehagemiljøer hvor barna opplever høy grad av trivsel?

Internasjonale kunnskapsoversikter

Åtte internasjonale kunnskapsoversikter ble identifisert gjennom systematiske søk i sentrale databaser. Litteraturen viser stor variasjon i hvordan trivsel forstås og operasjonaliseres, og det mangler en felles definisjon. Når trivsel defineres, forankres den ofte i positiv psykologi og omfatter både hedonistiske aspekter (glede, positive følelser) og eudaimoniske aspekter (mestring, autonomi og mening). Trivsel måles gjennom både fysiologiske, atferdsmessige og psykologiske indikatorer.

Et gjennomgående funn er at barns egne perspektiver i liten grad er inkludert, noe som utfordrer både validiteten i trivselsmålingene og ivaretakelsen av barns rettigheter. Unntak finnes i studier av lekbasert språkarbeid, som viser at barn trives bedre i uformelle, lekpregede læringssituasjoner enn i sterkt voksenstyrte opplegg.

Internasjonal forskning peker på flere kjennetegn ved trivselsfremmende barnehager: høy pedagogisk kompetanse og sensitivitet hos personalet, lav voksen-barn-ratio, rikelig med frilek og fysisk aktivitet, samt gode og varierte fysiske omgivelser. For barn med urfolksbakgrunn fremheves tett samarbeid med lokalsamfunn og kulturell tilpasning som avgjørende for trivsel.

Nordiske primærstudier

Totalt 34 nordiske primærstudier ble inkludert. Omtrent en tredjedel mangler eksplisitte definisjoner av trivsel, men beskriver i stedet observerbare indikatorer eller viser til nasjonale styringsdokumenter. Trivsel forstås både som en her-og-nå-opplevelse (*being*) og som del av barnets utvikling over tid (*becoming*), og beskrives som situasjonsavhengig og dynamisk.

Barnas egne erfaringer står sentralt i de nordiske studiene. Et klart flertall av barna rapporterer høy trivsel, samtidig som en mindre, men betydningsfull gruppe uttrykker mistrivsel. Trivsel er tett knyttet til lek, særlig selvbestemt, fysisk og

risikofylt lek, samt til relasjoner og tilhørighet i barnegruppen. Vennskap og jevnaldrende fellesskap fremstår som den viktigste kilden til barns trivsel, mens avvisning og utenforskap fører til stress og mistrivsel.

Trivselsfremmende miljøer kjennetegnes av rikelig rom for selvbestemt lek, lavt støynivå, fleksibel organisering av tid og rom, samt aktive og emosjonelt støttende ansatte. Barn opplever større autonomi og trivsel når de får medvirke og påvirke egen hverdag, særlig i utendørsaktiviteter.

2.4.1 En supplerende sammenfatning av nyere nordisk forskning

Etter at Kunnskapsoversikten (delstudie 1, Moser et al., 2025) ble publisert, ble det gjennomført et supplerende søk våren 2026 med den samme søkestrengen og de samme inklusjonskriteriene for nordiske primærstudier som tidligere. Søket resulterte i 255 treff. Tittel- og abstrakt screening reduserte antallet til 24 treff. Etter en fulltekstscreening ble 10 av disse bidragene inkludert. I Tabell 1 presenteres en AI-basert (NotebookLM; Google) sammenfatning av funnene i disse 10 artiklene, som har blitt kvalitetssikret av en forfatter.

Tabell 1.

Oversikt over 10 nordiske studier som er publisert etter at søket til Kunnskapsoversikten, *Barns trivsel i barnehagen* (delstudie 1) ble avsluttet eller ikke har blitt funnet i forbindelse med det første søket

	Forskningsspørsmål	
Publikasjon	Hvordan trives barn i barnehagen, og hvordan opplever og forstår de selv trivsel?	Hva kjennetegner barnehagemiljøer hvor barna opplever høy grad av trivsel?
Berstorff (2023)	Barn opplever trivsel og tilhørighet gjennom deltakelse i selvorganiserte lekfellesskap og faste vennskap. For barna er det ofte viktigere *hvem* de er sammen med, enn *hva* de leker. De forstår og bygger trivsel gjennom et eget «sosialt lekespråk» der de viser omsorg, deler fantasier og leser hverandres kroppsspråk.	Miljøer som gir uforstyrret tid og rom til selvorganisert lek i barnehagehverdagen. Høy trivsel kjennetegnes også av at pedagoger forstår og støtter opp under de ulike typene lekfellesskap (f.eks. relasjonsorienterte eller fellesskapsorienterte) på barnas egne premisser.
Dýrfjörð mfl. (2023)	Barn opplever trivsel relasjonelt og situasjonsbestemt; tiden oppleves som å «fly» når de gjør lystbetonte ting som å leke ute eller være med venner. Trivselen synker når de kjeder seg, må vente lenge eller må gjøre ting de ikke liker. De forstår trivsel gjennom sosiale aspekter, som hvem de spiser eller leker med.	Miljøer preget av «flytende dagsrytmer» fremfor stramme, tradisjonelle tidsplaner med mange brudd. Et trivselsfremmende miljø gir barna mer frihet, lengre perioder med uforstyrret lek, og tilpasser seg barnas individuelle rytmer og behov.
Emilson og Johansson (2025)	Trivsel er en eksistensiell opplevelse for barna, sterkt knyttet til vennskap, lek og det å kjenne tilhørighet i et fellesskap. Barna er dypt opptatt av hvem som er innenfor og utenfor, og de forstår tilhørighet gjennom kategorisering (kjønn, alder), forhandling og maktkamper i leken.	Miljøer der pedagogene aktivt anerkjenner barns tilhørighetsprosesser og støtter dem i å bygge positive holdninger til mangfold. Barnehagemiljøer der barna kan samles om felles lekeideer bidrar til å viske ut ekskluderende grenser, men krever at lærere følger med på barnas posisjoneringer.
Hansen mfl. (2025)	Barna opplever trivsel (og helse) gjennom bevegelsesglede, selvstyrt fysisk utfoldelse og fellesskap med venner. De opplever ofte at trivselen knyttet til fysisk lek må forhandles mot barnehagens regler (f.eks. «ikke løpe inne»).	Miljøer med en fleksibel strukturering av tid, rom og regler som i større grad tillater barnas behov for selvstyrt fysisk lek. Trivselen er høyere der de ansatte engasjerer seg som støttespillere fremfor kun å være regelhåndhevere og voktere.
Martikainen, Linnavalli og Kalland (2025)	Barns selvrapporterte trivsel er sterkest knyttet til positive sosiale relasjoner, som å leke med venner, komme overens med andre og	Miljøer som aktivt støtter opp under barns egenverd og selvfølelse. Ettersom eldre barn og barn fra familier med høyere

	trives i selve barnehagen. Negative følelser og lavere trivsel er ofte koblet til lav selvfølelse eller «her-og-nå»-hendelser, snarere enn langvarige konsepter.	utdanning ofte rapporterer høyere trivsel, kjennetegnes et godt miljø av at det også jevner ut sosioøkonomiske ulikheter tidlig.
Peltola mfl. (2023)	Trivsel for barna handler om å ha bestevenner og dele interesser i den frie leken. Barna har en tydelig forståelse av utestengelse og kjenner på ensomhet når det skjer, men barn som i utgangspunktet har positive og etablerte relasjoner, takler og forstår slike sporadiske avvisninger bedre.	Miljøer der barn får mulighet til å bygge og opprettholde varige, positive vennskap. Høy trivsel sikres når barnehagelærerne har god forståelse og bevissthet rundt barnas komplekse vennekultur og samspill.
Riad mfl. (2023)	Et klart flertall av barna opplever at de har det «OK» eller «bra» i barnehagen og forstår trivselen sin ut fra både sosiale og generelle forhold. Barna i sosioøkonomisk utsatte områder kan spesielt oppleve at barnehagen utgjør en vesentlig og positiv kilde til generell trivsel i livet deres.	Et språklig rikt og stimulerende miljø der barna opplever mestring, spesielt viktig for flerspråklige barn, siden kommunikativ kompetanse beskytter mot utestengelse og mobbing.
Schürer mfl. (2026)	I overgangen mellom barnehage og skole opplever barna trivsel når de føler seg komfortable, trygge og ivaretatt. De er bevisste på sin egen utvikling og forstår at trivsel innebærer å tilpasse seg nye sosiale, personlige og faglige krav i samspill med andre.	Miljøer som legger stor vekt på «proksimale prosesser», altså nære og støttende gjensidige interaksjoner mellom barnet, de voksne og jevnaldrende. Et godt miljø forbereder barna ved å anerkjenne både deres emosjonelle og faglige behov.
Størksen mfl. (2025)	Barna opplever trivsel gjennom glede, mestring, og et optimistisk tankesett (f.eks. å bruke ordet «ennå» når de ikke får til noe). Barna viser evne til å forstå trivsel og mestring på et abstrakt nivå og evner å overføre disse konseptene direkte til omsorg for venner og egen lek.	Miljøer der de voksne aktivt integrerer sosial og emosjonell læring (SEL) og positiv psykologi (f.eks. fokus på mestring og anerkjennelse) i hverdagen. Høy trivsel skapes av engasjerte lærere som fasiliterer leken læring og meningsfulle, veiledede samtaler.
Åmot og Ytterhus (2023)	Barn snakker sjelden om trivsel eller helse med voksenbegreper, men forstår det gjennom meningsfullhet og bevegelsesglede (f.eks. lage snøengler, klatre, spille fotball med venner). De plasserer trivsel direkte inn i sin hverdagslige og sosiale opplevelse	Miljøer der personalet er aktive og engasjerte deltakere i barnas aktiviteter, fremfor å fungere som passive tilskuere eller overvåkere av regler. Barna ønsker voksne som anerkjenner og fasiliterer barnas egne initiativer til glede og fellesskap.

Resultater fra disse 10 studiene har interessante fellestrekk:

- *Barn fremstilles som kompetente informanter* i samtlige studier. De kommer fram som kompetente aktører og eksperter på sitt eget liv, og metodisk plasseres barna i sentrum som primærkilder for data. I studiene fanges barnas egne stemmer og opplevelser gjennom for eksempel barneintervjuer («Små fortellinger» og «Life-form interviews»), fokusgrupper, deltakende observasjon og tilpassede selvrapporteringsverktøy (som HIFAMS og Kiddy-KINDL).
- Barna selv forstår i stor grad trivsel gjennom sine *sosiale relasjoner*. Trivsel, tilhørighet og relasjoner til jevnaldrende henger uløselig sammen. Det å ha venner, å få delta i lek og oppleve en grunnleggende sosial tilhørighet («belonging») trekkes frem som viktige indikatorer for trivsel. Barna er svært bevisste på sosiale maktforhold, og gir uttrykk for at deres trivsel blir tydelig påvirket av deres erfaringer med inkludering og utestengelse i leken.
- For barna er trivsel sterkt knyttet til *selvorganisert lek, fysisk utfoldelse og glede*. Størst trivsel oppstår når de er i «flyt» (*flow*), en tilstand hvor de er fullt engasjert i lystbetonte aktiviteter sammen med andre, og hvor de glemmer tid og sted. Fysisk aktiv lek og aktivitet handler for barna om en umiddelbar kroppslig tilstedeværelse og glede i barnehagens hverdag.
- I studiene belyses også *spenningen* som kan oppstå mellom barnas behov for fri utfoldelse og barnehagens *institusjonelle rammer og strukturer*. Tradisjonelle, stramme tidsplaner, voksenstyrte overganger og rigide regler (som «ikke løpe inne») kan innskrenke barnas handlingsrom og dermed senke trivselen. Et barnehagemiljø der barna opplever høy trivsel kjennetegnes av at det tilbyr en mer fleksibel organisering av tid og rom som støtter barnas egne initiativer og rytmer.
- Selv om relasjoner og vennskap mellom barn fremheves som svært viktig i studiene, understrekes det likevel at *de ansatte er avgjørende for å tilrettelegge for høy trivsel*. Trivselsfremmende miljøer forutsetter at personalet aktivt engasjerer seg i barnas lek, støtter opp under deres sosiale relasjoner og tilhørighet og jobber systematisk med sosial og emosjonell læring.

De inkluderte studiene bruker et bredt *spekter av metoder* for å fange opp barnehagebarns egne opplevelser, i stedet for å utelukkende bygge på de ansattes eller foreldrenes vurderinger. Flere studier har brukt kvantitative (eller kvantifiserbare) selvrapporteringsverktøy tilpasset barn, i form av strukturerte intervjuer der både språk, kontekst og svarskalaer er forenklet. Samtidig har mange studier lagt vekt på mer åpne samtaler med barna, enten i små grupper, i par eller individuelt, avhengig av tema og barnas behov for trygghet. For sensitive erfaringer har semistrukturerte en-til-en-intervjuer med åpne spørsmål blitt brukt for å fremme barnas egne fortellinger, mens mer uformelle samtaler ofte er integrert i barnas lek og daglige aktiviteter for å gi dem større kontroll over deltakelsen. For å kompensere for begrensninger i verbalt ordforråd hos de yngste barna ble det tatt i bruk visuelle og lekbaserte metoder, som tegning, tidslinjer, bygging med klosser og barnestyrte omvisninger der barna fotograferer betydningsfulle steder i barnehagen. Disse metodene har gjort det mulig for barna å uttrykke komplekse opplevelser på en konkret og kroppslig måte. Videre har etnografisk feltarbeid og observasjon vært sentrale i flere studier, der forskere enten har deltatt i barnas lek i rollen som «atypisk voksen» eller gjennomført systematiske, ikke-deltakende observasjoner. Gjennom feltnotater og videoregistreringer har disse studiene analysert barns handlinger, samspill og forhandlinger om tilhørighet og trivsel i barnehagens hverdagsliv.

Vi ser i de 10 nyere artiklene tegn på en utvikling i bruk av forskningsmetoder som i større grad enn tidligere vektlegger barns perspektiv og forsøker å inkludere barn som informanter eller respondenter som er kompetente til å ytre seg om sin hverdag i barnehagen.

3 Metode

Forskningsspørsmålene i rapporten belyses gjennom kvalitative og kvantitative tilnærminger med ulike utvalg og metoder, som samlet gir rike beskrivelser av barns trivsel i barnehagen. I den følgende teksten beskrives først de ulike datakildene i delstudiene 2, 3, 4 og 5. Deretter kommer et kapittel hvor vi kommenterer forskningsetikk knyttet til arbeidet med rapporten.

3.1 Datakilder

3.1.1 Delstudie 2 – Casestudier i tre barnehager

Denne delstudien har et casestudiedesign og vi har arbeidet kvalitativt og hermeneutisk. Det innebærer en fortolkende tilnærming med sikte på å forstå meningen bak handlinger og menneskelige uttrykk. Formålet har vært å utvikle en dyptgående forståelse av barna sine perspektiver og deres subjektive erfaringer av trivsel i barnehagen. Designet er valgt fordi det gir mulighet til å undersøke trivsel slik den utspiller seg i barnas naturlige kontekst, og gir oss tilgang til det komplekse

samspillet mellom barn, voksne, miljø og situasjoner i barnehagen. Forskningsdesignet er styrt av de tre overordnede forskningsspørsmålene (s. 15).

Feltarbeidet ble gjennomført over flere uker for å gi forskerne anledning til å bli godt kjent med både barna og barnehagens kontekst (Eide & Winger, 2011). Vi var opptatt av å få innsikt i hva som gjøres, sies, oppleves og fremstår i situasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 11). Tilnærmingen var induktiv, der forskerne lyttet og observerte åpent for å «tone seg inn» på barnas opplevelser og uttrykk for trivsel. Vi var særlig oppmerksomme på barnas handlinger, kroppslige uttrykk, lyder og bevegelser.

Datainnsamlingen bestod av tre metodiske tilnærminger:

1. Observasjon, både med og uten videokamera.
2. Feltnotater knyttet til ulike hverdagssituasjoner.
3. Samtaler med barna, basert på *Den dialogiske samtalemetoden* (DCM, *Dialogical Communications Method*; Gamst, 2017), gjennomført med lyd- og videoopptak.

I tillegg ble det gjennomført individuelle intervjuer med ansatte og foreldre for å få frem supplerende perspektiver på barns trivsel.

Utvalg og prosedyre

Tre barnehager deltok i casestudien: to på Vestlandet (én urban, én rural) og én på Østlandet (urban). Alle var tradisjonelt organiserte avdelingsbarnehager. Barnehagene ble rekruttert på bakgrunn av eksisterende samarbeid og for å sikre variasjon i kontekst (rural/urban) og andelen flerspråklige barn. Utvalget var strategisk og begrunnet i behovet for variasjon i barnehagemiljøer og barnegrupper, men studien hadde ikke som mål å være representativ med tanke på generalisering. Både småbarns- og storbarnsavdelinger deltok i Vest, og i Øst deltok storbarnsavdelinger. Feltarbeidet pågikk i totalt 34 dager høsten 2024.

Det ble innhentet foreldresamtykke for alle deltakende barn. I forkant ble styrere og personalet informert om formålet med studien og bedt om å la hverdagen foregå så normalt som mulig. Barna ble informert på en enkel og alderstilpasset måte, og forskerne var oppmerksomme på barns signaler og respekterte dem dersom de ikke ønsket å delta. Se side 44 for mer utfyllende informasjon om etiske betraktninger.

Metodiske tilnærminger

Observasjoner

I Vest ble det gjennomført observasjoner både med og uten videoopptak av toåringer og femåringer, mens alle observasjonene i Øst ble gjennomført uten videoopptak. Videoobservasjonene i Vest ble gjennomført mellom kl. 07:30 og 12:30 for å unngå perioder hvor barnegruppene var slått sammen, slik at kun barn med samtykke ble filmet. I Øst ble feltarbeidet gjennomført mellom kl. 08:00 og 15:00. Fleksibel gjennomføring for datainnsamling er sentral i kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Vi brukte to ulike observasjonsstrategier. I den ene tilnærmingen satt vi rolig i et rom og observerte enkelte barn i lek og felles aktiviteter, mens i den andre tilnærmingen fulgte vi etter barna nær deres aktiviteter. Den siste strategien er inspirert av såkalt *walk along* observasjon (jf. Kusenbach, 2003; Eide et al., 2017) og ga særlig innsikt i fokusbarna som vi senere skulle ha samtaler med. Barna fungerte som veivisere og ledet forskerne til aktiviteter, hendelser, steder, relasjoner som barna deltok i og var opptatt av (Eide et al., 2017).

I Vest ble det i begge observasjonsstrategiene periodevis filmet små sekvenser av barnas aktivitet og samspill. Bruk av video gir mulighet til gjentatt gjennomgang i forskerteamet, og styrker validiteten av tolkningene/analysene (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Deskriptive fortellinger fra videoobservasjoner kan også få frem barnas kroppslige uttrykk, emosjoner og handlinger i interaksjoner og hverdagsaktiviteter som videre grunnlag for analyse (Herold et al., 2022; White et al., 2022).

Feltnotater

På slutten av dagen ble det skrevet notater om observasjoner, samt andre tanker og refleksjoner fra feltarbeidet. Disse kunne for eksempel handle om organisatoriske aspekter ved personalets arbeid, hva barna og personalet gjorde og lignende.

Feltnotatene der observasjoner er beskrevet har blitt anvendt systematisk i analysearbeidet, mens notater om tanker og refleksjoner ikke er anvendt systematisk. De sistnevnte har kun fungert som støtte i analysearbeidet.

Dialogiske samtaler

Vi gjennomførte dialogiske samtaler med totalt 24 femåringer (10 gutter og 14 jenter, både majoritets- og minoritetsspråklige). 14 av femåringene var fra Vest og 10 fra Øst. I Vest ble det i tillegg gjennomført samtaler med syv toåringer (tre gutter og fire jenter, alle majoritetsspråklige). Samtalene ble gjennomført etter flere dager i feltet, slik at barna og forskerne var kjent med hverandre.

Samtalene med femåringene foregikk primært i par. Denne strategien ble valgt fordi barn ofte resonerer godt sammen og fordi samtaler i par gir større handlingsrom for at barna selv kan bestemme om og hvordan de ønsker å delta (Kvale & Brinkmann, 2009). Dialogiske samtaler som metode støtter barn i å fortelle og beskrive egne erfaringer og opplevelser. Det legges vekt på å fremskaffe kunnskap om hvordan verden ser ut for barnet, med barnets egen stemme (Gamst, 2017). En enkel intervjuguide ble brukt som støtte i samtalene. Fordi trivsel er et abstrakt begrep, ble spørsmålene tilpasset alder, og de ble knyttet til sentrale aspekter ved teorier om trivsel (se innledning). Spørsmålene ble stilt muntlig på dialekt og uten formelle ord (Aase & Fossåskaret, 2007). For eksempel: «Hva synes dere er kjekt/gøy?» og «Hva gjør dere glade?».

For toåringene brukte vi bildekort som støtte, med utgangspunkt i situasjoner vi hadde observert slik at samtalene ble meningsfulle – etter inspirasjon fra tidligere forskning (Størksen et al., 2012). De aller yngste barna reflekterer ofte lettere over konkrete hendelser enn over mer abstrakte begreper (Pramling & Östberg, 1986).

Samtalene varte i 15–40 minutter for både to- og femåringer. Vi ønsket at de dialogiske samtalene skulle være mest mulig lik en hverdagslig pedagogisk aktivitet. Tegnesaker og spill ble brukt i forkant av eller samtidig med samtalene for å skape trygghet og gjenkjenning.

Vi benyttet videoopptak, der et kamera var plassert på et stativ på gulvet. Videoopptakene fungerte som en støtte for oss i transkriberingen av samtalene, slik at vi kunne fange barnas nonverbale uttrykk og handlinger. I tillegg tok vi opp lyd ved hjelp av Nettskjema.

Intervju ansatte og foreldre

For å få en mest mulig nyansert forståelse og rike beskrivelser av barns opplevelser av barnehagehverdagen og trivsel, ble datamaterialet supplert med intervjuer av foreldre

og barnehagepersonale i alle tre barnehagene. Foreldreintervjuene var semistrukturerte og rettet mot foreldrenes perspektiver på barnets trivsel i barnehagen. I tillegg stilte vi spørsmål om samarbeid med barnehagepersonalet og om deres opplevelse av barnehagens arbeid med trivsel. Vi ønsket å få fram hendelser og opplevelser som barna forteller positivt om hjemme. I Vest intervjuet vi 13 foreldre, syv fra storbarnsavdelinger og seks fra småbarnsavdeling, og i Øst to foreldre.

De semistrukturerte intervjuene med barnehagepersonalet omhandlet kjennetegn ved barns trivsel i barnehagen. Av 13 intervjuer i Vest var seks med ansatte fra storbarnsavdelinger og syv fra småbarnsavdelinger. To ansatte ble intervjuet i Øst. Personalet ble bedt om å beskrive sin egen trivsel, hvordan de vurderer barnas trivsel, hvilke faktorer de mener påvirker trivsel, og hvordan de forstår og anvender trivsel som begrep i det daglige arbeidet.

Transkribering

Samtalene med barna, samt intervjuene med ansatte og foreldre ble automatisk transkribert i sin helhet gjennom Nettskjema, som er et sikkert nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo. Den automatiske transkripsjonen ble grundig gjennomgått for å sikre korrekthet. Observasjoner ble også transkribert. Omdanningen fra muntlig tale til skrift er i seg selv en tolkningsprosess, men vi forsøkte å holde oss mest mulig tro mot informantenes ytringer.

Analyse

Siden forskningsspørsmålene i denne delstudien omhandler barns opplevelser av egen barnehagehverdag og trivsel, har vi lagt hovedvekt på analyser av barnas beskrivelser (samtaler) og handlinger (observasjoner). Ansattes og foreldres beskrivelser (intervjuer) er anvendt som komplementerende «stemmer».

Analysen er gjennomført med en hermeneutisk tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2008) med en stegvis innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). Tilnærmingen er kvalitativ og induktiv, med sikte på å oppnå en dyptgående forståelse av meningsinnholdet i datamaterialet. Først leste vi det empiriske materialet gjentatte ganger for å identifisere og komprimere meningsbærende sekvenser. Dette innebar blant annet å konseptualisere utsagn og handlinger med utgangspunkt i likheter,

variasjoner og interessante mønstre. I den siste fasen av analysen gikk vi utover det som eksplisitt kom til uttrykk i beskrivelser og handlinger, for derigjennom å finne meningsstrukturer og betydninger som ikke umiddelbart kom til syne (Fauskanger & Mosvold, 2014; Kvale & Brinkmann, 2009).

I analysene har trivsel blitt fortolket på bakgrunn av ulike teoretiske tilnærminger som er omtalt i kapittel 1, særlig har vi benyttet Seligmans (2011) PERMA-modell.

3.1.2 Delstudie 3 – Mulighetsstudie med Stiftelsen Kanvas

Mens mye barnehageforskning bygger på de ansattes vurderinger av barns trivsel, er det et uttalt behov for å løfte frem barnas egne stemmer og subjektive opplevelser av sin egen barnehagehverdag. Det overordnede målet med delstudien har vært å prøve ut en strukturert samtale mellom barnehageansatt og barn for å fange opp barneperspektivet i barnehagens hverdag.

For det første vurderes EQUAL Child (Moe et al., 2026), et strukturert samtalebasert og forkortet verktøy for barns egenvurdering av trivsel, ved å undersøke om faktorstrukturen som er funnet i Moe mfl. (2026) kan gjenskapes i vårt datasett. Denne delen av studien gjennomføres i samarbeid med forskningsprosjektet KUMBA ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH). Det overordnede målet for prosjektet *KvalitetsUtvikling gjennom Medvirkning i Barnehagen* (KUMBA) «… er å utvikle et godt kvalitetssystem, eller støttemateriell som barnehagene selv kan bruke i arbeidet med å vurdere og videreutvikle kvalitet i egen barnehage»[2] med vektlegging av en forskningsbasert tilnærming og prosesskvaliteten i barnehager i Norge, i tett samarbeid med praksisfeltet (Moe et al. 2026). EQUAL Child utgjør en sentral del av dette kvalitetsvurderings- og utviklingssystemet og ble utviklet for å få fram barns egne stemmer når barnehagers kvalitet skal vurderes.

For det andre undersøkes sammenhenger mellom barnehagekvalitet og trivsel hos barn og ansatte ved hjelp av kvalitetsverktøyet En Bedre Barnehage for Alle (EBBA; Eliassen, Kleppe & Norheim, 2025) og data fra Medarbeiderundersøkelsen i staten (MUST), som brukes i Stiftelsen Kanvas.

[2] https://www.dmmh.no/forskning-og-utvikling/vare-prosjekter/kvalitetsutvikling-gjennom-medvirkning-i-barnehagen-kumba

For det tredje undersøkes EQUAL Child sin anvendbarhet som del av barnehagens rutinemessige kvalitetsutviklingsarbeid.

Delstudien undersøker tre sentrale problemstillinger:

1. Kan faktorstrukturen til EQUAL Child (Moe et al., 2026) – en revidert og forkortet versjon av Trivselsmonitoren – repliseres i vårt datasett?
2. Hvilken sammenheng finnes mellom barns egenrapporterte trivsel, ansattes trivsel og observerte kvalitetsmålinger i barnehagen?
3. Hvordan vurderer personalet gjennomføringen av EQUAL Child i barnehagehverdagen, og hvilken plass kan verktøyet ha i det rutinemessige kvalitetsarbeidet?

Utvalg og prosedyre

Delstudien ble gjennomført i tett samarbeid mellom forskergruppen ved Læringsmiljøsenteret (UiS) og barnehagestiftelsen Kanvas. Kanvas hadde ansvar for rekruttering av barnehager og gjennomføring av datainnsamlingen, slik at løsninger kunne tilpasses lokale behov. Studien benyttet en medforsker-tilnærming, hvor 34 pedagogiske ledere og seks styrere/daglige ledere var ansvarlige for selve datainnhentingen gjennom samtaler med barna ved bruk av EQUAL Child i sine respektive barnehager.

Datainnsamlingen i denne delstudien omfatter 235 barn i alderen 4–5 år, fordelt på 27 avdelinger i 14 ulike Kanvas-barnehager. De deltakende barnehagene har følgende geografiske fordeling: Oslo (7), Vestfold (2), Bergen (2), Akershus (2) og Trøndelag (1).

Ettersom delstudie 3 er utformet som en praksisnær mulighetsstudie (*feasibility study*), var rekrutteringen basert på frivillighet og selvseleksjon. Deltakelse forutsatte at barnehagene var motiverte og villige til å investere interne arbeidsressurser i å gjennomføre barnesamtalene som en del av sin ordinære drift. Utvalget er et strategisk bekvemmelighetsutvalg bestående av barnehager med særlig interesse for dette kvalitetsutviklingsarbeidet.

På grunn av denne selvseleksjonen er ikke utvalget statistisk representativt for norske barnehager generelt, og funnene er dermed heller ikke generaliserbare i statistisk forstand, noe som heller ikke er det primære målet for denne delstudien.

Hovedhensikten har tvert imot vært å undersøke *gjennomførbarheten* av verktøyet – det vil si om det i det hele tatt er mulig å implementere strukturerte barnesamtaler i en ordinær barnehagehverdag uten tilførsel av ekstra ressurser, og om dette arbeidet oppleves som meningsfullt for personalet. Til tross for manglende statistisk representativitet, gir den geografiske spredningen og det relativt store omfanget av barn og avdelinger studien en viss økologisk validitet, og dermed et akseptabelt empirisk grunnlag for å vurdere verktøyets anvendbarhet i praksisfeltet.

I etterkant av de strukturerte samtalene gjennomførte Kanvas en erfaringsinnhenting blant medforskerne i de deltakende barnehagene.

For å validere EQUAL Child sin faktorstruktur ble disse dataene sammenlignet med et datasett fra KUMBA-prosjektet (Moe et al., 2026), som bestod av 408 barn (4–6 år) fra 16 barnehager (43 avdelinger).

Kartleggingsverktøy

Det ble brukt ulike metodiske tilnærminger for å innhente data om barns trivsel, de ansattes trivsel, avdelingskvalitet og personalets erfaringer med bruk av EQUAL Child.

Barns trivsel

Barns egenrapporterte trivsel ble målt gjennom strukturerte barnesamtaler ved bruk av EQUAL Child (Moe et al., 2026). Verktøyet bygger på *Trivselsmonitoreren* (Sandseter & Sæland, 2018) som har blitt brukt på over 6000 barn i Norge. Tilbakemeldinger fra barnehageansatte har identifisert noen praktiske utfordringer. En av de viktigste er at trivselsmonitoren har 50 spørsmål og at gjennomføringen dermed tar lang tid, noe som er en begrensende faktor i en travel barnehagehverdag. I tillegg innebærer det en viss risiko for at særlig de yngste barna kan miste konsentrasjon og motivasjon til å gjennomføre hele prosessen.

I KUMBA-prosjektet ble ni spørsmål innledningsvis fjernet basert på tidligere erfaringer og tilbakemeldinger fra brukerne. Noen spørsmål ble omformulert for å gjøre dem mer passende og enklere å forstå for barna. I en pilotstudie gjennomførte ansatte i fire barnehager 39 barnesamtaler med disse 41 spørsmålene. På grunnlag av funnene i barnesamtaler og intervjuer med de ansatte kunne Moe et al. (2026) redusere antallet spørsmål til 35 som så inngikk i en første EQUAL Child versjon. En ytterligere validering (faktoranalyse) i en større barnegruppe (n=404) fra 16

barnehager viste at 17 av de 35 spørsmålene ikke i tilstrekkelig grad oppfylte de statistiske forutsetningene for å operasjonalisere barns trivsel. Selv om disse 17 spørsmålene ikke lenger inngår i «trivselsskåren», åpner Moe mfl. for at de likevel kan brukes i praksis, dersom man ønsker bredere og mer utdypende informasjon om barnets opplevelser av barnehagehverdagen, for eksempel knyttet til vennskap og måltider. De inngår imidlertid ikke i en samlet trivselsskår.

Dermed inneholder den endelige versjonen av EQUAL Child 18 spørsmål (ledd[3]) fordelt på fem dimensjoner:

1. Relasjoner til de ansatte (5 ledd; f.eks. «Leker de voksne med deg når du er ute?»)
2. Plaging (4 ledd; f.eks. «Er det noen som plager deg slik at du blir lei deg når du er i barnehagen?»)
3. Fysisk miljø og lek (3 ledd; f.eks. «Er det noen steder i barnehagen hvor du kan leke litt vilt og spennende?»)
4. Hva barna liker å gjøre (3 ledd; f.eks. «Liker du å leke på uteområdet?»)
5. Barnas opplevelse av de voksne (3 ledd; f.eks. «Synes du de voksne i barnehagen har dårlig tid?»)

Det må henvises til at det i delstudie 3 ble brukt alle 35 ledd av den opprinnelige Trivselsmonitoren som også var grunnlaget for revisjonen som Moe mfl. (2026) gjennomførte. Dette for å ha mulighet til på et senere tidspunkt å gjennomføre dypere metodologiske analyser av datamaterialet. For analysen som ligger til grunn for resultatdelen ble imidlertid kun EQUAL Childs 18-ledd og 5 dimensjoner lagt til grunn.

De ansattes trivsel

I delstudie 3 nærmer vi oss personalets trivsel ved hjelp av data fra *Medarbeiderundersøkelsen i staten* (MUST) (Statens arbeidsmiljøinstitutt, STAMI). MUST er et kunnskapsbasert, digitalt verktøy utviklet til gratis bruk for virksomheter i det statlige tariffområdet for å kartlegge medarbeidernes vurdering av det psykososiale og organisatoriske arbeidsmiljøet. Stiftelsen Kanvas ga oss tilgang til

[3] «Ledd» er i denne rapporten et spørsmål eller en setning som er en del av et spørreskjema

MUST-resultatene for de deltakende avdelingene, og de ansatte ga samtykke til at dataene deres kan brukes i anonymisert form i forskningssammenheng.

De 68 leddene fra MUST vi fikk tilgang til dekker et bredt spekter av arbeidsmiljøet, men måler ikke trivsel eksplisitt. MUST er altså ikke et trivselsmål i egentlig forstand, men måler sentrale forhold med betydning for arbeidsmiljøet. Foreliggende forskning (e.g., Arbeidstilsynet, 2023; Lundqvist et al., 2023; Nordberg et al., 2023; STAMI, 2024) viser imidlertid at et arbeidsmiljø preget av høy tilfredshet blant ansatte er en viktig forutsetning for deres trivsel. Av de 68 leddene brukte vi 62 og disse fordelte seg som følge på 20 temaområder eller faktorer:

1. Ytringsklima (3 ledd; f.eks. «Vi kan diskutere uenigheter åpen og ærlig uten at det går ut over arbeidsmiljøet»)
2. Læringskultur (3 ledd; f.eks. «Lærdommer og erfaringer blir gjort tilgjengelige for alle involverte»)
3. Konflikt (2 ledd; f.eks. «Det forekommer sjelden sammenstøt eller konfrontasjoner mellom personer i min enhet»)
4. Forbedringsevne (4 ledd; f.eks. «Min barnehage er i stand til å endre seg i tråd med nye forventninger»)
5. Anerkjennelse (1 ledd; Sett i forhold til innsatsen og det jeg presterer, får jeg den respekten og anerkjennelsen jeg fortjener i jobben)
6. Kollegastøtte (1 ledd; «Om du trenger det, kan du få støtte og hjelp i ditt arbeid fra dine arbeidskolleger?»)
7. Samarbeid (1 ledd; «Jeg opplever at samarbeidet vi har med andre enheter fungerer svært godt»)
8. Daglig leder (6 ledd; f.eks. «Kommuniserer tydelig sine forventninger»)
9. Faglig ledelse (7 ledd; f.eks. «Oppmuntre meg til å si fra når jeg har en annen mening»); ledd 33, 33_1 og 33_2 ble ekskludert;
10. Kompetanse (3 ledd; f.eks. «Jeg får mulighet til å oppdatere kunnskap og ferdigheter som kreves i jobben min»)
11. Jobbkrav (2 ledd; f.eks. «Jeg vet nøyaktig hva som forventes av meg»)
12. Rollekonflikt (4 ledd; f.eks. «Må du gjøre ting som du mener burde vært gjort annerledes?»)
13. Emosjonelle krav (3 ledd; f.eks. «Hvor ofte i jobben din må du undertrykke følelser for å fremstå nøytral på 'utsiden'?»

14. Selvbestemmelse – Læring og utvikling (2 ledd; f.eks. «Reflekterer du over tidligere handlinger?»); ledd 51 og 52 ble ekskludert;
15. Selvbestemmelse – jobbutførsel (3 ledd; f.eks. «I løpet av de siste tre månedene har jeg deltatt aktivt i jobbmøter»)
16. Selvbestemmelse – frihet og involvering (2 ledd; f.eks. «Jeg blir involvert i beslutninger som angår mitt arbeid»)
17. Tilhørighet (3 ledd; f.eks. «Jeg har en sterk følelse av tilhørighet til Kanvas»)
18. Engasjert hverdag (3 ledd; f.eks. «Jeg føler at den jobben jeg gjør er meningsfull»)
19. Fravær (3 ledd; f.eks. «Jeg har inntrykk av at vi er flinke til å følge opp ansatte som er syke slik at de får lyst til å komme tilbake på jobb»)
20. Økende arbeidskrav krav (3 ledd; f.eks. «Det er sjeldnere og sjeldnere tilstrekkelig tid til arbeidsoppgaver»

Temaområdene reflekterer måten Stiftelsen Kanvas bruker MUST på.

Barnehagekvalitet

For å observere og vurdere barnehagekvaliteten ble verktøyet *En bedre barnehage for alle* (EBBA; Eliassen et al., 2025) benyttet. EBBA er et digitalt analyse- og observasjonsverktøy for kvalitetsutvikling i norske barnehager og kan gjennomføres av personalet selv som ledd i et systematisk arbeid med kvalitetsutvikling. Det omfatter 11 kvalitetsområder som bygger på 130 vurderingskriterier (ledd). Observasjonen foretas på avdelingsnivå ved hjelp av mobiltelefon eller iPad og tidsbruken per avdeling er ca. 6 timer. I tillegg til å gi en skår for hver av de 11 dimensjonene, uttrykt som en prosentandel av maksimalt mulig skår, gir EBBA også forslag til å styrke kvalitetene i hver enkelt dimensjon. Kvalitetsdimensjonene i EBBA er:

1. Omsorgsfull væremåte (13 ledd; f.eks. «Personalet viser interesse, lytter til og svarer hensiktsmessig på det barna utrykker»)
2. Lek og læring (14 ledd; f.eks. «Personalet er lydhøre overfor barnas lekesignaler, som for eksempel ved å tolke når de bør gå inn i leken, når leken bør få foregå uforstyrret og når barn trenger støtte til å komme inn i lek»)
3. Tilrettelegging for barns medvirkning (9 ledd; f.eks. «Personalet tilrettelegger for barns medvirkning og selvstendighet i aktiviteter»)

4. Språkmiljø (8 ledd; f.eks. «Personalets språkbruk i aktiviteter er tydelig og tilpasset barnas alder og forutsetninger»)
5. Tilrettelegging for samspill mellom barn (11 ledd; f.eks. «Personalet legger til rette for vennskap og samarbeid mellom barn»)
6. Gruppeledelse og organisering (11 ledd; f.eks. «Det er lite venting ved bordet før og etter måltid (maksimum 3 minutter om gangen»)
7. Sikkerhet og helse (19 ledd; f.eks. «Rommene er frie fra åpenbare mangler som kan utgjøre en sikkerhetsrisiko, som for eksempel hyller som ikke er fastmontert i veggen eller spisse gjenstander i barnehøyde»)
8. Romutforming (8 ledd; f.eks. «Det finnes egnet område for avslapping og rolige aktiviteter»)
9. Barns medvirkning i det fysiske miljøet (8 ledd; f.eks. «Kjøkkenområdet er tilrettelagt med tilpasset utstyr eller møbler for at barn skal kunne delta i matlaging og forberedelse til måltid»)
10. Leker og materiell (15 ledd; f.eks. «Det finnes minimum 20 bøker i god stand, tilpasset barnas alder»)
11. Uteområdet (11 ledd; f.eks. «Uteområdet tilbyr barna erfaringer med ulike naturmaterialer og planter»)

Erfaringer og vurderinger av barnehagepersonalet

Det ble laget et enkelt digitalt vurderingsskjema for de 14 deltakende barnehagene, og 11 av disse responderte. Det var syv styrere og fire pedagogiske ledere som besvarte skjemaet. Spørsmålene ble formulert i samarbeid med personalet i kvalitetsavdelingen i Stiftelsen Kanvas.

1. Hvordan opplevde du det å gjennomføre Trivselsmonitoren med tanke på praktisk tilrettelegging (f.eks. finne sted og tid)? Mulighet for utfyllende svar.
2. Hvordan opplevde du det å gjennomføre Trivselsmonitoren med tanke på innholdet (f.eks. stille spørsmålene, få svar av barna)? Mulighet for utfyllende svar.
3. Trengte du støtte i noen form for å gjennomføre Trivselsmonitoren?
4. Har du endret din praksis som følge av informasjon du fikk av barna da du gjennomførte Trivselsmonitoren? På hvilken måte har du endret din praksis?

5. Har du planer om å endre din praksis som følge av informasjon du fikk av barna da du gjennomførte Trivselsmonitoren?
6. Kommer du til å gjennomføre Trivselsmonitoren igjen? Mulighet for utfyllende svar.

3.1.3 Delstudie 4 – Sekundærdata fra forskningsprosjektet SELMA

I denne delen av rapporten er det benyttet data som ble samlet inn i forskningsprosjektet SELMA[4]. Prosjektet hadde som mål å utvikle og teste ut en pedagogisk praksis for å fremme Samspill, Engasjement, Livsglede, Mestring og Anerkjennelse (SELMA) i barnehagen og har dermed vektlagt trivsel både i intervensjonen og i utvelgelsen av kartleggingsverktøy. I SELMA-prosjektet deltok private og kommunale barnehager fra 12 ulike kommuner i Norge som varierer i både størrelse og geografisk beliggenhet og kan anses som et representativt utvalg (Stavanger, Sola, Sandnes, Bergen, Haugesund, Oslo, Bærum, Asker, Egersund, Gjesdal, Time og Tønsberg). Se Tabell 2 for oversikt over kartleggingsverktøy som er brukt fra SELMA-prosjektet i denne delstudien.

Tabell 2.

Oversikt over kartleggingsverktøy som ble benyttet i delstudie 4.

Variabler om barna	**Variabler om barnehagelærere**	**Bakgrunnsvariabler**
Selvrapportert: - How I Feel About My School (HIFAMS): Barnets trivsel Barnehagelærerrapportert: - Leiden Inventory of Child Well-being in Daycare (LICW- D): Barnets trivsel - Student Teacher Relationship Scale - Short Form (STRS-SF): Barnehagelærers opplevde kvalitet på relasjon til barnet	- The Workplace PERMA Profiler: Egen trivsel og jobbtilfredshet	- Barnets kjønn - Mor og fars utdanningsnivå - Innvandrerbakgrunn

[4] Social and Emotional Learning and Life-Mastery Early Childhood Education and Care, www.selmabarnehage.no

I delstudie 4 er rapportens tre overordnede forskningsspørsmål operasjonalisert til fem delspørsmål basert på data fra disse kartleggingsverktøyene. Kapittel 5 (Samlet diskusjon) sammenstiller funnene fra delspørsmålene med rapportens tre overordnede forskningsspørsmål (s. 15).

Med utgangspunkt i data fra disse kartleggingsverktøyene undersøkte vi følgende forskningsspørsmål:

1. Opplever barn med ulikt kjønn eller sosioøkonomisk bakgrunn ulik grad av trivsel?
2. Er det variasjon i barns trivsel basert på hvilken barnehage de går i?
3. Er kvaliteten på relasjonene mellom ansatte og barn relatert til barns trivsel?
4. Er barnehagelærers trivsel relatert til barns trivsel?
5. Hva kjennetegner barns trivsel?

Utvalg og prosedyre

Utvalget består av 1281 barn fra det eldste kullet (ca. 4.5–5.5 år, gjennomsnitt 62.38 måneder, 655 gutter) fra 110 barnehager. Sekstiåtte prosent av barna hadde en mor med høyere utdanning (minst bachelor) noe som er litt høyere enn i den norske befolkningen, hvor 43 % av kvinnene hadde universitets- og høgskolenivå i 2024 (Statistisk sentralbyrå, 2025). Deltakelse for barnehagene var frivillig, og foreldre ga informert samtykke. Datainnsamlingen ble gjennomført ved at barna, sammen med sin barnehage, ble invitert til Vitenfabrikken (museum) eller tilsvarende. Her fikk de utforske musets aktiviteter med tanke på at settingen skulle gi trygghet ved å ligne på utforskende lek og aktivitet i barnehagen. På et bestemt tidspunkt møtte de opp på kartleggingsstasjonen sammen med barnegruppen sin. Her ble ett og ett barn med en forskningsassistent, som var trent og sertifisert for den aktuelle datainnsamlingen. Kartleggingen foregikk i et skjermet rom, hvor barna fikk svare på enkle spørsmål på nettbrett.

Kartleggingsverktøy

Barna rapporterte selv sin egen trivsel. I tillegg fylte personalet ut flere spørreskjemaer som omhandlet barns trivsel, deres egen trivsel og deres opplevelse av relasjonen til hvert enkelt barn.

Barns trivsel

Barnas selvrapporterte trivsel ble kartlagt gjennom spørreskjemaet *How I feel about my school* (HIFAMS; Allen et al., 2017). HIFAMS kartlegger barns glede og trivsel i barnehagen. Det inneholder syv ledd hvor barna skal svare på hvordan de føler seg i ulike situasjoner i barnehagen, for eksempel: «Når jeg er på avdelingen, føler jeg meg …», «Når jeg er ute på lekeplassen føler jeg meg …» og «Når jeg tenker på de andre barna i barnehagen føler jeg meg …». Barna svarer selv ved å trykke på en illustrasjon som representerer forskjellige følelser på et nettbrett (direktemål). Barnas svar ble kodet til «trist» (0), «OK» (1) og «glad» (2). Spørsmålene var spesifikt rettet mot barnehagesituasjoner.

Barnehagelærerne rapporterte barnas trivsel ved hjelp av spørreskjemaet *Leiden Inventory for the Child's Well-Being in Daycare* (LICW-D; De Schipper, Van IJzendoorn, & Tavecchio, 2004). LICW-D inneholder 12 ledd som kartlegger barnets opplevelser i møtet med ansatte og barn på avdelingen og i det fysiske miljøet i barnehagen, for eksempel: «Dette barnet trives i barnehagen», «Dette barnet blir glad for å se de ansatte når han/hun blir levert» og «Dette barnet følger seg ikke trygg i gruppen». Det svares på en skala fra 1 til 6 («stemmer alltid» – «stemmer aldri»). LICW-D ble validert i det norske *Trygg før tre* prosjektet (van Trijp, Lekhal, Drugli, Rydland, & Solheim Buøen, 2021).

Ansattes trivsel

Barnehagelærernes egen trivsel og jobbtilfredshet ble kartlagt ved spørreskjemaet *The Workplace PERMA Profiler* (Butler & Kern, 2016). Dette spørreskjemaet inneholder 23 ledd og er et anerkjent og validert verktøy også i norsk kontekst (for mer informasjon, se Basharat, ten Braak & Størksen, 2025).

Kvalitet på relasjonen

Ansattes opplevelse av kvaliteten på relasjonen til hvert enkelt barn ble kartlagt ved hjelp av *Student Teacher Relationship Scale* (STRS-SF; Pianta 2001). Spørreskjemaet inneholder 15 utsagn som representerer de to delskalene konflikt og nærhet. Dette er også et anerkjent og validerte kartleggingsverktøy, som har blitt brukt i flere tidligere norske studier (e.g., Stensen et al., 2023; van Trijp, Lekhal, Drugli, Rydland, van Gils, et al., 2021).

Bakgrunnsvariabler

I tillegg benyttes bakgrunnsvariablene barnets kjønn, mor- og fars utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn. Disse ble hentet inn ved hjelp av registerdata (Statistisk sentralbyrå).

Analyse

Analysene er i hovedsak gjennomført i SPSS (IBM SPSS Statistics Version 31.0.0.0 (117)), med unntak av ICC som er gjennomført i R (version 4.5.1; R Core Team, 2025).

3.1.4 Delstudie 5 – Daglige rapporter av trivsel

I denne delstudien utforsket vi en ny tilnærming til datainnsamling. Barns trivsel kan være krevende å kartlegge, blant annet fordi det er vanskelig for barn å svare retrospektivt gjennom spørreskjema eller intervju. Vi lot derfor barna på stor avdeling rapportere hvordan de føler seg her-og-nå gjentatte ganger i løpet av dagen i 10 uker. Gjennom denne metoden ønsket vi å få svar på følgende spørsmål:

1. Hvordan varierer barns selvrapporterte trivsel over tid og tidspunkt på dagen i barnehagen?
2. Hvordan henger barnas daglige egenvurderinger av trivsel sammen med deres generelle trivsel slik den måles med HIFAMS og med ansattes vurderinger av deres trivsel (LICW-D)?
3. Hvordan henger barnas daglige trivsel sammen med ansattes daglige trivsel og ulike aktiviteter i barnehagehverdagen?

Utvalg, prosedyre og kartleggingsverktøy

Utvalget består av 59 barn (ca. 4.1 - 6.1 år, gjennomsnitt 5.15 år, 30 gutter) hvorav 52 barn var født i Norge. Åtte barn hadde et annet språk enn norsk som morsmål. Blant foresatte som samtykket til deltakelse for barna hadde 84.7 % høyere utdanning (minst bachelor), noe som er dobbelt så høyt som gjennomsnittet på 37.9 i den norske befolkningen i 2024 (Statistisk sentralbyrå, 2025). Data ble samlet inn over en periode på 10 uker (50 dager), med registreringer tre ganger daglig: om morgenen, ved lunsj og på ettermiddagen. Barna tilhørte ni barnehageavdelinger fordelt på fem

barnehager knyttet til én barnehagevirksomhet i et urbant strøk. Det er et selektert utvalg og dermed ikke tilfeldig trukket, men valgt fordi datainnsamlingen krever et tett samarbeid med barnehagene. Funnene vil dermed gi innsikt i hvordan disse barna og ansatte erfarer trivsel. Hensikten med den hyppige datainnsamlingen var å undersøke barnas trivsel på tvers av ulike tidspunkt i løpet av dagen og på tvers av dager i et avgrenset tidsrom.

Før den longitudinelle datainnsamlingen startet, samarbeidet forskerne tett med barnehagene for å sikre praktisk gjennomførbarhet og medvirkning fra ansatte og for å diskutere etiske utfordringer. Dette omtales nærmere i kapittel 3.2 Forskningsetikk.

Barnas trivsel

I forkant av de 10 ukene besøkte forskerne barnehagene og kartla barnas generelle trivsel med *How I Feel About My School* (HIFAMS; Allen et al., 2017). Ansatte fylte ut *Leiden Inventory for the Child's Well-Being in Daycare* (LICW-D; De Schipper, Van IJzendoorn, & Tavecchio, 2004), et spørreskjema om barns trivsel. Ytterligere beskrivelse av HIFAMS og LICW-D finnes i metodekapitlet for delstudie 4 (s. 46).

Barnas trivsel i løpet av de 10 ukene ble registrert med nettbrett i hver barnehage. Barna svarte på spørsmålet «Hvordan føler du deg nå?» ved å trykke på ett av fem illustrasjoner som representerer ulike følelser (fra «veldig glad» til «veldig lei/sint»). Ansatte besvarte det samme spørsmålet på samme måte, men ved bruk av en syvpunktsskala. Den ansatte registrerte også hvilke aktiviteter som var gjennomført hver dag ved å trykke på det korresponderende ikonet på nettbrettet.

Analyse

Ved bruk av lmer-funksjonen i lme4 package (Bates et al., 2015) i R (version 4.5.1; R Core Team, 2025), ble det estimert et sett med «linear mixed-effect models» i form av «cross-classified random intercept models». Disse modellene tar hensyn til at barn er gruppert i avdelinger med samme ansatt og at målinger er gruppert i dager og barn ved å inkludere en fast effekt for tidspunkt på dagen, samt tilfeldige effekter for ansatt/avdeling, barn og dag.

Som forventet ved intensiv datainnsamling forekom det en del manglende utfylling av data. Manglende data var høyest på ettermiddagen. Fordi tidspunkt på dagen er inkludert som en fast effekt i modellen, kan vi anta at manglende data følger mønsteret 'missing at random' (MAR). Dette innebærer at usikkerheten knyttet til de

manglende observasjonene håndteres systematisk i analysen. Ved å benytte 'maximum likelihood'-estimering i lmer-pakken, utnyttes alle tilgjengelige datapunkter for hver deltaker. Dette sikrer at modellen gir pålitelige estimater selv om datasettet er ufullstendig.

3.2 Forskningsetikk

Alle delstudiene er vurdert av Sikt, som har bekreftet at behandlingen av personopplysninger oppfyller kravene i personvernregelverket. Det er innhentet informert samtykke fra foreldre og ansatte. I alle delstudiene er også NESHs (2023) retningslinjer fulgt. Retningslinjene understreker at barn er en gruppe med særskilt behov for forskningsetisk beskyttelse. Samtidig gir FNs barnekonvensjon (United Nations, 1989) barn rett til å delta og bli hørt i forskning som angår dem.

Det er derfor både nødvendig og etisk viktig å inkludere barn, samtidig som forskningsprosessen må gjennomføres på en trygg og forsvarlig måte (Bertram et al., 2016; Ellingsen, Thorsen, & Størksen, 2014; Thoresen & Størksen, 2010). Barna som deltok i delstudiene, har fått grundig muntlig informasjon og medvirket aktivt til å avgjøre egen deltakelse. De ble informert om at deltakelse er frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Under datainnsamlingen var forskerne oppmerksomme på verbale og nonverbale signaler hos barna som kunne antyde at de ønsket å trekke seg. De ansatte i barnehagene var viktige samarbeidspartnere i å tolke barnas signaler og sikre at datainnsamlingen foregikk på en trygg måte. I alle delstudier la vi vekt på å ta hensyn til hele barnegruppen, også de barna som ikke hadde samtykke fra foreldre til å delta. Disse barna fikk kikke på utstyr og nettbrett dersom de ønsket det, men det ble naturligvis ikke innhentet noen data.

Når barn deltar i forskning, kreves det særlig bevissthet om maktasymmetri og forskerposisjon (Eide & Winger, 2015; Johansson, 2011). Disse hensynene gjennomsyrer alle delstudiene, og etiske refleksjoner utdypes fortløpende i beskrivelsen av hver studie.

I *delstudie 2* informerte styrerne og de pedagogiske lederne i casebarnehagene muntlig foreldre som hadde norsk som andrespråk, for å sikre at alle hadde en god forståelse av prosjektets formål og etiske rammer. De fleste foreldre ga samtykke til videoobservasjon og samtaler. Når barn uten samtykke var til stede, ble det verken

gjort videoopptak eller skrevet feltnotater. Alle ansatte samtykket til videoobservasjoner og intervjuer.

Barna fikk informasjon om forskernes rolle og hensikt, og forskerne viste frem videokameraet og forklarte hvordan det skulle brukes. Barna ble forsikret om at de ikke måtte delta hvis de ikke ønsket det. Under feltarbeidet var forskerne sensitive for barns kroppsspråk og initiativ. Ingen barn signaliserte motstand mot å bli observert; tvert imot viste flere nysgjerrighet, særlig de yngste som ønsket å se i kameraet, og flere femåringer spurte aktivt om å bli filmet.

Kvale og Brinkmann (2010) understreker at forskerrollen krever kompetanse som kombinerer faglighet, håndverk og sosial sensitivitet. Forskning med barn forutsetter en høy grad av bevissthet, ydmykhet og faglig integritet (Eide & Winger, 2005). Gjennom langvarig arbeid med barnehagefaglige problemstillinger har vi opparbeidet oss kunnskap om barnehagen som institusjon og ulike pedagogiske tradisjoner. Vi inntok en rolle som «interessert observatør» (Johansson, 2011) – en annerledes voksen enn personalet – og deltok ikke aktivt i lek, konflikthåndtering eller beslutninger, men måtte samtidig engasjere oss i samtaler og samspill for å bli kjent med barna vi skulle samtale med. Nærhet til barnas perspektiv, lekfullhet og det å være emosjonelt tilgjengelig var kvaliteter vi prøvde å ivareta i møtet med barna i samtalene, og som Emilson (2008) hevder er sentrale i voksen-barn relasjoner for å utjevne hierarkiske strukturer og asymmetri.

Et sentralt etisk spørsmål i denne casestudien er forskerens mulighet til å ta et faktisk barneperspektiv, ettersom barneperspektivet alltid innebærer en forskerfortolkning av barns beskrivelser og handlinger (Halldén, 2003). Vi har derfor hatt et kontinuerlig kritisk og refleksivt blikk på analyse og tolkning. Flere forskere deltok i analysearbeidet, stilte kritiske spørsmål og utfordret hverandres forståelser. Dette har styrket validiteten i studiens tolkninger.

I *delstudie 3* ble det lagt særlig vekt på å ivareta barna på best mulig måte i den strukturerte samtalesituasjonen ved at barnehagelærere og barnehageledere gjennomførte samtalene. Barna møtte dermed voksne de var fortrolige med og trygge på. Personalet erfarte i noen tilfeller at en versjon med 35 ledd kunne bli for omfattende for enkelte barn. Det kunne for eksempel være utfordrende å opprettholde oppmerksomheten gjennom hele samtalen.

Det ble lagt til grunn som en forskningsetisk forutsetning at barna skulle ha glede av samtalen. I denne sammenhengen var det også et viktig funn at en 18-leddsversjon av EQUAL Child er tilstrekkelig for å gi et godt bilde av barnas opplevelse av trivsel i barnehagen.

I *delstudie 4* var deltakelse for barnehagene frivillig, og alle fikk grundig informasjon på forhånd om prosedyrene. Barna som hadde samtykke ble kartlagt individuelt på et egnet rom, og forskningsassistentene brukte tid på å gjøre barna trygge før kartleggingen startet. Assistentene hadde opplæring både i kartleggingsverktøyene og i hvordan man ivaretar barns verbale og nonverbale signaler underveis. Alle forskningsassistenter i denne delstudien ble ansatt etter personlige intervjuer, og alle måtte levere politiattest for datainnsamlingen.

Barnehageansatte ga gjennomgående positive tilbakemeldinger på gjennomføringen, og forskningsassistentene opplevde at barna trivdes i situasjonen. I piloteringen av kartleggingsverktøyet ble barna også spurt «hvordan har du det nå?» og de svarte gjennomsnittlig positivt på dette (4.3 på en skala fra 1 til 5) – noe som også gjør oss trygge på at barna ble godt ivaretatt.

I *delstudie 5* samarbeidet vi tett med én barnehagevirksomhet bestående av fem barnehager. Det var de ansatte i barnehagene som hadde ansvar for datainnsamlingene, og dette sikret en trygg ramme for barna. Fordi datainnsamlingen var omfattende, ble virksomhetsleder, styrere og pedagogiske ledere tidlig involvert i planleggingen. Det ble gjennomført to møter, ett med ledere og ett med alle ansatte, for å sikre god praktisk gjennomføring og ivaretakelse av etiske hensyn. I tillegg piloterte en gruppe forskere kartleggingsverktøyet for å sikre at det var gjennomførbart og etisk forsvarlig.

Etter fem uker med datainnsamling ble de ansatte invitert til å evaluere gjennomføringen og gi innspill til eventuelle endringer. Ansatte vurderte prosessen som overraskende positiv, og meldte at barna syntes det var spennende å delta (gjennomsnitt 4.5 på en skala fra 1 til 5). De mest rapporterte utfordringene var knyttet til personalmangel ved sykdom og generelt høyt arbeidspress.

Opprinnelig var planen å inkludere kun fire- og femåringene, men i dialog med barnehagene ble det besluttet at alle barn på stor avdeling skulle delta for å skape et felles prosjekt. Som forventet trykket treåringene mer tilfeldig på nettbrettene ifølge

de ansatte, og disse dataene ble derfor ikke tatt med i analysene. Det ble likevel vektlagt at barna fikk delta i gjennomføringen for å sikre inkludering og opplevelse av fellesskap.

4 Funn

I dette kapitlet presenteres resultatene fra delstudiene 2, 3, 4 og 5. Delstudie 1 er allerede publisert i delrapporten *Barns trivsel i barnehagen – en kunnskapsoversikt* (Moser et al., 2025). Kapittel 2.4 i denne rapporten gir en oppsummering av hovedfunnene fra kunnskapsoversikten, supplert med nordisk forskning som er publisert etter at litteratursøket ble avsluttet.

I denne rapporten er det gjennomført fem delstudier som hver for seg representerer selvstendige prosjekter. Resultatene fra de ulike studiene presenteres derfor hver for seg i dette kapitlet (med unntak av delstudie 1), med en påfølgende tolkning og oppsummering. Denne delen er dermed *ikke* organisert etter rapportens overordnede forskningsspørsmål. Dette gjøres i kapittel 5 Samlet diskusjon, hvor funnene fra delstudiene diskuteres på tvers av rapportens tre forskningsspørsmål og de overordnede hovedfunnene presenteres.

4.1 Delstudie 2 – Casestudier i tre barnehager

Funnene i denne delstudien bygger på dialogiske samtaler med to- og femåringer, feltnotater og videoobservasjoner, supplert med intervjuer med foreldre og ansatte. Resultater presenteres samlet på tvers av informantene. Analysen resulterte i tre hovedkategorier: *Relasjoner (barn – ansatt og barn – barn), medvirkning og strukturelle faktorer*. Disse tre kategoriene er overlappende og tett sammenvevde dimensjoner av barns opplevelse av trivsel. Vi har likevel valgt å presentere hver hovedkategori separat for å tydeliggjøre funnene. Se Figur 5.

Figur 5.
Oversikt over hovedkategorier og underkategorier

Relasjoner		Medvirkning	Strukturelle faktorer
Barn – ansatt	Barn – barn		
Ansattes tilgjengelighet Trygghet	Vennskap Fritiden Humor Utestengning	Barns meningsskaping og felles engasjement Mulighet for å leke alene Veiledning og støtte til barns aktive deltakelse i fellesskapet	Organisering Rom og materialitet

4.1.1 Relasjoner: Barn – ansatt

Ansattes tilgjengelighet

Ansattes tilgjengelighet og tilstedeværelse varierer, noe som ser ut til å virke inn på barnas trivsel, motivasjon og interesse for deltakelse i aktiviteter og lek.

Her forteller en femåring: «Jeg liker Andreas. Jeg fikk holde ham på turen. Da sa jeg ´elsker deg`.» Flere barn på samme avdeling forteller om en sterk relasjon til Andreas, men også til andre ansatte i barnehagen. Barna vektlegger ulike kvaliteter hos de ansatte, men det som går igjen, er at den ansatte de liker best er snill. Barna forteller om ansatte som de liker fordi de er morsomme, tøysete, liker å leke, leser fint, har fine smykker og har et godt fang å sitte på. Det er tydelig at barna har selvstendige og ulike relasjoner til de ansatte. Samtidig er det ikke alltid like tydelig

for oss akkurat hva det er som gjør at barna liker en ansatt veldig godt. Flere barn begrunner det med «jeg bare gjør det».

Betydningen av en god relasjon til ansatte i barnehagen kommer også til uttrykk implisitt i data. Når et bilde av en voksen som holder et barn på fanget blir vist, peker for eksempel toåringen Brage på barnet og sier: «Han er glad». På spørsmålet om hvem han tror den voksne på bildet er, svarer Brage: «Merete». Merete er en av de ansatte på Brages avdeling.

I observasjoner fra ulike situasjoner i barnehagen kommer det tydelig frem at det ofte er nettopp Merete som Brage søker nærhet til – både i lek og i situasjoner hvor han trenger trøst.

I uteleken var det også enkelte situasjoner der ansattes fysiske og emosjonelle tilgjengelighet syntes å virke inn på barns engasjement, glede og lek med andre i barnehagen. Her et lite utdrag fra utelek med toåringene:

> Det er møtedag i barnehagen og barna er ute hele dagen. Flere av barna virrer rundt og gråter. De ansatte fra småbarnsavdelingen er i sandkassen, der en av dem har et barn på fanget, og en annen prater med vedkommende. Hedda og Tina sitter i hver sin huske. Ingen voksne er i nærheten. Hedda roper flere ganger «jeg vil ned», men ingen hører henne, og hun (og Tina) blir da sittende i huskene en god stund før en ansatt kommer for å ta dem ut.

Vi har også observert at ansattes fokus på dokumentasjonsarbeid kan bidra til emosjonell utilgjengelighet, noe som ser ut til å påvirke barnas engasjement og glede. Her er et utdrag fra en maleaktivitet i en småbarnsavdeling:

> Kari (1 år), Stine (2 år) og Liam (1 år) sitter på hver sin tripp-trapp stol. De har maleforkle på seg, og de har en plasttallerken med maling på, en svamp samt et ark foran seg. Det er to ansatte til stede, Camilla og Jorunn.
>
> Camilla (ansatt) kommer og setter seg ved siden av Kari. Hun holder frem mobiltelefonen, bøyer seg fremover mot Kari og prøver å få henne til å smile slik at hun kan ta et bilde. Kari ser opp på henne, men smiler ikke. Camilla blir opptatt av å bla på mobilen, som om hun ser på bildet hun har tatt. Kari sitter og ser på fingrene sine som hun har dyppet i malingen. Camilla rekker mobiltelefonen til Jorunn (ansatt) og spør om hun kan ta et bilde av Kari.

> Jorunn tar mobiltelefonen og prøver å få Karis oppmerksomhet ved å si «hei hei». Camilla (ansatt) tar svampen med maling og dypper den på arket til Kari, som om hun vil motivere Kari til å vise litt engasjement og glede i maleaktiviteten. Jorunn prøver å få Karis oppmerksomhet, samtidig som hun tar flere bilder av henne. Stine som sitter ovenfor Kari, begynner nå å vrikke med kroppen på stolen sin samtidig som hun sier «æææ». Jorunn legger fra seg mobiltelefonen og vasker Stine før hun deretter følger henne ut i garderoben for å kle på seg.

Dette utdraget viser hvordan den ansatte virker mer opptatt av å dokumentere prosessen enn å være emosjonelt til stede.

Resultater fra analysene viste variasjoner i graden av tilgjengelighet i relasjonen mellom ansatte og barn og hvordan dette synes å virke inn på barnas motivasjon og interesse for deltakelse i aktiviteter. Nedenfor er et utdrag fra en observasjon av toåringer der de leker med play-dough:

> Inger (ansatt) har laget en lang slange som hun drar bortover bordet, først mot Tina, deretter mot Hedda, samtidig som hun lager en «visle» lyd. Hedda smiler og ser på slangen. Aina og Henriette følger med på Inger sin handling og deretter fortsetter de med å rulle på hver sin play-dough klump som om de også lager en slange. Henriette reiser seg litt opp i stolen og sier «slange». Inger gjentar «Ja, en slange». Hedda tar litt på slangen og smiler. Inger begynner på reglen «Ormen den lange» samtidig som hun har begynt å rulle på en ny slange av play-dough.

Observasjonen viser en ansatt som er fysisk tilgjengelig ved at hun sitter i barnas høyde og som er emosjonelt tilgjengelig ved å tone seg inn på barnas intensjoner og uttrykk. Dette bidrar til felles oppmerksomhet, fokus og engasjement i aktiviteten, slik vi ser når Inger leker og synger om slangen som hun har laget.

Liknende eksempler kom frem i flere observasjoner av femåringene, både i lek og i hverdagssituasjoner. En særlig fremtredende aktivitet for femåringene var å spille spill:

> «Å, nå har jeg et tall som er i den første rekken, et tall som ingen kan,» sier Eva (ansatt). Hun smiler og har et lurt uttrykk når hun sier dette samtidig som hun holder tallkulen i hånden, ser på barna og sier: «Og det tallet er ...?» Hun

> holder frem et ark med tallet hun fikk på tallkulen. «Seks,» sier mange av barna i kor. Barna lener seg ivrig frem mot spillbrettene sine for å se om de har tallet seks på brettet. «Er det noen som snart har bingo?» spør Eva.

Eksempelet illustrerer hvordan Evas handlinger og uttrykk skaper et felles fokus og engasjement blant barna. Eva sitter i høyde med barna på gulvet. Hun bruker aktivt nonverbale uttrykk som smil og stemmevariasjoner – noe som synes å bidra til glede og spenning i den felles aktiviteten.

Trygghet

Trygghet er en dimensjon som trer frem i analysen. Andreas (ansatt) beskriver i intervjuet hvordan han tilrettelegger for lek ved å skape trygghet for barna:

> «Jeg tenker ofte på å få god kontakt med barna gjennom å leke med dem. Det er på en måte min tilnærming da, for å gjøre dem trygge. At jeg går ned på nivået deres og bygger med Lego. Jeg trenger ikke si noe til dem, jeg ser nesten ikke på dem heller. Eller, ser jo litt på dem, men har jeg kroppen kanskje litt vekk fra dem, at jeg bare selv sitter og holder på å leke egentlig. Da blir barna ofte mer med, i stedet for at hvis jeg hadde kommet og liksom prøvd og sagt: ´Hei, skal vi gjøre dette?`. Så kunne det jo kanskje blitt litt mye for mange, tror jeg. Jeg synes det er en veldig fin metode egentlig, bare å leke. Så skaper man trygghet gjennom leken.»

Andreas forteller her mye om betydningen av trygge ansatte og gode relasjoner. Det er interessant at han forteller om å trygge barna, og at et barn på hans avdeling forteller om at hen selv har sagt at hen elsker ham. Dette vitner om gjensidige positive følelser og en trygghet mellom den ansatte og barnet som strekker seg utover det profesjonelle omsorgsansvaret. Flere av femåringene på avdelingen til Andreas forteller at de liker å leke med ham.

Også i samtale med de yngste barna ser vi at de fremhever noen ansatte som de ønsker å være med i lek og som de ønsker skal trøste dem. For eksempel i samtalen med Jesper og Aina (toåringer) svarer Jesper på spørsmålet om hvem som trøster ham i barnehagen: «De voksne», og deretter sier han «Siri». Aina svarer også: «Siri».

Behovet for ansatte som gir trygghet og trøst kan også ses i andre situasjoner:

> Det er formiddag i barnehagen, og barna leker på ulike rom. På det ene lekerommet er det en liten plast-rutsjebane som noen barn er samlet rundt. Oline (ansatt) sitter på gulvet ved siden av rutsjebanen. Hun kikker på barna, men det er ingen kommunikasjon (nonverbal eller verbal). Rakel (2 år) og Line (2 år) klatrer opp og rutsjer alene. Solveig (1 år) har klatret opp og står på toppen av rutsjebanen. Hun vrikker på kroppen, ser på Oline og på de andre barna som er nedenfor rutsjebanen. Plutselig faller hun og begynner å gråte. Oline prøver å ta henne opp, men Solveig vrir på kroppen sin som om hun ikke ønsker trøst fra henne. Solveig fortsetter å gråte samtidig som hun kikker ut på avdelingen, som om hun leter etter en annen som kan trøste henne.

Barna kommuniserer ulike relasjoner til ulike ansatte i barnehagen. I denne siste observasjonen ønsker kanskje Solveig trøst fra en annen ansatt på avdelingen som hun har bedre relasjon til.

Foreldreinformantene gir oss et innblikk i hva de mener er viktig, spesielt i relasjonen mellom barna deres og de ansatte. Mange av foreldrene trekker frem betydningen av at deres barn har en god relasjon til de ansatte på avdelingen, og at barna deres ser ut til å ha noen foretrukne blant de ansatte.

> «De har noen voksenpersoner som de av en eller annen grunn har en veldig tillit til (...) det er en trygghet, tenker jeg». Trygghet trekkes frem som viktig for trivsel av mange av de foresatte, og på spørsmålet om hva de legger i trygghet svarer en forelder «at de har en voksen de stoler på». En god relasjon til de ansatte som jobber i barnehagen trekkes frem av flere som spesielt viktig ved levering i barnehagen: «Det er veldig forskjell på hvem jeg leverer til.»

De *ansatte* forteller også om hva som er det viktigste for barns trivsel i barnehagen. For eksempel forteller Arne om femåringene:

> «(...) det er de barnehagene som setter barna først, sånn som de skal. Ansatte som har fokus på å se barna som barn, og ikke bare et fellesskap, men som virkelig bryr seg, og er glade i det de gjør. Som gjør det fordi de har både engasjement og kjærlighet for barna, og at de skal få en trygg og god start på livet. Ja, det er der barnas trivsel starter – med de ansatte.»

En ansatt fra en småbarnsavdeling fremhever betydningen av å være sensitiv for barnas nonverbale uttrykk:

> «Du ser jo fort på kroppsspråket. Hvis barna ikke trives, for eksempel at du ikke får blikkontakt. Da blir det fort at de trekker seg vekk med hele kroppen sin. Ja, at de ønsker ikke å komme til deg. De ønsker å være alene eller ønsker å gå vekk i en krok, liksom».

Relasjoner bygges gjennom daglig kontakt ved å møte barna med interesse. Å se barna når de kommer om morgenen, lytte til hva de forteller og følge opp deres initiativ gjennom dagen, er viktige grep for å styrke relasjonen. Det handler også om å hjelpe barna inn i lek med andre og støtte dem i å forstå og håndtere sosiale regler som å dele og samarbeide.

Oppsummering

I sin satsning på kvalitet i barnehager vektlegger regjeringen tilstrekkelig bemanning, god ledelse og høy kompetanse blant de ansatte[5]. Barnehager med høy kvalitet har ansatte med sterk relasjonskompetanse, som kommer til uttrykk gjennom engasjement, entusiasme og tilstedeværelse (Alvestad et al., 2019). Mange av barna i vår studie vektlegger at de ansatte er tilstedeværende, enten det er i samtale, lek eller gjennom omsorgshandlinger. Dette handler om fysisk og emosjonell tilstedeværelse – om den ansatte er sensitiv for barnas signaler og møter dem med oppmerksomhet og empati (Cryer et al., 2004; Hamre, 2014; Howard et al., 2024).

For de yngste barna er det vanskeligere å sette ord på hvorfor de liker eller knytter seg spesielt til bestemte ansatte. De kan likevel være tydelige på at noen av ansatte er viktigere for dem enn andre. En rekke studier bekrefter betydningen av kvaliteten på samhandlingen mellom barn og ansatte i en barnehage og at kvaliteten synes å være lavere for de yngste barna sammenlignet med de som er 3-6 år (Bjørnestad & Os, 2018; Dalli et al., 2011; Helmerhorst et al., 2015; La Paro, Williamson & Hatfield, 2014).

I vår studie ser vi at ansatte er opptatt av at det er viktig å legge merke til når barn trekker seg unna, da de tolker dette som tegn på utrygghet eller mistrivsel. Tidligere forskning viser også at ansattes relasjonskompetanse kan fremme interaksjon mellom barna gjennom å skape felles fokus, engasjement og oppmerksomhet (Ree & Emilson, 2019; Bøe et al., 2019). Eksempler på dette er bingoleken og lek med play-dough der

[5] https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/

de ansatte gjennom handling og kommunikasjon evner å engasjere barna i en felles aktivitet.

Strukturelle forhold påvirker de ansattes tilstedeværelse og kvaliteten på relasjonene i barnehagen (Eide et al., 2019). Et eksempel fra våre observasjoner er utelek på møtedager, der flere av de yngste barna vandrer gråtende rundt, eller blir sittende passive i huskene uten å bli hørt. Dette illustrerer hvordan organisatoriske rammer påvirker barnas muligheter til å få støtte, trøst og medvirkning.

Tidligere studier med 4-6 åringer har vist at barn ofte har bedre vilkår for medvirkning og trivsel i frilek som foregår utendørs (e.g., Alme & Reime, 2021; Sandseter & Seland, 2018). Det kan tenkes at dette er mer sammensatt når det gjelder de yngste barna. Alme og Reime (2021) diskuterer om alle barn har like muligheter til å dele engasjement med andre barn i uteleken. I skandinavisk barnehagepedagogikk har uteaktiviteter hatt en sentral plass, noe som også gjenspeiles i stor forskningsinteresse på dette feltet. Til tross for stor interesse er det fortsatt begrenset kunnskap om de yngste barnas erfaringer og opplevelser av å være ute i barnehagen (Chen & Hamel, 2023).

Det er viktig at ansatte er nær barna, både følelsesmessig og fysisk, også i andre aktiviteter. Dette så vi for eksempel under maleaktiviteten med de yngste barna. De ansatte var orientert mot å «rigge» for gode bilder av bursdagsbarnet. Oppmerksomheten ble orientert mot dokumentasjonen i stedet for mot barna. De voksnes fokus påvirket barnas oppmerksomhet og engasjement i aktiviteten. Hyppig bruk av mobiltelefon er noe vi har observert i flere av casebarnehagene.

I 2023 hadde ni av ti barnehager digitale enheter, og syv av ti hadde kamera (Naper et al., 2023). Ifølge rammeplanen skal digitale verktøy bidra til et godt leke- og læringsmiljø, men i hverdagen brukes slike verktøy oftest til kommunikasjon med foreldre samt til planlegging, vurdering og dokumentasjon (Naper et al., 2023). Samtidig etterlyser ansatte mer kompetanse i pedagogisk bruk med barn (Gjerustad et al., 2025). Våre funn viser behov for økt bevissthet om bruk av digitale verktøy for å styrke prosesskvalitet i barnehagen.

4.1.2 Relasjoner: Barn – barn

Vennskap

Når barna får spørsmålet om hva som er det beste med å gå i barnehagen, er det å ha venner og noen å være sammen med som går igjen. Stine (5 år) forklarer: «At vi har venner, og at det er mange å være venner med og at vi har gode leker å leke med».

Når Sara og Hedvig (2 år) får spørsmål om det hender at de ikke har noen å leke med, svarer begge «nei». Videre på spørsmål om de alltid får være med å leke, nikker Hedvig på hodet, smiler og sier «ja».

Et annet eksempel er fra observasjoner av toåringene:

> Det er tidlig morgen. Mia kommer til barnehagen sammen med moren sin. Moren åpner skyvedøren inn til avdelingen, hvor Brage og flere andre barn er sammen med Eli (ansatt). Brage går mot Mia, ser på henne og smiler. Eli følger barna med blikket, smiler og sier: «Ble du så glad nå, Brage, når Mia kom?» Moren til Mia ser også på Brage og spør ham om han har ventet på Mia. Brage ser på Mia, smiler og bøyer seg litt i knærne før han sier «drit» lenge. Mia ser på Brage samtidig som hun smiler og ler. De to barna løper inn på avdelingen for å leke sammen.

Enkelte av femåringene forteller også om hvordan vennskap kan endre seg:

> Mikke forteller at han ikke har noen venner. Jenny ser da på Mikke samtidig som hun peker med fingeren mot ham og sier: «Jeg vet du har Karsten som venn.» Mikke sier da: «Ja, bare Karsten.» Jenny forteller at hun liker å leke med Elvira, men at hun går på en annen avdeling i barnehagen, og hun forteller videre at hun «bare har Catrine», men at Catrine ikke er vennen hennes lenger.

Dynamikken i barn-barn relasjoner og hvordan disse relasjonene kan veksle mellom å være venner og å ikke ønske å være sammen, viser seg både i observasjonene og i samtalene med barna. Jonas (5 år) forteller om hvordan han hadde det en gang da Sondre ikke ville leke med han:

> «En gang var Sondre sint på meg,» sier Jonas. «Hvorfor tror du han var sint på deg, dere som er venner?» «Vet ikke,» svarer Jonas og ser ned på bordet. Videre forteller Jonas (med trist stemme og uttrykk, da munnen peker

> nedover): «Sondre sier at han ikke er vennen min.» “Hvordan føler du deg da?» «Jeg er lei meg,» sier Jonas (med rolig og trist stemme). «Hva gjør du da?» Ali, som deltar i samtalen, svarer før Jonas: «Sier unnskyld», samtidig som han ser på Jonas. «Tror du Sondre sier unnskyld?» Jonas rister på hodet og sier: «Nei, han er sint og går bort fra meg.»

Jonas er en gutt som vanligvis ikke sier så mye. At han i samtalen selv forteller om en gang han ble veldig lei seg fordi vennen hans ikke ville være med ham, kan illustrere hvor sterkt dette kan oppleves for barn.

Jakob (5 år) forteller at han blir lei seg når noen slår ham. Når han blir spurt om hvordan han føler seg da, svarer han: «Hjertet stopper, vi kan dø når hjertet stopper.»

Noen av barna er svært orientert rundt aktiviteter i barnehagen som påvirker deres trivsel, mens andre i stedet vektlegger de relasjonelle aspektene ved deres trivsel. På spørsmål om hva som gjør dem glad i barnehagen svarer to fem-åringer:

Maia: … når vi kan leke sammen.

Nora: Og prate sammen. Og lese bok sammen.

Maia: Og være snille. Da blir jeg i hvert fall glad.

I observasjoner har vi sett at disse jentene leker mye sammen, men også at de leker mye sammen med andre. Vennskap blir også trukket frem som viktig av de ansatte. En ansatt fra småbarnsavdeling poengterer:

> «Tilhørighet og trygghet er det viktigste, at de føler at dette er min barnehage, der er jeg med mine venner, der kjenner jeg de ansatte. Vi må jo skape trygghet for dem og legge til rette for at de får være seg selv. At de har venner.»

Fritiden

I flere av samtalene forteller barna om gleden det er når de besøker hverandre etter barnehagedagen. Enkelte av barna forteller også om fritidsaktiviteter og hvem som er med og hvem som ikke er med, noe som synes å være viktig for barna. Lizzy (5 år) forteller om en gang hun ble veldig glad:

> «Det var da jeg var med Mona hjem.» Baste, som også er med i samtalen, følger opp Lizzys utspill og sier: «Når Rasmus og Ingvald ble med meg hjem, da ble jeg også glad.»

Femåringene Ali og Knut leker ofte sammen i barnehagen. De er likevel uenige både med tanke på deres vennskapsrelasjon og om fotballen. Det starter med at Ali får spørsmål om hvem han liker best å leke med i barnehagen, der Knut svarer for Ali at han liker best å leke med ham (Knut) og fortsetter slik:

> «Nei, jeg liker ikke best deg, Knut,» sier Ali, «jeg liker best å leke med Baste. Vi går på fotball, og det gjør ikke du.» Knut har satt seg litt opp på knærne på stolen og sier: «Jo, jeg har begynt på fotball.» Ali ser på Knut og gjentar bestemt at han ikke går på fotball. Knut sier: «Jo, jeg går på fotball», samtidig som han ser på Ali. Videre får Knut også spørsmål om hvem han liker best å leke med i barnehagen, og da svarer Ali samtidig som han smiler: «Han liker best meg.» Da svarer Knut med rolig stemme samtidig som han presser leppene sammen (gir inntrykk av at han er litt lei seg): «Ali er ikke min venn.»

Fotballen trekkes også frem av foreldrene som en viktig møteplass på fritiden:

> «De har begynt på fotball nå i høst. Veldig mange av de på avdelingen her. Det er jo det at de har noe som er utenom barnehagen og. Jeg tror det er kjempefint. Vi har en veldig god foreldregruppe på den avdelingen.»

Flere av foreldrene fremhever betydningen av å møtes på fritiden:

> «(...) de første årene, når de ble 4 og 5, så har vi kjørt strategien om at foreldre er med i bursdager, altså at vi følger ungene våre. Det er både en sosial arena, og de føler de får feiret bursdagen.»

Å treffes på fritiden er spesielt viktig når barna begynner i ny barnehage:

> «Ja, vi har jo møttes en del på fritida. Det var vel egentlig foreldrene til de andre ungene som allerede var i barnehagen som var veldig flinke til det i starten.»

En mor vektlegger å invitere hjem når det har oppstått konflikter mellom barna:

> «(...) og så er det av og til at én har dyttet, de leker dytteleken og så dytter en litt for hardt. Og så er det litt sånn at han ikke liker han. Og da har vi gjerne

> invitert han, det barnet det gjelder hjem eller gått på besøk, eller snakket mye, nevnt det navnet hjemme mye. Så blir han jo positiv. Så må vi jobbe litt med det da.»

Humor

I flere observasjoner fra ulike aktiviteter og i de fleste samtalene anvender barna på ulike måter humoristiske handlinger og ytringer. Observasjonen nedenfor er fra en frileksituasjon inne på avdelingen. Marius, Jonas og Hedda (2 år) er på et leke-rom med en madrass på gulvet. De venter på at samlingsstunden skal begynne:

> Jonas ruller rundt på madrassen. Marius hopper og smiler før han deretter legger seg ned og ruller på madrassen slik Jonas gjorde. Guttene reiser seg deretter opp og begynner å hoppe opp og ned, samtidig som de ser på hverandre, smiler og ler. Hedda kommer også inn på rommet. Hun ser på guttene og begynner også å hoppe opp og ned. Marius hiver seg ned på madrassen, og Jonas og Hedda gjør det samme. Alle barna ser på hverandre og ler. De gjentar handlingene flere ganger etter hverandre …

I denne aktiviteten ser vi hvordan imitasjon ved bruk av voldsomme kroppslige bevegelser er en del av det å skape glede og humor sammen.

Anders og Petter (5 år) bruker humor i form av tøyseord, og det å ha hemmeligheter:

> Guttene får spørsmål om hva de synes er det kjekkeste i barnehagen. Anders og Petter ser på hverandre, og Petter hvisker til Anders. Anders ser opp og sier at det kan de ikke si, for det er en hemmelighet. Videre forteller Petter at han liker å huske, og Anders legger til at han liker best å spise is (guttene ser på hverandre og ler). Petter sier at han også liker best å spise is. Guttene får da spørsmål om det er noe annet de liker i barnehagen, og da sier Petter «å bæsje» samtidig som han ser på Anders og ler. Petter gjentar ordet bæsje, og begge guttene ler.

Flere ansatte nevner at trivsel kommer til uttrykk gjennom barns glede, latter og nysgjerrighet, f.eks. «Barna trives når de er glade. Humor er veldig viktig, tenker jeg.»

Utestenging

De fleste av barna gir uttrykk for at de ikke liker å leke alene, og noen forteller også om utestenging. I en av samtalene forteller to femåringer uoppfordret at de har opplevd at andre barn sier at de ikke får være med på leken. De forteller at de da kan gå til ansatte for å si fra. Barna bruker ordet «utestenge meg» når de forteller om det. De snakker med et trist tonefall.

I en samtale med andre femåringer forteller tre barn opprørt om en situasjon hvor et barn har slått et annet barn med en refleks og ikke vil si unnskyld eller gi klem etterpå. Barna forteller at de prøvde å rette opp i situasjonen selv, og at de sa til barnet at hen måtte si unnskyld og gi klem, men at barnet nektet. Barna forteller at de sa fra til ansatte.

Det er også noen av de yngste som gir uttrykk for at de ikke har noen å leke med i barnehagen:

> Line (2 år) rister på hodet på spørsmålet om hun har noen hun leker med. På spørsmål om hva hun gjør da, så lager hun en grimase (et trist fjes), samtidig som hun gnir seg i øynene (som om hun er lei seg).

I observasjoner av toåringer er det flere eksempler på barn som blir oversett eller utestengt:

> «Vi spiller håndball», sier Brage og ser på Mia som sitter lent fremover. «Ja», sier Mia. Line, som sitter mellom Brage og Mia, holder ene hånden på øret, hun ser fremover. Plutselig tar hun den ene armen rundt Mias skulder og den andre armen rundt Brage sin skulder (som gir inntrykk av et ønske om å være sammen). Brage vrir seg bort og sier med streng stemme «nei». Line rynker brynene og sier med lei stemme «jo». Mia som fremdeles sitter litt fremoverlent i sofaen, ser på Brage og sier «jeg sitte der.» Hun peker på Line sin plass. Siri (ansatt) tar en arm rundt Mia. Barna retter seg opp i sofaen. Samlingen starter.

I utdraget ovenfor får vi inntrykk av at Line gjennom sine handlinger og uttrykk ønsker å være med i Mia og Brages felles engasjement. Samtidig får vi inntrykk av at Brage og Mia ikke har et ønske om å involvere Line. For eksempel når Brage trekker seg bort og sier tydelig nei.

I flere av videoklippene ser vi at Line leker alene. Hun prater ofte med seg selv i leken, og litt med ansatte dersom de er i nærheten. I leken fremstår hun som både konsentrert og engasjert, og vi får ikke inntrykk av at hun er lei seg. Samtidig kan det tenkes at hun er alene fordi fellesskapet som hun ønsker å være en del av er vanskelig å få tilgang til. Dette ser vi i videoklippet der Line prøver å få kontakt både verbalt og ved å se på dem og smile, men hverken Brage eller Mia responderer.

Oppsummering

Alle barn har rett til å høre til i et fellesskap i barnehagen og skolen, uavhengig av bakgrunn, behov eller livssituasjon (United Nations, 1989). Samtidig viser rapporter at et økende antall barn fra tidlig alder opplever å bli ekskludert fra fellesskap med jevnaldrende i barnehage og skole (OECD, 2025b; UNICEF, 2024). Greve (2018, s. 393) understreker at det er vanskelig for utenforstående å forstå hvilken betydning vennskap har for dem som er involvert. Det vi derimot vet er at avvisninger av venner oppleves følelsesmessig sterkt for barnehagebarn, og at det barna lengter etter er å få være i en vennskapsrelasjon preget av gjensidighet og pålitelighet, og at vennskap og lek er avgjørende for barns trivsel (Nergaard, 2020). Samtidig viser dialektikk (jf. Greve) at det å være venner også kan omhandle uenigheter som kan føre til midlertidige konflikter og brudd.

I observasjonene finner vi eksempler på hvordan sterke vennskapsrelasjoner mellom enkelte barn, for eksempel Mia og Brage, kan gjøre det vanskelig for andre barn, som Line, å få tilgang til fellesskapet. Enkelte barn uttrykker også at de ikke har venner. Barn som ikke selv oppgir å ha bestevenner i barnehagen, kan oppleves mindre prososiale av andre barn (Eivers et al., 2012). Andre studier viser at inkludering og/eller avvisning i lek har betydning for barns selvoppfatning, og at det eksisterer sosiale hierarki i barnefellesskap i barnehagen (Winther-Lindquist, 2013; Nergaard, 2020).

Eksempelet med Knut og Ali viser kompleksiteten i barn-barn relasjonen. Det viser at enkelte relasjoner betyr mer enn andre og kan ha betydning for trivselen. Knut og Ali har ulike posisjoner i vennskapsrelasjonen, noe som gir dem ulik makt til å inkludere og ekskludere, noe som også er beskrevet av andre (Pálmadóttir & Johansson, 2015).

Nilsen (2015) finner at barn ofte deltar i midlertidige fellesskap. Fra barnas perspektiv fremstår barnefellesskapene som uforutsigbare og flyktige, snarere enn

stabile. Dette samsvarer både med barnas egne utsagn og med våre observasjoner. Ifølge Nilsen (2015) opplever barn felles meningsskaping gjennom lek og sosial samhandling, men studien viser også at relasjonene – hvem barna ønsker å være venner med – sjelden er permanente. Likevel er det ofte ikke tilfeldig hvem de søker kontakt med blant de andre barna, og gjennom hyppige interaksjoner over tid utvikles det en relasjon (Greve, 2009).

Våre funn viser at barn i små øyeblikk gjennom barnehagens hverdagssituasjoner prøver å skape relasjoner med hverandre, eksempelvis ved at de anvender humoristiske handlinger og ytringer. Humoristiske handlinger og ytringer er sentrale dimensjoner for barns «felles vi» (Greve, 2009). Fysisk lek og aktiviteter som fremkaller latter og moro er av betydning for barns opplevelse av trivsel (Koch, 2023). Samson og Gross (2012, s. 376) beskriver hvordan humor har en positiv innvirkning på barnas mentale helse. I flere av observasjonene og i samtaler med både toåringene og femåringene, trådte humor frem på ulike måter. Fra barnas perspektiver kan disse små øyeblikkene med humor skape glede og engasjement som styrker relasjonen (Ree et al., 2019). Å støtte barns humor i hverdagen, og tilpasse seg deres forståelse, bidrar til at barn trives (Koch, 2023).

I observasjonene ser vi at barna gjennom verbale og nonverbale signaler markerer hvem som er inkludert i leken og hvem som ikke er det. Barns erfaringer med vennskap og inkludering i lek er sentrale for deres trivsel i barnehagen (Lund et al., 2015). Pálmadóttir og Johansson (2015) fant at enkelte barns posisjon i vennskapsrelasjoner ga dem makt til å inkludere eller ekskludere andre. Ruud (2010) understreker at tidlig intervensjon kan forebygge avvisning i lek, og at personalet må gripe inn på et tidlig tidspunkt. Ifølge Nergaard (2020) er barn opptatt av å ha gode relasjoner i barnehagen, og det er avgjørende at ansatte skaper et inkluderende miljø.

Observasjonen hvor to barn ekskluderer et annet barn demonstrerer manglende oppmerksomhet fra ansatte som fører til at barns initiativ ikke blir fanget opp. Løndal og Greve (2015) viser at gode pedagoger anerkjenner, støtter og viser interesse og respekt for barns initiativ. Dette krever fysisk og emosjonell tilstedeværelse.

Kunnskap om hvem barna trives sammen med gjør det mulig for ansatte å tilrettelegge for meningsfulle møter i lek, på tur og rundt måltider. Slik kan barna erfare fellesskap med jevnaldrende. Dette er sentralt i barnehagens arbeid, ettersom

avvisning og ekskludering kan påføre barna stor smerte (Nergaard, 2020). Vennskap må derfor støttes og stimuleres, fordi det fremmer trygghet og trivsel (Greve, 2009).

Når barna inkluderes i grupper hvor de får bidra og delta på egne premisser, skapes mening, og aktivitetene oppleves betydningsfulle (Seligman, 2011). Ansatte kan gjennom små justeringer, støtte og anerkjenne slik at barna opplever mestring. Eksempler på mestring kan være å lykkes i lek, å etablere kontakt med en venn eller å være en aktiv og kompetent deltaker i gruppen. For barna kan nettopp slike mestringsopplevelser være grunnleggende for en subjektiv følelse av trivsel. Komponentene i Seligmans modell viser at trivsel ikke oppstår uten struktur, men gjennom gode relasjoner og meningsfulle interaksjoner innenfor rammene de ansatte skaper.

4.1.3 Medvirkning

Barns meningsskaping og felles engasjement

I resultater fra våre analyser fremstår medvirkning som et viktig aspekt for barns opplevelse av trivsel i barnehagen. Samtidig kommer det frem i samtaler med barna at de erfarer få muligheter til å få bidra til å ta avgjørelser. For eksempel forteller Ane (5 år):

> «Det er de voksne som bestemmer. Det er utetid og mattid, sånn sier voksne. En gang var jeg på lillerommet og lekte, men da kom voksne og sa, barna skal på førskolegruppen. Det ville ikke jeg. Jeg ville bare leke.»

Bjørn (5 år) uttrykker noe lignende:

> «Voksne bestemmer. Voksne bestemmer hvor vi skal sitte når vi skal spise.»

Ane tilføyer:

> «Noen ganger er jeg kok-varm og trenger luft, men da sier de voksne nei. Så må vi være inne.»

Barna er også opptatt av hvem som bestemmer i leken, særlig i frilek. En jente forteller at det *ikke* er gøy å leke familie. Videre kommer det frem at problemet er at det er to andre jenter som bestemmer rollene hver gang. Jenta har selv lyst til å

bestemme hvem i familien hun skal være, og hun må være baby hver gang. Denne jenta leker mest med førskolebarna, mens hun selv er fire år.

Analysene viser også hvordan barn skaper mening og felles engasjement i aktivitet og lek. Nedenfor er en observasjon av femåringer på kjøkkenet, der den ansatte støtter barna slik at de opplever mestring, glede og motivasjon i aktiviteten:

> Det er formiddag og noen femåringer er samlet på kjøkken sammen med Gry (ansatt) for å lage lapskaus. Barna står oppå benker, og de får være med å skrelle gulerøtter og poteter. Praten går mellom barna og den ansatte, og de tøyser og ler. Gry veileder barna som strever med å skrelle grønnsakene. Når grønnsaker er skåret opp, spør Gry barna om de kan dekke bordene.
>
> Barna diskuterer sammen med Gry hva de skal sette frem på bordet. Deretter finner de frem traller, og sammen teller de tallerkener, glass m.m. Barna prater, ler og tuller og tøyser sammen mens de dekker på og mens de kjører med kjøkkentrallen frem og tilbake på kjøkkenet. Gry følger dem med blikket og smiler og støtter dem i aktiviteten.

I kontrast viser en annen observasjon med toåringer en kjøkkenaktivitet der felles engasjement, mestring og glede uteblir:

> En ansatt (Trine) spør toåringene Markus og Nils om de vil være med på kjøkkenet for å lage varm mat. Barna smiler og virker glade for å få bli med. Når observatøren kommer inn på kjøkkenet, sitter Markus og leker på gulvet med Duplo-klosser, og Nils står ved døren inn til avdelingen og gir inntrykk av at han ønsker å gå inn der. Trine står ved kjøkkenbenken og skjærer opp grønnsaker. Det ble for vanskelig å ta med barna på matlagingen fordi det var så mye som skulle gjøres og tiden frem til lunsj var knapp.

Observasjonene viser også hvordan barn kan være støtte for hverandre. Dette synes å være en viktig dimensjon for trivsel hos barna. Et eksempel:

> En gruppe femåringer og en gruppe ett- og toåringer kommer inn for å spise lunsj etter utelek. Jens (5 år) setter seg ned på huk, ser på Regine (2 år) og spør om han skal hjelpe henne med å ta av dressen. Han smiler til henne. Regine ser på Jens, nikker med hodet og smiler. Jens hjelper henne med å ta av dressen og skoene og spør deretter Tone (ansatt) hvor ting skal henges. Jens

> tar opp dressen og går inn på et siderom for å henge den opp. Regine tar opp skoene sine og følger etter Jens. Hun smiler. Tone kommenterer til Jens at han var kjempegod med Regine. Jens retter opp hodet og smiler, og gir inntrykk av at han er glad og stolt av seg selv.

Ansatte i barnehagen beskriver barns medvirkning som en viktig faktor for trivsel, og understreker betydningen av å se og lytte til hvert enkelt barn. Samtidig kommer de inn på dilemmaet med at barn er ulike også når det gjelder hva de trenger for å trives:

> «Alle barn er forskjellige. Vi kan ikke ta alle under én kam. Å møte barna med oppmerksomhet og interesse allerede ved ankomst, og å følge opp det de uttrykker gjennom dagen, oppleves som sentralt for å skape trygghet og engasjement. Ettåringene trenger noe annet enn toåringene …»

Muligheter for å leke alene

Det å ha noen å leke med fremstår som viktig i de fleste samtalene med barna. Samtidig forteller enkelte barn at de har behov for å trekke seg tilbake og leke alene innimellom, noe som også bekreftes i observasjoner. I en samtale med to femåringer, forteller barna om hvem de liker å leke med, og fortsetter slik:

> Ane: «Hannah pleier å si at hun vil være litt i fred.» Hannah responderer: «Jeg liker å være litt i fred. Jeg leker så mye! Jeg har lekt mange ganger før. Så vil jeg være litt i fred. Da vil jeg huske i fred. Eller være ved portene.»

«Ved portene» refererer til inngangsporten til uteområdet til barnehagen, et sted med færre barn og uten leker. Dette barnet prøver altså bevisst å være litt for seg selv. Observasjonene viser at Hannah ofte oppholder seg der alene. Samtidig har hun mange venner og leker svært fint med de andre barna. Dette tyder på at hun har behov for litt alenetid.

En observasjon av frilek inne illustrerer et behov for å leke alene:

> Karsten (5 år) er på det de kaller bilrommet hvor han har bygget et høyt tårn av magneter. Det raser litt. Sondre og Jonas kommer inn og spør om han vil bli med på puterommet. Karsten svarer at han «bare har lyst til å bygge tårnet litt opp igjen.» Sondre svarer «okei da går vi bare på puterommet.» Guttene går ut av rommet, og Karsten blir igjen alene for å bygge videre med magnetene.

Veiledning og støtte til barns aktive deltakelse i fellesskap

Veiledning og støtte fra ansatte viste seg i flere ulike observasjoner, for eksempel med tanke på å mestre tilgang og deltakelse i lek og aktiviteter, og i forbindelse med turtaking. Eksempelet under er hentet fra en frileksituasjon på småbarnsavdelingen:

> Siri (ansatt) ser på Geir (2 år) og sier med rolig stemme at det er hver sin gang. Hun sier at han må vente på tur, og at det er Solveig sin tur. Solveig rutsjer ned med støtte fra Siri. Deretter tar Siri bort armen slik at Geir kan klatre opp, og sier: «Nå er det din tur», samtidig som hun ser på ham og smiler. Geir rutsjer ned og går for å klatre opp på ny på den andre siden. Siri er opptatt med Solveig som rutsjer ned på magen. «Klar ferdig gå», sier hun, samtidig som hun ser på Solveig som ler og smiler når hun rutsjer ned. Lone er også på vei opp trappen og klar for å rutsje ned.
>
> Geir har nå klatret opp på andre siden av rutsjebanen. Siri reiser seg opp på knærne, ser på ham samtidig som hun rekker frem armen og sier «ææ, nei» og rister på hodet. «Andre veien, gå ned», sier hun, samtidig som hun tar hånden hans for å vise ham. Geir lager gryntelyder, samtidig som han ser på Siri med et strengt uttrykk. «Feil vei, feil vei, her kan du falle», sier hun samtidig som hun ser på ham og smiler. "Tripp trapp, tripp trapp, du må gå opp trappen», gjentar Siri. Geir klatrer ned og går til den andre siden der Solveig er på vei for å rutsje. «Du må vente, vente, hver sin gang», sier Siri og holder armen frem for å stoppe ham til Solveig har rutsjet ned. Solveig rutsjer, og Siri tar bort armen slik at Geir kan klatre opp og rutsje ned. Geir smiler og ler når han rutsjer.

Eksempelet viser verdien av at ansatte er tett på og kjenner barna, slik at de kan støtte og veilede dem så alle får delta i leken og fellesskapet. Geir opplever glede av å delta i leken, selv om Siri er tydelig i sin veiledning. Hun veileder barna i turtaking, slik at flere barn kan delta. Siri gir fysisk støtte til Solveig, men også støtte til Geir slik at han ikke «styrer» leken på en slik måte at Solveig støtes ut.

Ansattes veiledning og støtte synes å være avgjørende for barns engasjement i fellesskapet, for eksempel når barna sitter på gulvet og spiller *Villkatten:*

> Lise (5 år) styrer mye av spillet ved å si hvem sin tur det er, hvordan reglene for spillet er o.l. Alida bryter inn og sier at det ikke bare er Lise som skal

> bestemme. Lise ser på Alida og sier med streng stemme at det er hun som bestemmer her, og at Alida kan bestemme i lekeskuret. Alida begynner å gråte og sier at det alltid er Lise som bestemmer. En ansatt fra avdelingen har vært til stede og observert. Hun kommer bort til dem og foreslår en bedre måte å organisere turtakingen på der alle får være med og ta ansvar.

En annen observasjon illustrerer også ansatte som støtter barnas muligheter for å medvirke og være involvert i et fellesskap:

> Det er samlingsstund og alle barna (femåringer) er samlet i garderoben. Rita (ansatt) har fortalt en fortelling om grønnsaker. I etterkant stiller hun spørsmål til barna om hvordan epler og pærer vokser og ber dem om å rekke opp hånden dersom de kan svare. Ola rekker opp hånden, og Rita spør hva han vil si. Ola som har litt språklige utfordringer, strever med å få frem det han vil si. Gry (ansatt) sitter ved siden av han, ser på han og spør: «Vokser epler og pærer i jorden eller på trær.» Ola ser ut i rommet og på Rita, svarer «trær» og smiler.

Ola stråler opp i glede når han svarer på spørsmålet. Situasjonen illustrerer hvordan ansatte kan legge til rette for barns deltakelse gjennom sensitiv støtte, slik at alle får mulighet til å delta aktivt og erfare mestring i fellesskapet. En ansatt beskriver dette slik:

> «At vi alle er med på å skape muligheter for at barna på en måte er inkludert. Vi har flere minoritetsspråklige barn, og at vi kan koble dem sammen. Det er også viktig at vi skaper tillit til barna, sånn at de på en måte får lyst til å være med i lek og aktiviteter. Barn skal ha en viss form for medvirkning, men samtidig så må det være ansatte som er voksne ...»

Forberedelse til aktiviteter beskrives av foreldre som noe som kan bidra til forventing og opplevelse av deltakelse for barna:

> «Det som de er utrolig flinke på her, er jo når de skal på tur for eksempel, da har de planlagt turen i går og de har snakket om å engasjere de. Vi skal ha bål, og vi skal lage pinnebrøddeigen i dag, sånn at den er klar til i morgen. Så de engasjerer på et vis ... Det er ikke bare sånn at jeg skal i barnehagen i dag og det er greit, men det er sånn at jeg gleder meg for jeg vet at jeg skal dette og dette i barnehagen.»

Oppsummering

Forskning viser at barns trivsel henger sammen med muligheten til å delta og påvirke i fellesskap (Emilson & Johansson, 2025; Fattore et al., 2009; Ree, 2020). Medvirkning i barnehagen handler om at barn får mulighet til å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette krever at ansatte lytter til og responderer på barns uttrykksformer, og legger til rette for aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens liv (Tholin, 2022). Resultatene fra analysene i vår studie viser også betydningen av ansatte som ser og er bevisste på dette, slik at de kan støtte barna i å mestre deltakelse og aktiviteter. Eksempler fra kjøkkenaktiviteter, Ola som får støtte til å svare, og ikke minst i leken på rutsjebanen der Geir får veiledning, illustrerer hvordan sensitiv støtte gir barn handlingsrom og opplevelse av medvirkning og mestring. Nyere forskning (Ree & Rosell, 2025) med de yngste barna har vist betydningen av at ansatte tilpasser og støtter lek og aktiviteter mellom barn for å skape fellesskap der alle kan tre frem som aktive deltakere.

Samtidig viser studier at strukturelle forhold som tidspress og stram organisering kan begrense barns medvirkning (Os & Winger, 2019). Dette reiser spørsmål om praksiser som hindrer barns deltakelse, for eksempel om det er hensiktsmessig å prioritere tidkrevende aktiviteter dersom barna ikke kan medvirke.

Et interessant funn er at noen barn ønsker tid til alenelek, noe som samsvarer med tidligere studier (Ree, 2020; Seland & Sandseter, 2015). Dette peker på at trivsel ikke bare handler om sosial deltakelse, men også om mulighet for konsentrasjon og tid til selvvalgte aktiviteter. FNs generelle Kommentar nr. 17 (2013) understreker barns rett til lek og rekreasjon som grunnleggende for trivsel, helse og utvikling

Nyere forskning viser en klar sammenheng mellom trivsel, fellesskap og medvirkning (Emilson & Johansson, 2025; Ree et al., 2019). Våre analyser indikerer at barns trivsel styrkes når de deltar aktivt i lek og felles aktiviteter med andre. Særlig fremheves betydningen av at barn opplever positive følelser og mening i fellesskap gjennom aktiv deltakelse og felles engasjement (Seligman, 2011). Ansattes rolle er sentral, da deres tilrettelegging og støtte kan være avgjørende for enkelte barns muligheter til å delta og oppleve tilhørighet i lek og aktiviteter med andre.

Ansattes respons på barns initiativ kan enten utvide eller begrense medvirkning (Ree & Emilson, 2019). Kvalitative betingelser som tillit, aksept for ulike uttrykksformer og en fellesskapsorientert praksis er avgjørende (Ree, 2020). Ansattes fysiske og emosjonelle tilstedeværelse, samt kunnskap om barns behov, er sentrale faktorer for å skape intersubjektive rom preget av sensitivitet og responsivitet (Seland & Sandseter, 2015; Nergaard, 2020).

4.1.4 Strukturelle faktorer

Organisering

På spørsmål om hvilke endringer som kan skape mer trivsel i barnehagen, svarer en ansatt:

> «Flere ansatte, det har vært så deilig. Jeg tror alle ansatte hadde trivdes bedre, jeg tror barn hadde trivdes bedre. Jeg tror det kan være en stor ting for trivsel. Da får man muligheten til å dele litt mer opp i grupper etter barnas behov og interesser. Ja, trivselen kan gå mer opp da, hvis man har kapasiteten til det … For nå er det veldig sånn at man bare kommer seg gjennom, gjøre de tingene man skal gjøre. Med flere ansatte, tror jeg man da får fokusert mer på de tingene man vil gjøre med barna. Og at det kan være ganske kjekt å lese for 5-6 barn som sitter rundt deg og har det fint, fremfor å lese for 17-25 barn … Man mister litt den magiske lesestunden.»

De ansatte peker på at den reelle voksentettheten er lavere enn på papiret av årsaker som pauser, plantid, turnus, sykdom og at enkelte ansatte tar videreutdanning. Barnehagens logistikk gjør at det sjelden er mulig å lese for en liten gruppe.

I flere observasjoner ser vi utfordringer med for få ansatte. I én samlingsstund blir det et svært høyt støynivå med glad og høylytt sang. Et av barna gråter og holder seg for ørene. De ansatte forteller etterpå at de ikke har kapasitet til å følge barnet ut når barnet blir overveldet. Lav bemanning kan dermed påvirke barnas trivsel direkte.

En observasjon fra femåringene illustrerer også betydningen av å organisere barnegruppen slik at alle har mulighet til å være aktive i lek og samhandling:

> En ansatt har organisert tegneaktivitet sammen med fire barn. Ronda (5 år), som er minoritetsspråklig og nylig bosatt i Norge, er i gruppen sammen med

> barn som både kan hennes morsmål og norsk. Ronda prater, smiler og ler – i kontrast til andre situasjoner der hun er plassert i grupper med majoritetsspråklige barn, hvor hun blir mer taus og leker mest for seg selv.

Å dele barna inn i mindre grupper er viktig for å skape felles engasjement i lek og aktivitet. En observasjon viser utfordringen det kan være å ivareta mange ulike behov i utelek:

> Det er formiddag og hele gruppen er ute i barnehagen. Det er kaldt ute. Silje (ansatt) har tatt med seg åtte barn til en liten bakke av gress som barna kan rulle i. Tina (2 år) gråter. «Kom her», sier Silje og tar Tina opp på fanget sitt. Hedda (2 år) og et par av de andre barna ruller ned bakken. Et par av de andre barna vandrer litt rundt der Silje sitter, og to barn står ved siden av Silje der hun sitter på knærne med Tina gråtende på fanget. Hedda og Solveig ruller i bakken. De ser på hverandre og smiler. «Kan dere også rulle ned bakken?» sier Silje, og ser på barna. Barna legger seg ned og prøver å rulle. Hedda går bort til Silje og rekker frem hendene sine, samtidig som hun gråter litt. «Er du kald?» spør Silje og ber Hedda om å gå til en av de andre voksne for å få hjelp til å finne vottene. Solveig (2 år) kommer også bort til Silje. Hun rekker frem fingrene, som er helt røde. «Du tok av deg vottene dine», sier Silje og ser på henne, før hun ber henne gå og hente dem igjen. Tina sitter fremdeles på fanget til Silje. Hun gråter og sier «Mamma». Hedda rekker fingrene frem til Silje som sier «vi må finne votter».

I observasjonen ovenfor er Silje alene med mange barn, som på ulike måter trenger hennes støtte og hjelp. Silje er en ansatt som barna søker i lek og når de trenger trøst. Dette kommer frem både i samtaler og i observasjoner. Situasjonen som er beskrevet med få andre ansatte, er krevende for både Silje og barna.

Enkelte av de ansatte nevner også at barns trivsel handler om at barna har tydelige voksne:

> «Det må være nok ansatte som er til stede, og som er ´voksne`, og som da også setter litt grenser.»

Å dele barna inn i mindre grupper og bruke ulike rom gjennom dagen trekkes frem som et viktig tiltak for barns trivsel. Flere ansatte peker på at det gir bedre oversikt og mulighet til å møte alle barna, og at det skaper mer ro og trygghet for barna.

Organisering av overganger virket inn på barns trivsel:

> Alle barna har vært på stor avdeling og lekt. Nå har de gått tilbake til sin egen avdeling for å spise lunsj. Der må de vente inne på et av lekerommene fordi bordet ikke er dekket. Ti barn og to ansatte er inne på et lite lekerom som er skilt av med en skyvedør til avdelingen. Det er to ansatte som begge sitter på gulvet med hvert sitt barn på fanget som gråter.
>
> Oline (ansatt) er inne på avdelingen for å dekke bord (alene). Stian (1 år) står ved skyvedøren, ser opp på håndtaket og gråter (gir inntrykk av at han ønsker å gå inn for å spise). Mette (ansatt) sitter på gulvet ved døren, og hun sier at han må vente litt fordi det ikke er klart ennå. Stian gråter helt til døren åpnes og barna kan gå inn.

Barna er sannsynligvis sultne, og de er innstilt på at når de går fra stor avdeling, så skal de til sin avdeling for å spise. En lukket dør og venting gir lite kontinuitet for barna, noe som virker inn på engasjement og motivasjon. Flere av barna viser følelser (gråter) som tilsier at situasjonen preger barnas trivsel negativt.

Nedenfor beskrives observasjoner av toåringer, der organiseringen av rydding etter frokost og påkledning av uteklær i garderoben skapte utfordringer:

> Én av tre ansatte på avdelingen var opptatt med å rydde opp etter måltidet. En annen gikk til garderoben for å kle på barna, ettersom alle skulle ut. Den tredje ansatte gikk til morgenmøte. Dette førte til at mange barn vandret rundt inne. Det oppstod knuffing og konflikter, noen barn gråt, og flere måtte vente lenge med vinterklærne på før de sammen kunne få gå på utelekeplassen.

I en annen barnehage observerte vi at de to storbarnsavdelingene samarbeidet tett om organisering, særlig for å forenkle logistikk knyttet til utelek. De ansatte beskrev selv samarbeidet som godt, og vi observerte en gjennomtenkt organisering som bidro til å redusere ventetid og skape en mer smidig overgang for barna.

En ansatt forteller:

> «Jeg tenker det er viktig at vi har noen strukturer og rutiner også, altså at vi har litt innhold som er planlagt. For eksempel, lite bemanning kan gjøre det vanskelig. Da er du alene med 18 barn, så står du der som en *Octopus*. Og da

> får du ikke roet barna i gruppen. Da mangler rett og slett … folk som er til stede, som har gode ideer, som roer det litt ned.»

Flere ansatte fremhever betydningen av å kjenne barna godt – både for å kunne tilrettelegge lekemiljøer og for å sette sammen grupper på en måte som fremmer trivsel. Dette krever innsikt i barnas behov og personlighet, noe som blant annet bygges gjennom foreldredialog i oppstartsfasen. En ansatt forklarer:

> «… at vi har litt knagger som vi kan henge ting på i forhold til barn som ikke har språk. Så kan vi begynne å snakke om mor og far og familien rundt, ut fra det huset vi har av familien til barnet.»

Foreldre har også sine perspektiver. For barn som har byttet barnehage beskriver flere at søsken er viktige for trivsel i overgangen fra én barnehage til en annen:

> «Hun har en lillebror som hun begynte på likt med og hun trakk mye til han. For henne var han nesten som et overgangsobjekt, altså noe som hun kjente som var trygt som hun hadde med seg inn.»

Rom og materialitet

Det er stor variasjon i tilgjengelige rom, materialitet og leker, og dette så ut til å påvirke hvordan barna fordeler seg, deltar og engasjerer seg. På avdelinger med flere rom, spesielt for femåringene, kunne barna bevege seg fritt og leke med det de ønsket. Dette bidro ofte til mindre grupper i lek, som bidro til felles engasjement.

I samtale med to femåringer beskriver de hvordan leker og muligheten til å være sammen i lek skaper glede.

> Intervjuer: Er det noe som gjør at dere blir glade i barnehagen?
>
> Maia: Ja, når vi kan leke sammen.
>
> Nora: Og prate sammen. Og lese bok sammen.

Utsagnene viser at både tilgjengelig lekemateriell og muligheten til å dele leken med andre barn er viktige for trivselen deres. De ansatte synes å tilrettelegge for lek basert på barnas interesser.

Tilgjengelige leker og rom som barna kan fordele seg på i lek synes også å virke inn på toåringenes glede, engasjement i lek og aktiviteter. Observasjonen under er fra en frilekssituasjon fra en småbarnsavdeling. Ingrid (ansatt) er alene med åtte barn.

> Barna er inne på allrommet på avdelingen. Det er et lite rom med noe begrenset lekemateriell. Barna vandrer rundt, litt inn på kjøkkenet og litt inn på familierommet som om de ikke helt finner ut av hva de kan leke med. De knuffer litt borti hverandre og forhandler/krangler litt om leker. Ett av barna, Iben (1 år), sitter på gulvet og gråter. Aina (2 år) går bort til kjøkkenbenken der Ingrid står og rydder etter måltidet og spør om de kan leke med play-dough. Ingrid svarer: «Det går ikke nå, kanskje senere.»

Situasjonen illustrerer hvordan mangel på rom og materiell – kombinert med lav voksentetthet – kan begrense barns lekemuligheter og trivsel. Ansatte forteller også at barnehagens fysiske utforming påvirker muligheten til å skjerme barn som trenger ro:

> «Jeg synes det er litt utfordrende med rommene vi har. Tenk hvis vi kunne delt oss i grupper. Det er ikke så lett her. Fellesarealene er veldig åpne, så jeg synes det er utfordrende å skjerme noen av barna. De som er roligere, de må bare presse seg selv gjennom ubehaget. Vi prøver jo å tilpasse etter behovene, og vi har gjerne et rom som er litt roligere, men det er litt vanskelig å få til når vi ikke har så mange rom.»

Vi har også observert overganger der det har vært flere barn og få ansatte, men der det likevel har vært mulig for barna å være oppmerksomme i felles aktivitet og lek med jevnaldrende. I en av barnehagene var det blant annet flere rom med variert lekemateriell tilgjengelig for barna. Her observerte vi ofte god lek mellom barna og lite konflikter. Barna i denne barnehagen var også i stor grad involvert i overgangssituasjoner, for eksempel deltakelse i å rydde og vaske etter måltider, noe som kanskje bidro til mindre uro og konflikter i slike situasjoner.

Foreldre trekker frem leker og morsomme ting å finne på som et kjennetegn på et godt utemiljø:

> «Jeg tenker at det er leker og kjekke ting å finne på ute, og jo sykler, og ja klatrestativ og litt av hver ting. Ja, at det liksom er tiltalende lekemiljøer rett og slett ute som inviterer til lek.»

Flere av de ansatte på tvers av avdelinger fremhever betydningen av å tilrettelegge og støtte barna i lek, samt å ha tilgjengelig materiell som barna er interessert i:

> «Vi må støtte barna og hjelpe dem slik at de mestrer leken. Da pleier jeg ofte å finne frem leker som de er interessert i og liker å leke med, eksempelvis byggeklosser. At det er nok leker er også viktig, og at lekene er tilgjengelige for dem. Det er også viktig at vi kjenner barna, slik at vi vet hvordan vi kan sette dem sammen i grupper.»

Oppsummering

En mer gjennomtenkt planlegging av barnehagehverdagen kan gi bedre handlingsrom for pedagogiske prosesser og samhandling (Eide et al., 2019, s.10). Blant annet har studier vist at materialitet og rutiner kan stimulere, men også begrense barns felles oppmerksomhet og engasjement (e.g., Koivula & Hännikäinen, 2017; Ylikörkkö, Karjalainen & Puriola, 2023). Våre observasjoner viser blant annet at lekens kvalitet kan svekkes i situasjoner med mange barn og få ansatte, slik som i uteleken der én ansatt hadde ansvar for åtte toåringer. Her var det vanskelig for den ansatte å støtte alle barna i den felles aktiviteten: Noen gråt fordi de var kalde og trengte trøst, mens andre trengte veiledning for å mestre selve leken.

Sando og Mehus (2019) viser hvordan det fysiske miljøet, særlig muligheter for funksjonell fysisk lek, kan fremme barns trivsel. Også Sandseter og Seland (2016) understreker betydningen av det fysiske miljøet – både inne og ute – samt tilgangen til leker og utstyr, for barns subjektive opplevelse av trivsel. Våre resultater støtter disse funnene. Både blant toåringene og femåringene så vi at barns motivasjon og engasjement i lek, samt deres evne til å dele felles oppmerksomhet i aktiviteter, var nært knyttet til kvaliteten på det fysiske miljøet. Tilgjengelige rom, fleksible arealer og variert og lett tilgjengelig lekemateriell fremsto som særlig viktig. Barna, for eksempel Maia og Nora, forteller at leker og muligheten til å leke sammen gjør dem glade.

Hvordan ansatte samhandler påvirkes ofte av rutiner og vaner som har utviklet seg over tid (Pedersen et al., 2025). Vi observerte flere situasjoner der rutiner virket inn på barnas motivasjon og glede. Et eksempel er overgangssituasjonen fra lek til måltid, der de yngste barna må vente i et rom med lukket skyvedør. Et annet eksempel er opprydding etter frokost, der organiseringen førte til at mange barn vandret rundt

uten støtte, noe som resulterte i knuffing, konflikter og uro. For stramme organisatoriske rammer, tidspress og stadige forflytninger kan virke inn på barns handlingsrom og trivsel, dersom de ansattes fokus blir orientert mot effektivitet og opprettholdelse av orden (Eide, Winger, & Wolf, 2019).

Dette samsvarer også med hva både ansatte og foreldre løfter frem som sentrale faktorer for barnas trivsel. På avdelinger med få rom å fordele barna på, samt begrenset og lite variert lekemateriell, observerte vi mer uro og flere konflikter.

Samtidig viser tidligere studier at struktur og rammer ikke nødvendigvis begrenser barns glede eller engasjement i aktiviteter. Effekten avhenger av hvordan ansatte og barn sammen skaper gjensidighet i kommunikasjonen (Eide et al., 2012; Ree & Emilson, 2019). Når ansatte er orientert mot barnas livsverden og etablerer et felles repertoar av mening, gjensidig oppmerksomhet og engasjement i lek og aktiviteter (Ree & Emilson, 2019), kan barn oppleve trivsel og medvirkning, selv innenfor tydelige strukturer og rammer. Gjensidig kommunikasjon bidrar til at barn opplever seg som deltakende subjekter i fellesskap. Aktivitetene oppleves som meningsfulle og gledesfylte, med mulighet for mestring, og bidrar til trivsel (Seligman, 2011).

4.2 Delstudie 3 – Mulighetsstudie med Stiftelsen Kanvas

I denne delstudien presenteres resultatene fra praksissamarbeidet og mulighetsstudien gjennomført i samarbeid med Stiftelsen Kanvas. Datamaterialet bygger på barnas egenrapporterte trivsel målt gjennom strukturerte barnesamtaler (EQUAL Child), vurdering av barnehagekvalitet på avdelingene (EBBA), de ansattes vurdering av eget arbeidsmiljø (MUST), samt en evaluering av personalets egne erfaringer med å gjennomføre samtalene i praksis. Metoden er nærmere beskrevet på side 37. Med denne delstudien vil vi besvare tre forskningsspørsmål:

1) Kan faktorstrukturen til EQUAL Child (Moe et al., 2026) – en revidert og forkortet versjon av Trivselsmonitoren – repliseres i vårt datasett?
2) Hvilken sammenheng finnes mellom barns egenrapporterte trivsel, ansattes trivsel og observerte kvalitetsmålinger i barnehagen?
3) Hvordan vurderer personalet gjennomføringen av EQUAL Child i barnehagehverdagen, og hvilken plass kan verktøyet ha i det rutinemessige kvalitetsarbeidet?

4.2.1 Validering og replisering av faktorstruktur

Det første målet i mulighetsstudien var å se om den statistiske strukturen til EQUAL Child-verktøyet var pålitelig på tvers av ulike utvalg.

Analysene viser at faktorstrukturen med fem dimensjoner som ble funnet i KUMBA-prosjektet i stor grad lot seg replisere gjennom datasettet i delstudie 3 (se Tabell 3).

Tabell 3.

Faktormodellen av EQUAL Child med ladninger fra KUMBA-prosjektet (*kursiv*) og ladninger som kommer frem i delstudie 3 (**fet**)

Ledd	Faktorer	F1		F2		F3		F4		F5	
Relasjoner til de ansatte											
Leker de voksne sammen med deg når du er inne?		*0.76*	**0.85**								
Leker de voksne med deg når du er ute?		*0.64*	**0.84**								
Gjør de voksne morsomme/artige/ spennende ting sammen med barna?		*0.53*	**0.38**								
Snakker du med de voksne om spennende ting?		*0.49*									**0.53**
Er de voksne i nærheten og kan hjelpe deg når du leker?		*0.34*	**0.46**								
Plaging											
Er det noen som plager deg slik at du blir lei deg når du er i barnehagen?				*0.70*	**0.71**						
Er det noen av barna i barnehagen som blir plaget (eller et annet ord) sånn at de blir lei seg?				*0.60*	**0.52**						
Er du noen ganger lei deg i barnehagen?				*0.49*	**0.67**						
Er det noen barn som snakker stygt til de andre barna i barnehagen?				*0.44*	**0.60**						
Fysisk miljø og lek											
Er det noen steder i barnehagen hvor du kan leke akkurat hva du vil?						*0.57*	**0.74**				
Er det noen steder i barnehagen hvor du kan leke litt vilt og spennende? (herjelek/fysisk lek)						*0.53*	**0.75**				
Er det noen steder i barnehagen hvor du kan gjemme deg bort og få være litt i fred?						*0.51*	**0.54**				
Hva barna liker å gjøre											
Liker du å være med på tur med barnehagen?								*0.67*	**0.49**		
Liker du å leke på uteområdet?								*0.47*	**0.53**		
Liker du å være med på samlingsstund/ barnemøte/ morgenmøte i barnehagen?								*0.44*	**0.57**		
Barnas opplevelse av de voksne											
Synes du de voksne i barnehagen har dårlig tid?										*-0.79*	**-0,79**
Er det vanskelig å få tak i de voksne hvis du trenger dem?										*-0.47*	**-0,59**
Hender det at noen barn får kjeft av de voksne i barnehagen?					**0.53**					*-0.42*	

Modellen som først ble utviklet i KUMBA-prosjektet, ble i stor grad bekreftet i våre analyser. Da vi tok utgangspunkt i de samme 18 spørsmålene (leddene) som brukes i EQUAL Child, fant vi nesten nøyaktig den samme strukturen – selv om vi brukte et annet datamateriale enn Moe mfl. (2026). Dette tyder på at EQUAL Child ikke bare måler barns trivsel i én bestemt barnehage eller sammenheng, men fanger opp mer stabile og gjenkjennelige mønstre som også viser seg i andre settinger. Med andre ord framstår verktøyet som egnet til å måle barnehagetrivsel på en systematisk og pålitelig måte, og ikke som et resultat av tilfeldigheter.

De fleste av spørsmålene viser et tydelig og sterkt samsvar med det de er ment å måle. Mange har høye verdier i analysene, noe som indikerer at spørsmålene henger godt sammen med de underliggende områdene for trivsel. Dette gir en klar struktur og tyder på at barna svarer relativt stabilt og konsistent, med liten grad av målefeil. Enkelte spørsmål har negativ sammenheng med trivsel, for eksempel spørsmålet om de voksnes tidspress, noe som gir god mening sett i lys av teorien.

Noen spørsmål viser imidlertid noe svakere sammenhenger eller knytter seg til andre områder enn det som ble funnet i studien til Moe mfl. (2026). Spørsmålene «Gjør de voksne morsomme/artige/spennende ting sammen med barna?» og «Liker du å være med på tur?» har for eksempel moderate, men fortsatt akseptable sammenhenger med de områdene de inngår i.

To spørsmål skiller seg særlig ut ved at de hører til et annet område enn i KUMBA-prosjektet. Dette gjelder «Snakker du med de voksne om spennende ting?» og «Hender det at noen barn får kjeft av de voksne i barnehagen?». Når førstnevnte ikke lenger hører til området som handler om barnas positive opplevelser av de voksne, men i stedet knyttes til plaging, endrer også sammenhengen fortegn. Innholdsmessig er dette forståelig, siden kjefting fra voksne kan oppleves som en form for plaging. Samtidig er det lett å se at spørsmålet om å snakke med voksne om spennende ting også kan oppleves som noe positivt, slik det gjorde i KUMBA-studien, der det hadde en tydelig positiv sammenheng med barnas opplevelse av de voksne.

Slike forskjeller er vanlige når man tester en modell som er utviklet i ett datamateriale, på et annet. Resultatene kan påvirkes av blant annet alder, kontekst eller sammensetningen av barnegruppen. Vi vurderer derfor disse avvikene som små og forventede, og som variasjoner som naturlig kan oppstå når barn i ulike utvalg rapporterer om trivsel.

At spørsmålene i stor grad grupperer seg rundt de samme meningsfulle områdene i to uavhengige studier, ser vi på som en klar styrke ved EQUAL Child. Dette gir god støtte til at verktøyet faktisk måler barns trivsel slik det er ment. Samlet sett tyder resultatene på at EQUAL Child er et pålitelig kartleggingsverktøy for barns erfaringer og trivsel i barnehagen, både (1) som et praktisk hjelpemiddel i barnehagene og (2) som et solid grunnlag for videre forskning.

Oppsummering

Til tross for mindre avvik i noen ladninger, viser resultatene samlet sett en meningsfull faktorstruktur, med gode ladninger og tydelig samsvar mellom den eksplorative modellen i KUMBA-prosjektet og den konfirmerende modellen i Barns trivsel-prosjektet. De fem dimensjonene reflekterer etablerte teoretiske rammeverk om trivsel i barnehagen ved å peke mot betydningen av relasjonell kvalitet (voksen–barn interaksjoner), negativ sosial atferd (plaging), fysisk og materiell kontekst, aktivitetsglede (hva barn liker å gjøre) og barns opplevelse av de voksnes tilgjengelighet og støtte.

Den opprinnelige eksplorerende analysen i KUMBA-prosjektet kan sammen med den konfirmerende analysen i de nye dataene bidra til en enda bedre forståelse av hva verktøyet måler, og styrke dets begrepsvaliditet.

4.2.2 Barns trivsel og sammenhengen med barnehagekvalitet og de ansattes trivsel

Barns trivsel i avdelingene

Barnas trivsel i barnehagen ble registrert ved hjelp av strukturerte samtaler (EQUAL Child). Tabell 4 viser innledningsvis en deskriptiv oversikt over skårene på de fem EQUAL Child dimensjonene og den totale prosentskåren (18 ledd).

Tabell 4.

Barns trivsel i de fem EQUAL Child dimensjonene på tvers av de 26 barnehageavdelingene; *M* = gjennomsnittlig andel av maksimalt mulig totalskår (100%) i hele barnegruppen

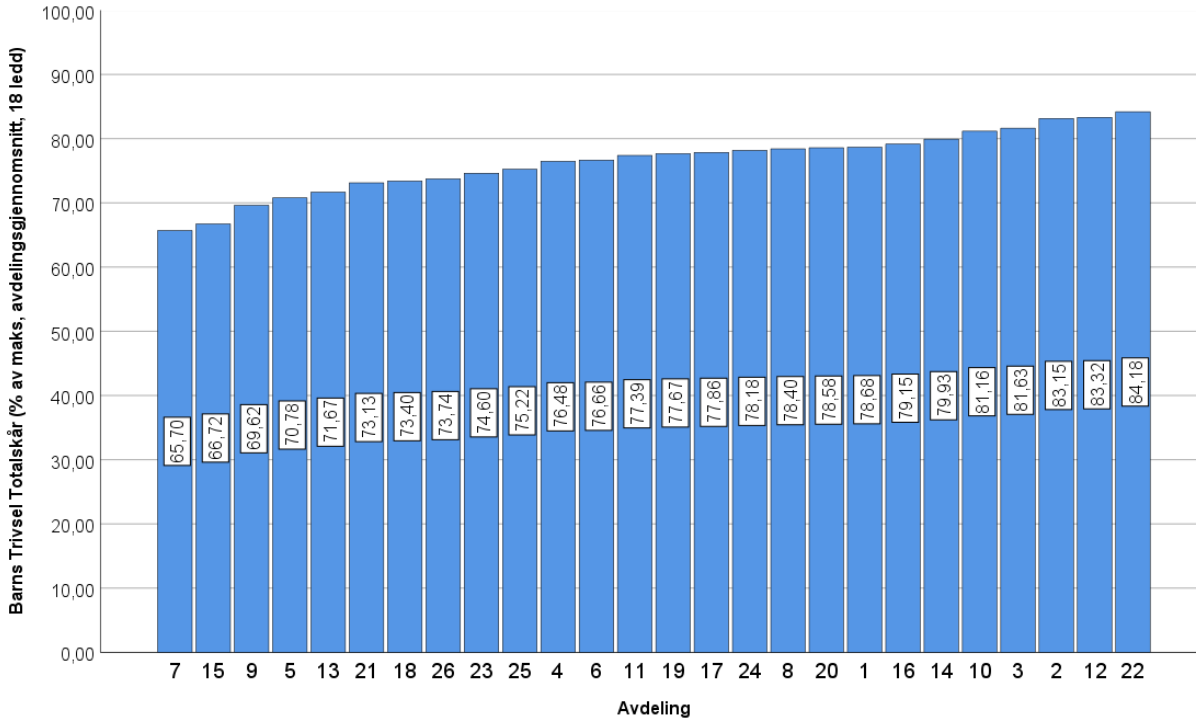
	N	**Min.**	**Maks.**	***M***	***SD***
Prosentskår - Relasjon til de ansatte	232	37.50	100.00	79.22 %	12.84
Prosentskår - Plaging	231	31.25	100.00	64.81 %	15.88
Prosentskår - Fysisk miljø og lek	228	33.33	100.00	84.72 %	14.57
Prosentskår - Hva barna liker å gjøre	230	50.00	100.00	90.58 %	11.026
Prosentskår - Barnas opplevelse av de voksen	231	25.00	100.00	64.38 %	16.36
Total prosentskår (for alle 18 ledd)	232	45.00	93.33	76.69 %	7.58

Hele barnegruppen sett under ett skårer knapt 77 % (*M*= 76.69; *SD*=7.58; n=232) av den maksimalt mulige skåren på «sammenlagt trivsel», dvs. basert på alle 18 EQUAL Child leddene på tvers av alle avdelingene. Tabellen viser videre at gjennomsnittsskårene (*M*) for de fem dimensjonene i EQUAL Child varierer betydelig. «Barns opplevelse av de voksne» har den laveste gjennomsnittsskåren (64.38 %) mens «Hva barna liker å gjøre» har den høyeste skåren (90.58 %). Dette indikerer at barna vurderer egen trivsel ulikt, avhengig av hvilken trivselsdimensjon det gjelder. Vi kan anta at dette gjenspeiler barnas evne til å foreta differensierte vurderinger og at EQUAL Child er i stand til å fange opp variasjoner mellom ulike «trivselsområder».

I neste skritt skal det undersøkes om barns trivsel er relatert til de ulike avdelingene. Figur 6 tydeliggjør at det, til tross for den relativt høye gjennomsnittsskåren for hele barnegruppen, finnes betydelige variasjoner i barns trivsel mellom avdelingene, med skårer som varierer fra 65.7 % til 84.8 %.

Figur 6.

Barns totale trivsel (gjennomsnitt av 18 ledd) i de 26 barnehageavdelingene; andelen av maksimalt mulig totalskår (100%) for alle deltakende barn i avdelingen (*M*= 76.69; *SD*=7.58; n=232)



For å undersøke om variasjonene mellom avdelingene er tilfeldige eller representerer statistisk signifikante forskjeller, ble det gjennomført en enveis variansanalyse (ANOVA). Analysen viser en hovedeffekt av gruppetilhørighet, $F(25, 206) = 5.36$, $p < .001$ og bekrefter dermed at det er statistisk signifikante forskjeller i den gjennomsnittlige prosentskåren mellom noen av avdelingene.

Effektstørrelsene viser at gruppetilhørighet forklarer en betydelig andel av variansen i gjennomsnittlig prosentskår. Effektstørrelsen eta-kvadrat var $\eta^2 = 0.39$, noe som tilsier at om lag 39 % av den totale variansen i skårene kan tilskrives forskjeller mellom avdelingene. Også et mer konservativt estimat gir fortsatt god støtte for effekten av avdelingstilhørighet ($\varepsilon^2 = 0.32$). Dette resultatet viser at gruppetilhørighet har en statistisk signifikant betydning for barns trivsel.

Den følgende Tabell 5 sammenfatter resultatene fra fem variansanalyser (ANOVA) for å undersøke om forskjeller mellom avdelingene også kommer fram for hver enkelt av de 5 trivselsdimensjonene.

Tabell 5.

		Kvadratsum	*df*	Gjennomsnittlig kvadrat	*F*	Sig.
Prosentskår - Relasjon til de ansatte	Mellom grupper	12033.48	25	481.34	3.81	< .001
	Innenfor grupper	26058.11	206	126.50		
	Totalt	38091.60	231			
Prosentskår - Plaging	Mellom grupper	15890.81	25	635.63	3.09	< .001
	Innenfor grupper	42139.98	205	205.56		
	Totalt	58030.79	230			
Prosentskår - Fysisk miljø og lek	Mellom grupper	10745.68	25	429.83	2.32	< .001
	Innenfor grupper	37425.62	202	185.28		
	Totalt	48171.30	227			
Prosentskår - Hva barna liker å gjøre	Mellom grupper	5330.70	25	213.23	1.93	< .007
	Innenfor grupper	22487.83	204	110.23		
	Totalt	27818.54	229			
Prosentskår - Barnas opplevelse av de voksen	Mellom grupper	14586.94	25	583.48	2.55	< .001
	Innenfor grupper	46961.28	205	229.08		
	Totalt	61548.22	230			

Sammenhengen mellom barns trivsel og kvaliteten på avdelingene

Siden barnas trivsel mellom avdelingene er forskjellig, kan det stilles spørsmål om, og i så fall hvilke, forskjeller mellom kvaliteten på avdelingene henger sammen med trivselsforskjellene mellom avdelingene.

For å finne svar på dette spørsmålet er det igjen tatt hensyn til at dataene har en hierarkisk struktur, det vil si at barn er gruppert i ulike barnehageavdelinger. Deres trivselskår er dermed, som vist ovenfor, ikke uavhengige av hverandre, siden barn på

samme avdeling deler det samme fysiske, organisatoriske og sosiale miljøet og det samme personalet. Derfor ble det brukt en flernivåmodell (lineær blandet effekt-modell), som gjør det mulig å kontrollere for variansen som skyldes at barna tilhører spesifikke avdelinger.

Barnehagekvalitet ble målt med observasjonsverktøyet *En bedre barnehage for alle (*EBBA*),* og barns trivsel ble målt gjennom strukturerte barnesamtaler (EQUAL Child*)*. Hele datasettet består av 235 barn fordelt på 26 avdelinger i 14 barnehager. På grunn av enkelte tilfeller av manglende data inngår 211–215 barn i flernivåmodellene, fordelt på 23 avdelinger.

Det ble ikke funnet en statistisk signifikant sammenheng (standardisert estimat = 0.107, p = .435) mellom avdelingens samlede EBBA-skår og barnas totale trivselsskår (EQUAL Child). Dette betyr at en høyere observert barnehagekvalitet på avdelingen generelt sett ikke predikerer høyere selvrapportert trivsel blant barna når det kontrolleres for avdelingstilhørighet.

For å undersøke funnene videre, ble EBBA-totalskåren testet opp mot de fem ulike dimensjonene for trivsel (f.eks. Relasjoner til de ansatte, Plaging, osv.). Heller ikke her ga analysene noen signifikante utslag. Den totale avdelingskvaliteten (EBBA) hang ikke sammen med skårene på noen av de fem dimensjonene i EQUAL Child (p-verdier mellom .239 og .529).

I en ytterligere utvidet analyse ble hver av de 11 individuelle EBBA-kvalitetsdimensjonene testet mot alle de 5 trivselsdimensjonene samt totalskår (totalt 72 kombinasjoner). Her viser det seg at kun 3 av de 72 modellene ga statistisk signifikante utslag ($p < .05$). Disse tre var: (1) Romutforming (EBBA) og Barnas opplevelse av de voksne (EQUAL Child), (2) Romutforming (EBBA) og Total trivsel (EQUAL Child) og (3) Uteområdet (EBBA) og Fysisk miljø og lek (EQUAL Child). Dette kan tyde på en sammenheng mellom aspekter ved det fysiske miljøet og trivsel. Imidlertid må det ut fra statistiske overveielser forventes at omtrent 5 % av testene (dvs. ca. 3 til 4 av 72 tester) blir signifikante utelukkende basert på statistisk tilfeldighet (Type 1-feil). Derfor kan og bør disse tre signifikante utslagene ikke tolkes som bevis for en reell underliggende sammenheng mellom dimensjonene.

Oppsummering

Resultatene viser at det i dette utvalget ikke er en systematisk, signifikant sammenheng mellom den strukturelle og prosessuelle barnehagekvaliteten (EBBA) og den trivselen barna selv rapporterer (EQUAL Child). Barns trivsel avhenger dermed sannsynligvis av andre, sannsynligvis mer individuelle forhold som varierer sterkt innad i den enkelte avdeling, uavhengig av de observerte kvalitetsskårene som ble målt på avdelingsnivå.

Disse funnene var uventet siden vi kunne dokumentere at barns trivsel varierer på avdelingsnivå. Samtidig understreker det betydningen av korrekt statistisk analysemetode, i dette tilfellet en flernivåanalyse. Hadde vi ignorert avdelingsstrukturen og kun kjørt en enkel lineær regresjon (standard OLS-modell), ville vi for eksempel ha funnet en statistisk signifikant sammenheng mellom totalskåren for EBBA og trivselsdimensjonen «Relasjoner til de ansatte» (r = 0.16, p < .05). Ved å ta hensyn til grupperingseffekten (nested data), forsvant signifikansen (p = .239). Dette indikerer at slike tilsynelatende positive sammenhenger skyldes andre variasjoner og kjennetegn ved avdelingene, snarere enn en direkte sammenheng mellom kvalitetsskåren og det enkelte barns opplevde trivsel.

Det kan være ulike forklaringer på hvorfor denne studien ikke finner noen positive (og forventede) sammenhenger. Den mest opplagte er at kvaliteten på avdelingen faktisk ikke har noen betydning for det enkelte barnets trivsel i barnehagen.

En annen forklaring kan være at det er ulike informanter som vurderer kvaliteten (barnehagepersonalet ved hjelp av EBBA) og trivselen (barna selv gjennom egenrapportering, EQUAL Child). For eksempel samsvarer ikke nødvendigvis personalets vurdering av hvor godt personalet på avdelingen «Viser interesse, lytter til og svarer hensiktsmessig på det barna uttrykker» med hvordan det enkelte barn faktisk opplever de voksnes tilstedeværelse i hverdagen.

Nivåforskjeller, det vil si avdeling versus individ, og variasjoner innad i gruppen kan også være en forklaring. Mens EBBA måler kvalitet på et overordnet avdelingsnivå, måler EQUAL Child trivsel på et individuelt barnenivå. Flernivåmodellene avdekker at restvariansen (forskjeller mellom barna) er betydelig større enn variansen mellom avdelingene. For den totale trivselsskåren var restvariansen 39.57, mens variansen på avdelingsnivå bare var 20.50. For relasjoner til ansatte var restvariansen hele 125.27,

mot 38.26 på avdelingsnivå. Dette er et tegn på at barns trivsel varierer betydelig mer mellom barn på samme avdeling, enn mellom ulike avdelinger. En felles kvalitetsskår for hele avdelingen vil derfor kun i mindre grad kunne fange opp de store individuelle forskjellene innad i barnegruppen.

Funnene kan også være et uttrykk for at EBBA og EQUAL Child fanger opp litt ulike aspekter ved barnehagehverdagen. Muligens sikter EBBA i større grad på pedagogisk struktur og rammer, som for eksempel at det er «Lite venting ved bordet», «Sikkerhetsrisiko» (som fastmonterte hyller), eller at det finnes «Minimum 20 bøker i god stand». EQUAL Child spør derimot barna om nære, relasjonelle opplevelser, som for eksempel «Leker de voksne med deg når du er ute?» og «Er det noen som plager deg slik at du blir lei deg?». Selv om rammene (Fysisk miljø og organisering) er vurdert til å være av høy kvalitet, og EBBA også retter seg mot prosesskvaliteten, kan enkelte barn likevel oppleve plaging eller kjenne på utenforskap i leken, noe som vil gi utslag på barnets egenrapporterte trivsel. Den store variasjonen i trivsel mellom barna kan brukes som et argument for denne forklaringen.

En siste, mer teknisk-metodisk forklaring ligger i selve datagrunnlaget. Det mangler en del data på EBBA-målingene, for eksempel data for 40 barn (17 %) på dimensjon «Omsorgsfull væremåte» og for 27 barn (11.5 %) på dimensjon «Romutforming». Bortfall av data reduserer antall observasjoner som tas med i modellene, noe som igjen kan redusere den statistiske styrken til analysen. Dermed kan det bli vanskeligere å oppdage signifikante sammenhenger, særlig hvis effekten av avdelingskvalitet i utgangspunktet er svak.

De ansattes grunnlag for trivsel - basert på Medarbeiderundersøkelsen i staten (MUST)

Medarbeiderundersøkelsen i staten (MUST) er et verktøy for å vurdere hvor fornøyde medarbeiderne er med sin arbeidssituasjon. Utgangspunktet for dette valget er, som beskrevet i metodeavsnittet, at en større tilfredshet med arbeidsmiljøet betraktes som et grunnlag for trivsel.

Innledningsvis presenteres en oversikt over de ansattes vurderinger av arbeidsmiljøet (Tabell 6).

Tabell 6.

Personalets vurdering av dimensjonene i Statens arbeidsmiljøundersøkelse (MUST) i personalgruppen på tvers av avdelingen, slik det brukes i Stiftelsen Kanvas

	Minimum	**Maksimum**	**Gjennomsnitt**	**Standardavvik**
Ytringsklima	3.17	5.00	3.88	.49
Læringskultur	2.75	4.83	3.92	.53
Konflikt	2.33	5.00	3.89	.61
Forbedringsevne	2.50	4,69	3,73	.55
Anerkjennelse	3.25	5.00	4.10	.46
Kollegastøtte	3.33	5.00	4.48	.46
Samarbeid	3.00	5.00	4.05	.56
Daglig leder	2.84	4.98	4.18	.56
Faglig ledelse	2.50	5.00	3.97	.56
Kompetanse	2.33	4.83	3.88	.61
(Tydelige) Jobbkrav	4.00	5.00	4.62	.35
Rollekonflikt	2.63	4.50	3.72	.51
Emosjonelle krav	2.00	5.00	3.59	.73
Selvbestemmelse (Generelt)	2.75	5.00	4.02	.57
Selvbestemmelse (Jobbutførelse)	3.33	5.00	4.15	.37
Selvbestemmelse (Frihet & involvering)	3.00	5.00	3.75	.46
Tilhørighet	2.33	5.00	3.87	.68
Engasjert hverdag	3.00	5.00	4.42	.40
Fravær	2.92	5.00	4.16	.54
Økende krav	1.33	4.00	2.99	.66
MUST total	**3.28**	**4.48**	**3.97**	**.35**

Merk: Skalaene er omkodet slik at høye verdier er positive, dvs. en positiv vurdering av arbeidsmiljøet på dette området. Høye skår på for eksempel «Konflikt» og «Emosjonelle krav» indikerer at det oppleves lite av dette i miljøet.

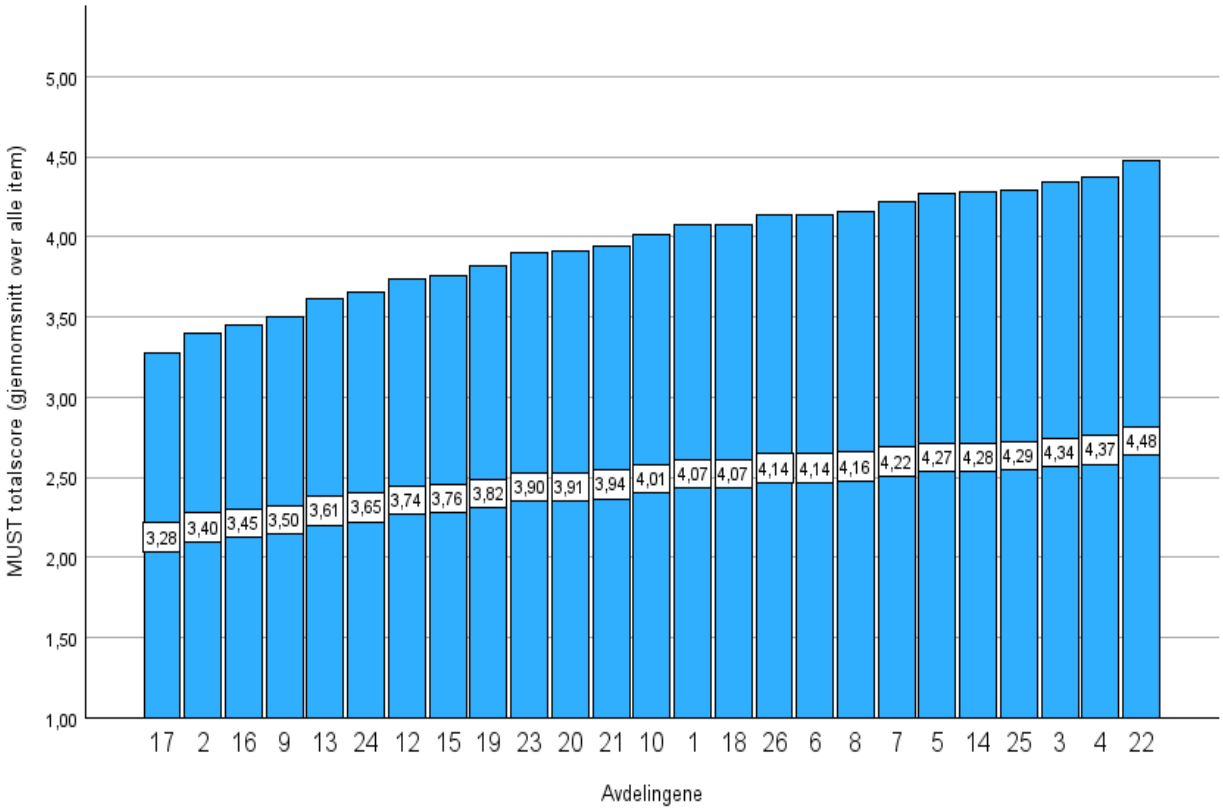
Til tross for den relativt høye totalskåren på 3.97, er det et tydelig spenn mellom avdelingene. De beste vurderingene viser at de ansatte opplever høy grad av «Kollegastøtte» (4.48), «Engasjert hverdag» (4.42) og tydelige «Jobbkrav» (4.62). Dimensjonen «Jobbkrav» har det laveste standardavviket (0.35). Dette kan tyde på at de grunnleggende rammene og kravene i barnehagelærerjobben er relativt klare, noe som også gjelder på tvers av avdelingene.

De laveste resultatene finnes for temaområdene «Økende krav» (2.99) og «Emosjonelle krav» (3.59). Området «Emosjonelle krav» har det største standardavviket i tabellen (0.73). Dette indikerer at den emosjonelle belastningen er svært ulikt fordelt mellom ansatte og avdelingene og at de ansatte opplever både økende emosjonelle krav og arbeidskrav i forbindelse med yrket. Her er det viktig å minne om at skalaene er transformert slik at høye verdier er uttrykk for positive vurderinger.

Videre skal det undersøkes i hvilken grad den gjennomsnittlige totalskåren for alle ledd i medarbeiderundersøkelsen (MUST total) varierer mellom de 26 avdelingene.

Figur 7.

Gjennomsnittlig totalskår i medarbeiderundersøkelsen per avdeling (n=25)

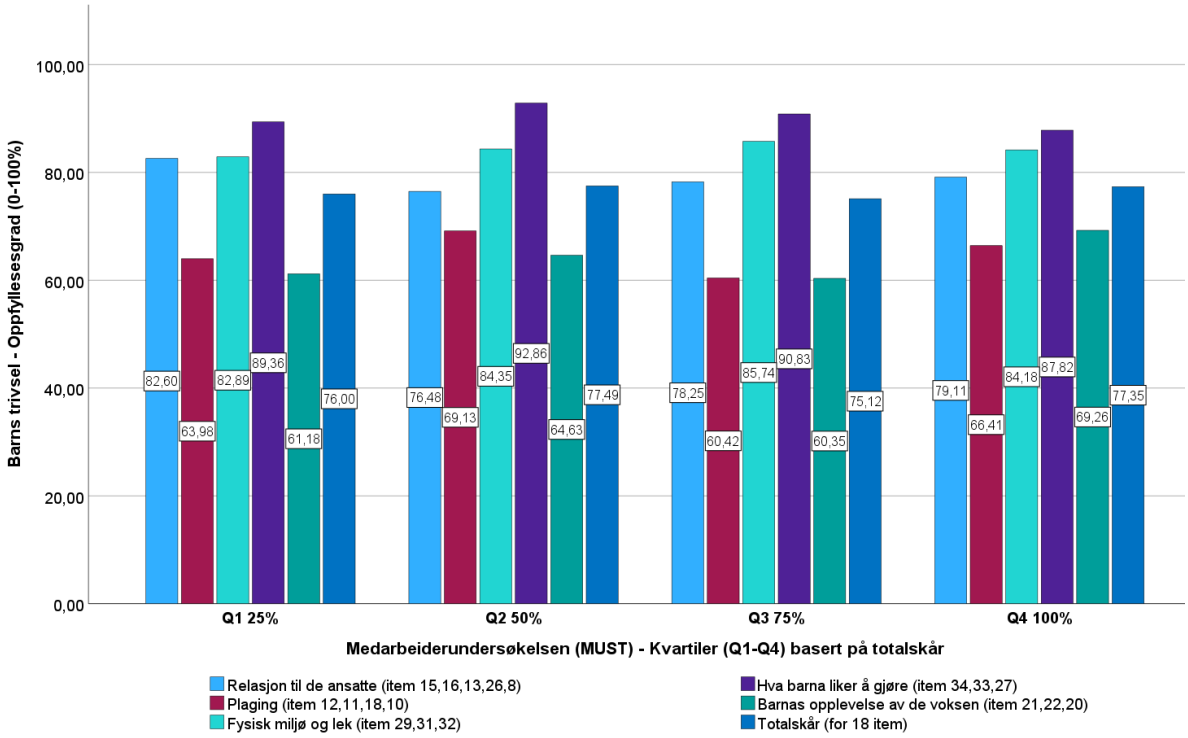


Figur 7 illustrerer en betydelig variasjon mellom avdelingene, med den laveste verdien på 3.28 og den høyeste verdien på 4.48. Dette tyder på at personalet opplever arbeidsmiljøet sitt nokså ulikt, avhengig av hvilken avdeling de jobber på. En slik variasjon i arbeidsmiljøet kan være relevant fordi den gjør det mulig å undersøke betydningen av opplevd arbeidsmiljø for barnas trivsel.

I det følgende (Figur 8) deler vi totalskåren for MUST for hver avdeling inn i fire kvartiler (Q1–Q4) før vi undersøker sammenhengen med barns trivsel (EQUAL Child). Dette innebærer å lage fire like store grupper, slik at hvert kvartil omfatter en fjerdedel av avdelingene: Q1 de 25% med laveste verdi, Q2 de med 26 %–50 %, Q3 de med 51–74% og Q4 de 25 % med høyest verdi i MUST totalskår. En slik framgangsmåte kan bidra til å avdekke ikke-lineære sammenhenger og terskeleffekter, og kan være et grunnlag for å tydeliggjøre gruppekontraster.

Figur 8.

Barns trivsel (prosent av maksimal skår) for EQUAL Child dimensjonene, basert på kvartiler (Q1 – Q4) av de ansattes vurdering av arbeidsmiljøet (MUST) på hver avdeling (gjennomsnitt for alle ansatte på avdelingen)



Merk: Figuren viser barns gjennomsnittlige skårer angitt i prosent av maksimal trivselsskår for de fem trivselsdimensjonene og totalskåren (mellomblå). Resultatene er krysstabulert mot personalets tilfredshet/fornøydhet (MUST) aggregert på avdelingsnivå, og delt i kvartiler. Alle skalaer er omkodet slik at høye verdier alltid representerer et positivt resultat. Dvs. en høy skår på en opprinnelig negativ dimensjon som «Plaging» indikerer at barna opplever lite av dette.

Det mest framtredende inntrykket fra figuren er at barnas totale trivsel virker relativt stabil, uavhengig av de ansattes tilfredshet, altså deres gjennomsnittlige vurdering av arbeidsmiljøet.

De mørkeblå søylene for barnas trivsel «Totalskår (for 18 ledd)» forblir bemerkelsesverdig stabile på tvers av de fire MUST kvartilene (ansattes vurdering av arbeidsmiljøet). Totalskåren varierer knapt og ligger på 76.00 % i avdelingene hvor de ansatte er minst fornøyde med arbeidsmiljøet (Q1) og på 77.35 % i gruppen hvor ansatte skårer arbeidsmiljøet totalt sett høyest (Q4).

Figuren viser videre at mønsteret i barnas trivselskårer er ganske sammenfallende for kvartilene, uavhengig av avdelingens MUST-skår. Dimensjonen «Hva barna liker å gjøre» (den lilla søylen) skårer høyest i alle kvartiler (mellom 87.82 % og 92.86 %). Også «Fysisk miljø og lek» skårer jevnt høyt (rundt 82–85 %). «Plaging» (mørkerød) og «Barnas opplevelse av de voksne» (grønn) ligger konsekvent lavest i alle fire kvartiler, mellom 60–69 %.

Vi kunne kanskje forvente at barnas relasjon til de ansatte vil bli gradvis bedre i takt med at de ansatte uttrykker større tilfredshet med arbeidsmiljøet (MUST) i avdelingen fra Q1 til Q4. Figuren tyder imidlertid ikke på en slik sammenheng.

Variansanalysen (Tabell 7) viser heller ingen signifikante forskjeller for dimensjonene «Fysisk miljø og lek» (p = .820), som er dimensjonen med lavest sammenheng med MUST-kvartilene, «Relasjon til de ansatte» (p = .175) og «Hva barna liker å gjøre» (p = .072), selv om feilsannsynligheten for den sistnevnte dimensjonen er under 10%. Derimot tyder ANOVA resultatene på at arbeidsmiljøet faktisk spiller en rolle for to trivselsdimensjoner i barnas barnehagehverdag:

Det er en statistisk signifikant forskjell i «Barnas opplevelse av de voksne» (p = .018), avhengig av avdelingens arbeidsmiljø. I Q1, Q2 og Q3 er prosent av maksimalskår på dimensjonen mellom 60.35 % og 64.63 %, mens den for Q4 (de mest tilfredse ansatte) er 69.26 %.

Tabell 7.

Enveis variansanalyse (ANOVA) av barns trivsel, fem dimensjoner og totalskåren for trivsel, fordelt på personalets vurdering av arbeidsmiljøet ved avdelingene (4 kvartiler, Q1-Q4).

		Kvadrat-sum	df	Gjennom-snittlig kvadrat	F	Sig.
Prosentskår - Relasjon til de ansatte	Mellom grupper	808.65	3	269.55	1.67	.175
	Innen grupper	34567.44	214	161.53		
	Totalt	35376.089	217			
Prosentkår - Plaging	Mellom grupper	2158.33	3	719.44	3.02	.031
	Innen grupper	50986.52	214	238.26		
	Totalt	53144.85	217			
Prosentkår - Fysisk miljø og lek	Mellom grupper	204.67	3	68.22	.308	.820
	Innen grupper	46520.41	210	221.53		
	Totalt	46725.08	213			
Prosentskår - Hva barna liker å gjøre)	Mellom grupper	871.64	3	290.55	2.37	.072
	Innen grupper	26009.79	212	122.69		
	Totalt	26881.43	215			
Prosentkår - Barnas opplevelse av de voksne	Mellom grupper	2602.16	3	867.39	3.44	.018
	Innen grupper	53760.65	213	252.40		
	Totalt	56362.81	216			
Gjennomsnittlig prosentkår (for 18 ledd)	Mellom grupper	192.97	3	64.32	1.15	.330
	Innen grupper	11968.04	214	55.93		
	Totalt	12161.02	217			

Videre er det signifikante forskjeller mellom kvartilene når det gjelder dimensjonen «Plaging» (p = .031). Imidlertid er det ingen systematisk stigning fra Q1 til Q4. Høyest prosent av maksimalskår finnes her i Q2 (69.13 %) og lavest i Q3 (60.42 %). Q4 har en skår på 64.41 % og Q1 på 63.98 %. Dette innebærer at barna oppgir minst plaging i Q2. De oppgir mest i Q3, mens Q1 og Q4 inntar en midtposisjon og ligger nært sammen. Vær oppmerksom på at disse analysene er basert på et mindre antall avdelinger, og dermed er det vanskelig å generalisere.

Disse resultatene kan på en positiv måte tolkes dithen at barnehageansatte er profesjonelle i sine relasjoner til barna og at de for det meste klarer å støtte eller skjerme barnas trivsel med tanke på «Plaging», selv når arbeidsmiljøet ikke er på det høyeste (Q1), sammenlignet med avdelinger i høyere kvartiler. Derimot synes det å være en viktigere forutsetning at de ansatte selv befinner seg i et arbeidsmiljø som

oppfattes som velfungerende og støttende, slik at barna får en god opplevelse av personalet.

Oppsummering

Resultatene gir ikke grunnlag for å sette et likhetstegn mellom et godt arbeidsmiljø på avdelingen, slik det rapporteres av de ansatte, og barnas trivsel. Avdelinger som har et noe dårligere arbeidsmiljø ifølge medarbeiderundersøkelsene (Q1), klarer tilsynelatende til en viss grad å skjerme barna og opprettholde en god trivsel, slik som i avdelingene der arbeidsmiljøet oppleves som bedre (Q4). Unntaket er her «Barnas opplevelse av de voksne», der det viser seg at barna trives bedre med de ansatte når arbeidsmiljøet på avdelingen skåres høyere.

Variansanalysen tegner et nyansert bilde av sammenhengen: Personalet evner å skjerme barnas generelle trivsel uavhengig av hvordan de selv vurderer arbeidsmiljøet. Samtidig viser resultatene at et velfungerende og støttende arbeidsmiljø fremstår som en forutsetning for at barna skal få en best mulig opplevelse av de ansatte på avdelingen.

4.2.3 Personalets erfaringer og vurderinger

I denne delstudien undersøkte vi også hvordan styrere (daglige ledere) og pedagogiske ledere i de deltakende barnehagene erfarte og vurderte gjennomføringen av de strukturerte barnesamtalene basert på EQUAL Child-verktøyet. Vi mottok svar fra 11 av de 14 barnehagene.

Erfaringsinnhentingen viser at personalets opplevelser av å bruke EQUAL Child i overveiende grad var positive og at samtalene var gjennomførbare (høy fidelity) i en travel barnehagehverdag som et element i kvalitetsarbeidet.

Når det gjaldt å gjennomføre samtalene med barna, rapporterte 50 % at det var uproblematisk, 40 % at det var stort sett greit, mens kun 10 % syntes at det var litt utfordrende. En av utfordringene som ble trukket frem av enkelte var at de 35 spørsmålene kunne gjøre det krevende for noen barn å holde konsentrasjonen oppe. Barnas utholdenhet og språklige uttrykksevne påvirker hvordan intervjuene forløper. En pedagogisk leder beskrev det slikt:

> «Enkelte barn hadde mye å dele; andre barn hadde lite å dele. For enkelte barn var det for mange spørsmål, så det var utfordrende for dem å holde på konsentrasjonen, og det ble derfor noe tidkrevende å komme gjennom alle spørsmålene.»

Det at enkelte barn har mye på hjertet kan gjøre gjennomføringen tidkrevende. Andre barn er mindre meddelsomme og gir korte svar eller mister konsentrasjonen når det er mange spørsmål som skal besvares. Både pedagogiske ledere og daglige ledere understreker i denne forbindelsen behovet for fleksibilitet i møte med hvert enkelt barn.

Personalet trekker også fram at egen rolle og atferd i gjennomføringen har stor betydning for kvaliteten på samtalene og mulige konsekvenser for kvalitetsarbeidet. En daglig leder fremhevet i denne forbindelsen viktigheten av anbefalingen om at den som samtaler med barna ikke bør være for tett på barnegruppen til daglig.

> «Jeg ønsket å gjennomføre de [samtalene] selv. Både fordi veilederen anbefalte at det er noen som ikke er tett på barna, og fordi spørsmålene også handler om ansattes relasjoner til barna ... dette er informasjon jeg som leder bør ha.»

Særlig fordi enkelte av spørsmålene berører relasjoner mellom ansatte og barn, vurderer denne lederen det som viktig å få kjennskap til barnas opplevelse av deres relasjoner til de ansatte. Et slikt perspektiv medfører selvfølgelig krav til profesjonsetiske forhold om hvordan barns utsagn blir håndtert av lederen, både med tanke på barna og de ansatte det gjelder.

Et tydelig funn fra erfaringsinnhentingen er at samtalene har bidratt til refleksjon og ny innsikt hos personalet. Gjennomføringen hadde ifølge informantene en direkte effekt på kvalitetsarbeidet på avdelingene. Hele 60 % av personalet som gjennomførte undersøkelsen oppga at de har endret sin pedagogiske praksis som en følge av informasjonen de fikk fra barna. Et eksempel ble nevnt i forbindelse med at mange barn i en barnehage svarte «nei» på spørsmålet om de ønsket at voksne skulle være mer med i lek. Som en pedagogisk leder uttalte i denne forbindelsen:

> «Mange av barna svarte 'Nei' på spørsmålet om de ønsker at voksne skal være mer med og leke, noe som har fått meg til å være mer bevisst på hvordan jeg er i lek sammen med barn.»

Denne erfaringen fikk de ansatte til å reflektere over hvordan de deltar i lek og om deres tilstedeværelse oppleves som støttende eller som forstyrrende for barnas lek.

Barnesamtalene ga også ledere og barnehagelærerne ny og bredere forståelse av hvordan barna oppfatter det fysiske miljøet. Barnas svar utfordret etablerte forståelser og praksiser i barnehagen. For eksempel oppdaget en daglig leder at barnehagens dedikerte «boltrekrok» for innendørs herjelek ikke ble oppfattet av barna som et sted de faktisk fikk utfolde seg fysisk.

> «Så var det et spørsmål om det er noe sted i barnehagen barna kan leke herjelek. Vi har en boltrekrok, nettopp for å imøtekomme barnas behov for denne typen lek. Det var veldig få barn som mente at vi hadde et sted for denne typen lek. Jeg slet litt med å ikke krysse ja, når barna svarte nei.»

Dette illustrerer en diskrepans mellom voksnes intensjoner med å utforme det fysiske miljøet og barns faktiske opplevelser og vurderinger av barnehagens fysiske tilbud og muligheter. Å snakke med barn om deres trivsel kan altså bidra med kunnskap som er egnet til å justere både pedagogisk praksis og det fysiske miljøet.

Halvparten av de som responderte uttrykte et ønske om å fortsette å bruke EQUAL Child etter at prosjektet er avsluttet. Studien bekrefter dermed at det å systematisk lytte til barna kan gi en betydelig merverdi for fremtidig pedagogisk handling. En daglig leder oppsummerte det slikt:

> «Jeg ønsker å videreføre bruken av Trivselsmonitor. De fem formiddagene jeg satte av til å gjennomføre disse samtalene, var de fem beste dagene mine på jobb dette barnehageåret. Det ga meg et helt annet blikk inn i vår barnehage og de ansatte. Men det viktigste av alt tok meg tilbake til hvorfor jeg egentlig er her. Barna.»

Utfordringer

Selv om personalet uttrykker gjennomgående positive holdninger til EQUAL Child, etterlyser flere en videre utvikling av verktøyet. Flere peker på at antallet spørsmål kan være høyt for enkelte barn og at et mer kompakt verktøy muligens kan gi bedre datakvalitet. I denne sammenhengen må det henvises til at det fortsatt ble brukt 35 ledd og ikke 18 som EQUAL Child legger opp til. I fremtiden kan denne utfordringen møtes ved å bruke EQUAL Child og dermed kun de 18 leddene som inngår i den.

Ønsket om digitale løsninger går også igjen i materialet. Personalet trekker frem at en app-basert versjon – tilsvarende EBBA-verktøyet – ville gjort gjennomføringen mer effektiv og gitt en enklere tilgang til ferdige rapporter som kan brukes i videre arbeid. Som en pedagogisk leder uttrykker det:

> «Det er viktig å ta samtaler med barna. Det som er ønskelig er om det er en app som vi kan fylle inn, slik som EBBA, og få en rapport i etterkant. Da er det lett å håndtere svarene. Og lett å gjennomføre. Jeg synes personlig det var for mange spørsmål. Barna ramlet av underveis. Så det å ha færre spørsmål vil nok oppleves bedre for barna.»

Oppsummering

Erfaringsinnhentingen viser at EQUAL Child oppfattes av daglig ledere og pedagogiske ledere som en nyttig og gjennomførbar fremgangsmåte for å gi barna anledning til å dele sine opplevelser og erfaringer i barnehagehverdagen. Personalet opplever at samtalene gir verdifull informasjon som kan brukes til refleksjonsarbeid og kan bidra til å styrke kvaliteten i pedagogisk praksis. Samtidig etterspør de også forbedringer, særlig knyttet til antall spørsmål, digitalisering og behovet for enda bedre tilpasning til barnegruppens mangfold. Til tross for utfordringer vurderes EQUAL Child av de fleste deltakerne som et gjennomførbart og relevant verktøy for å snakke med barn om hverdagsliv, relasjoner og trivsel i barnehagen.

Erfaringene som to barnehageledere har gjort seg ved å gjennomføre de strukturerte samtalene med alle deltakende har blitt delt i fagtidsskriftet *Første Steg* (Härmälä-Aydin et al., 2026).

4.3 Delstudie 4 – Sekundærdata fra forskningsprosjektet SELMA

I denne delstudien er det benyttet data fra forskningsprosjektet SELMA[6]. Datamaterialet bygger på 1281 barn fordelt på 110 barnehager. Barna rapporterte sin trivsel ved hjelp av kartleggingsverktøyet HIFAMS (Allen et al., 2017), mens ansatte vurderte barnas trivsel ved bruk av LICW-D (De Schipper, Van IJzendoorn, & Tavecchio, 2004). De anvendte kartleggingsverktøyene, prosedyrene og de metodiske tilnærmingene er nærmere beskrevet i metodekapitlet s. 44. I denne delstudien besvares følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner barns trivsel?
2. Opplever barn med ulikt kjønn eller sosioøkonomisk bakgrunn ulik grad av trivsel?
3. Er det variasjon i barns trivsel basert på hvilken barnehage de går i?
4. Er kvaliteten på relasjonene mellom ansatte og barn relatert til barns trivsel?
5. Er barnehagelærers trivsel relatert til barns trivsel?

Resultatene presenteres nedenfor for hvert enkelt forskningsspørsmål, med en kort tilhørende oppsummering. I kapittel 5 drøftes funnene fra denne delstudien i lys av prosjektets tre overordnede forskningsspørsmål og ses i sammenheng med resultatene fra de øvrige delstudiene.

4.3.1 Hva kjennetegner barns trivsel?

Tabell 8 viser de deskriptive resultatene for alle inkluderte variabler. Barnas selvrapporterte trivsel (HIFAMS) var gjennomgående høy, med et gjennomsnitt på M = 1.59 (SD = 0.40) på en skala fra 0 (lav trivsel) til 2 (høy trivsel). Selv om minimumsverdien var 0, noe som viser at enkelte barn rapporterer lav trivsel, tyder det relativt lave standardavviket på at dette gjelder få barn. De fleste barna ligger nær det høye gjennomsnittet, noe som indikerer at trivselen oppleves som god for majoriteten av barna.

Også barnehagelærerne rapporterte (LICW-D) barnas trivsel som gjennomgående høy, med et gjennomsnitt på M = 5.05 (SD = 0.58). Skårene varierte fra 2.67 til 6.00, noe som viser at det finnes noen barn som vurderes til å ha lavere trivsel. Standardavviket indikerer en moderat variasjon i gruppen. Det betyr at selv om de

[6] Social and Emotional Learning and Life-Mastery Early Childhood Education and Care, www.selmabarnehage.no

fleste vurderes til å ha høy trivsel, er det enkelte barn som skiller seg ut med lavere trivsel.

Tabell 8.

Deskriptive resultater for inkluderte variabler

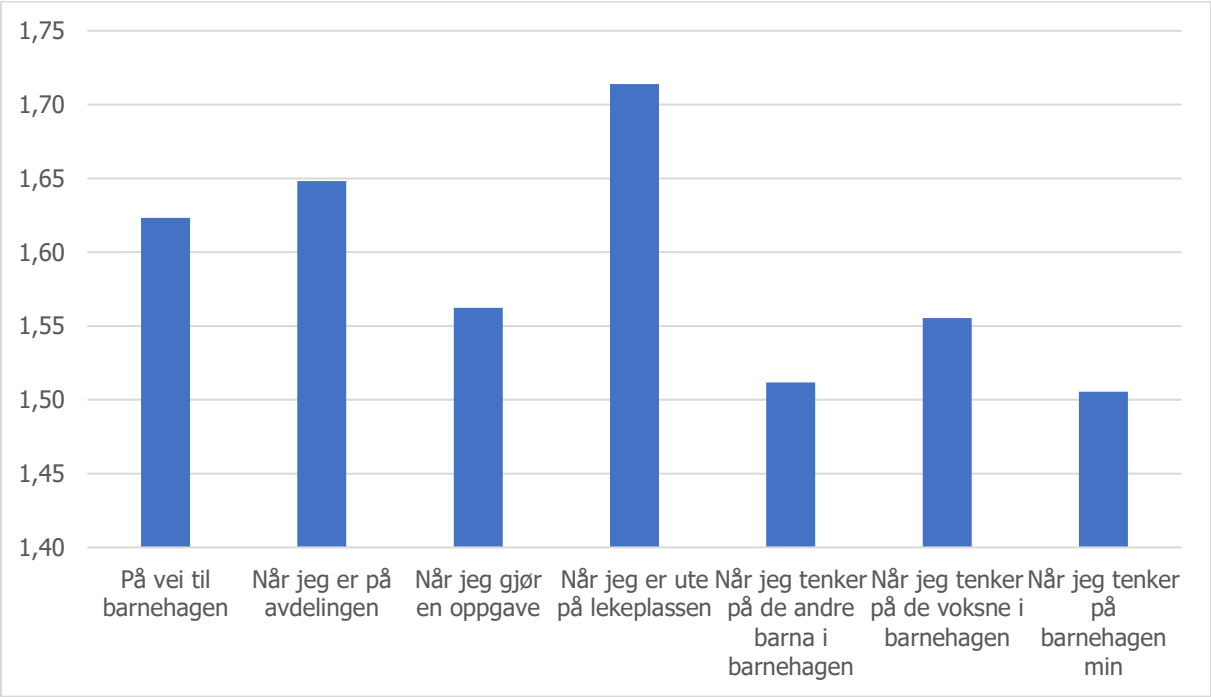
Variabler	**N**	**Gjennomsnitt**	***SD***	**Min.**	**Maks.**
Prosent innvandrer bakgrunn	1226	16 %			
Prosent gutt	1281	51%			
Mors utdanning	1227	3.73	1.17	0	5
Fars utdanning	1196	3.38	1.28	0	5
Selvrapportert trivsel [a]	1113	1.59	0.40	0	2
Barnehagelærerrapportert trivsel [b]	1257	5.05	0.58	2.67	6
Barnehagelærernes egen trivsel og jobbtilfredshet [c]	902	7.96	0.93	4.69	9.88
Nærhet i relasjonen til barn [d]	886	4.47	0.49	2.63	5
Konflikt i relasjonen til barn [e]	886	1.56	0.65	1	4.43

Merk: Innvandrerbakgrunn: 1 = en eller begge foreldrene født i Skandinavia, 2 = begge foreldrene født utenfor Skandinavia. Mor og fars utdanning: 0 = ingen utdanning, 1 = grunnskole, 2 = videregående skole, 3 = fagskole, 4 = bachelornivå, 5 = masternivå og høyere. [a] HIFAMS [b] LICW-D [c] PERMA [d] STRS-SF nærhet [e] STRS-SF konflikt

Når vi ser på gjennomsnittene for hvert spørsmål i det barnerapporterte spørreskjemaet (HIFAMS) (Figur 9), så er det tydelig at barna rapporterer høyest trivsel når de er ute på lekeplassen. Når barna tenker generelt på barnehagen sin, på de andre barna eller de voksne, eller gjør en oppgave, så rapporterer de lavere trivsel. Det er likevel verdt å merke seg at selv om skårene i disse situasjonene er lavere enn for utelek, så ligger gjennomsnittet fortsatt over 1.5, noe som tilsvarer at barna føler seg mellom «OK» og «glad».

Figur 9.

Gjennomsnitt for hvert spørsmål i HIFAMS

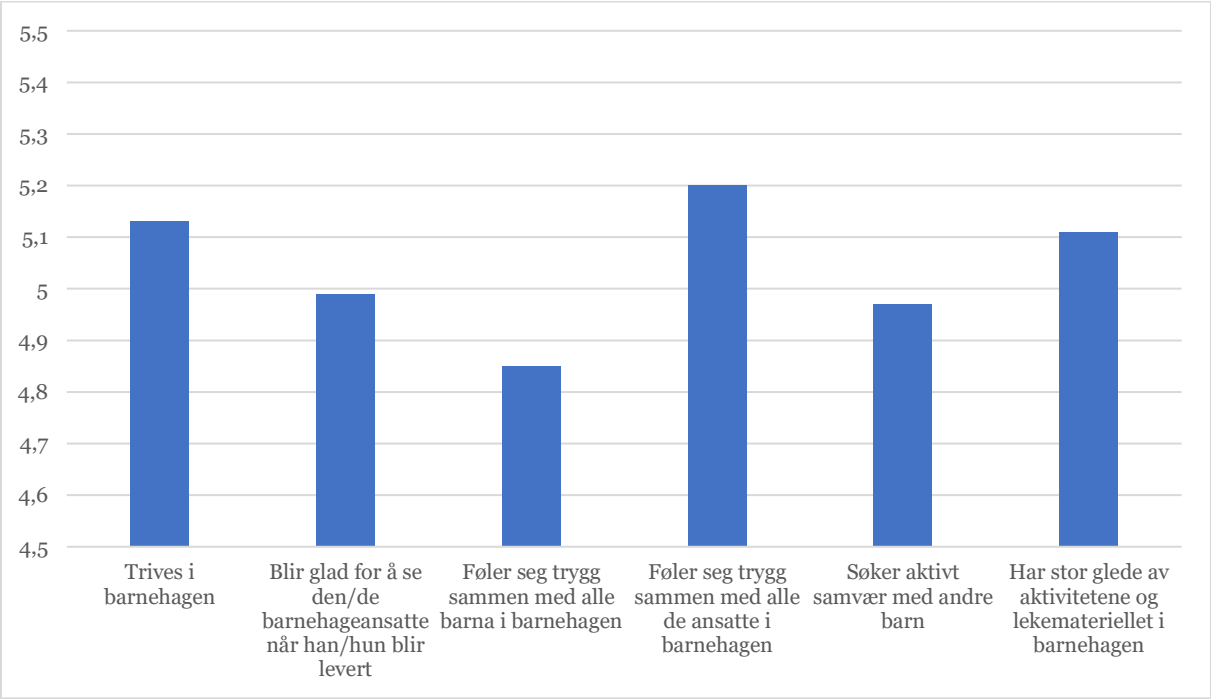


Merk: Y-akse; 0 = trist, 1 = OK, 2 = glad

I likhet med barnas egen rapportering viser de ansattes (LICW-D) vurdering at barn trives best på lekeplassen (Figur 10 a/b). De ansatte rapporterer videre at barn føler seg trygge i gruppen og med de ansatte. Samtidig oppgir de ansatte at barn i noen grad ikke føler seg trygge med enkelte barn, og de oppgir relativt lav skår på om barn føler seg trygge med alle barn i barnehagen. Det er likevel verdt å merke seg at ansattes rapportering av barns trivsel ligger mellom 4.77 og 5.38 på alle spørsmålene, noe som betyr at barns trivsel vurderes som høy jevnt over. På det overordnede spørsmålet om barnet «trives i barnehagen» er gjennomsnittet 5.13, noe som tilsvarer at barna blir vurdert til å trives i overkant av «ofte».

Figur 10a.

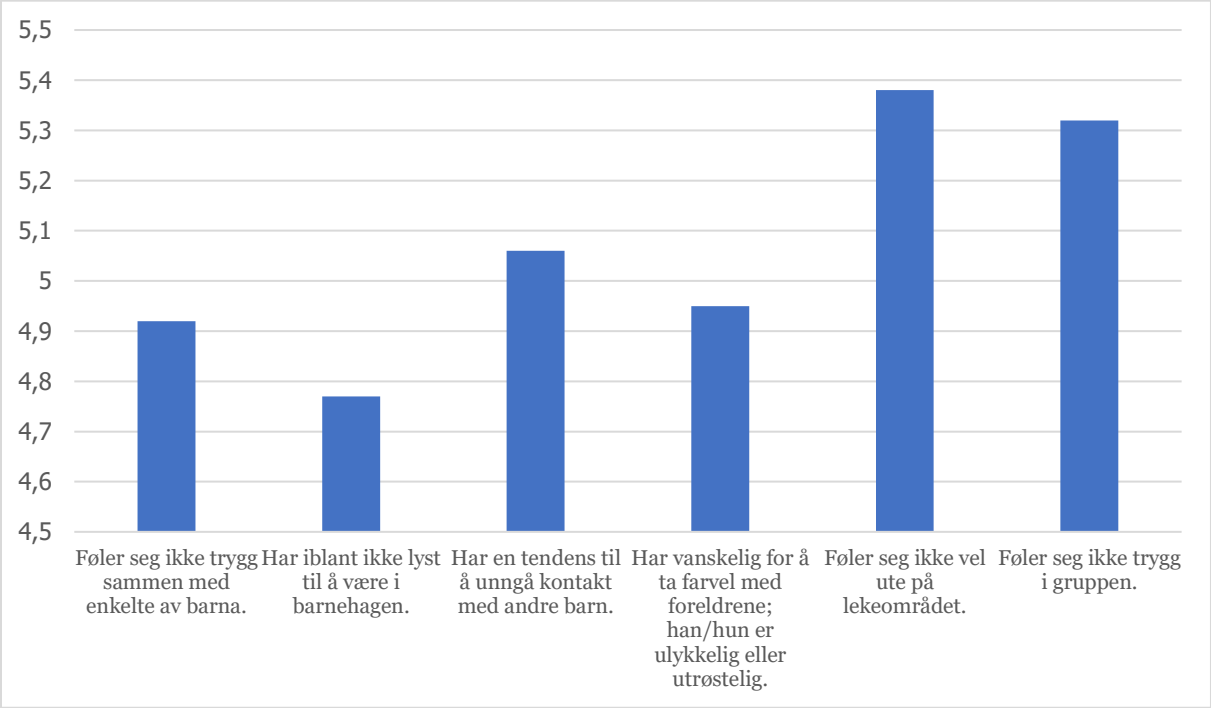
Gjennomsnitt for hvert positivt formulert spørsmål i LICW-D



Merk: Y-akse; 1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=jevnlig, 5=ofte og 6=alltid

Figur 10b.

Gjennomsnitt for hvert negativt formulert spørsmål i LICW-D



Merk: Y-akse; 1=alltid, 2=ofte, 3=jevnlig, 4=av og til, 5=sjelden og 6=aldri

Oppsummering

Jevnt over viser resultatene, både fra barnas og de ansattes vurderinger, at barn har høy gjennomsnittlig trivsel i barnehagen. Bratterud mfl. (2012) fant også at de aller fleste barn trives godt, men at en betydelig andel trives «sånn passe» og at rundt 10 % ikke trives særlig godt. I den studien ble Trivselsmonitoren brukt. Selv om gjennomsnittet for trivsel i denne delstudien er høyt, er det likevel variasjon i materialet. Noen barn har lav trivsel, både når den vurderes av barna selv og av ansatte. Det er viktig å være oppmerksom på dette i det pedagogiske arbeidet i barnehagene, ettersom små grupper av barn kan ha særskilte behov som ikke fanges opp av gjennomsnittet.

Resultatene viser at barnas trivsel varierer avhengig av hvilket spørsmål som stilles i de to kartleggingsverktøyene (HIFAMS og LICW-D). I begge verktøyene rapporteres uteområdet som den arenaen der trivselen er høyest. De ansatte vurderer generelt at barn føler seg trygge både i gruppen og med de ansatte. Samtidig står dette i noe kontrast til barnas egen vurdering, der trivsel knyttet til ansatte og andre barn er blant de spørsmålene med lavest skår. Videre ser vi at selv om ansatte vurderer at barna føler seg trygge i gruppen, så har spørsmålene om at barnet «føler seg ikke trygg sammen med enkelte av barna» og «føler seg trygg sammen med alle barn i barnehagen» lavere skår. Dette er likevel ikke noe som utmerker seg stort, og det er naturlig at barn ikke er like trygge på alle barna i gruppen sin.

4.3.2 Opplever barn med ulikt kjønn eller sosioøkonomisk bakgrunn ulik grad av trivsel?

Tabell 9 viser at barnets kjønn og foreldrenes utdanning har en svak sammenheng med barnets trivsel. Jenter og barn med foreldre med høyere utdanning rapporterer noe høyere trivsel, men effekten er liten, særlig når det gjelder kjønn og fars utdanning. Ingen av disse bakgrunnsvariablene er signifikant relatert til barnets trivsel når den vurderes av barnehagelærerne. Videre viser resultatene at innvandrerbakgrunn ikke har betydning for barnets trivsel, verken når den rapporteres av barna selv eller av barnehagelærerne.

Tabell 9.

Korrelasjon mellom kjønn, bakgrunnsvariabler og barnets trivsel

Trivsel	Kjønn	Mors utdanning	Fars utdanning	Innvandrer bakgrunn
Selvrapportert [a]	0.07*	0.11**	0.09**	-0.03
Barnehagelærerrapportert [b]	0.05	-0.01	0.01	-0.00

Merk: * p <.05, ** p <.01. Mor og fars utdanning: 0 = ingen utdanning, 1 = grunnskole, 2 = videregående skole, 3 = fagskole, 4 = bachelornivå, 5 = masternivå og høyere. Innvandrerbakgrunn: 1 = en eller begge foreldrene født i Skandinavia, 2 = begge foreldrene født utenfor Skandinavia. [a] HIFAMS [b] LICW-D.

Mors utdanning har en noe høyere, men fortsatt svak, korrelasjon med barns selvrapporterte trivsel. Når vi analyserer forskjellen mellom barn med mødre uten og med bachelorutdanning, ser vi en liten, men signifikant forskjell. En uavhengig t-test viser at barn med mødre med bachelorgrad eller høyere utdanning (M = 1.61, SD = 0.39) rapporterte signifikant høyere trivsel enn barn med mødre med lavere utdanning (M = 1.52, SD = 0.42), $t(519) = -3.19$, $p = .001$, Cohen's $d = -0.22$. Effekten av fars utdanning er enda mindre, men også signifikant: $t(1036) = -2.56$, $p = .01$, Cohen's $d = -0.16$. (Fedre med bachelorgrad eller høyere: M = 1.62, SD = 0.39; fedre med lavere utdanning: M = 1.55, SD = 0.41).

Oppsummering

Våre resultater samsvarer med tidligere forskning som viser små eller ingen kjønnsforskjeller i barns trivsel i barnehagen, både i finske utvalg (Martikainen et al., 2025) og norske utvalg (Sando & Mehus, 2021). Gutter og jenter ser altså ut til å trives nokså likt.

Det finnes få studier fra norsk barnehagekontekst som undersøker sammenhengen mellom foreldres utdanning og barns trivsel i barnehagen. En dansk studie (Loft & Waldfogel, 2021) av skolebarn (6-11 år) viser at foreldres utdanning predikerer barns selvrapporterte sosiale og psykologiske trivsel, og særlig for sistnevnte er det en sterk sammenheng. En finsk studie av Martikainen mfl. (2025) finner at barnehagebarn med foreldre med høyere utdanning (høyest av en av foreldrene) rapporterer høyere sosioemosjonell trivsel. Både Danmark og Finland er kulturer som kan sammenlignes med Norge, men funn vil kunne variere fra studier på grunn av ulike

kartleggingsverktøy og informanter. Felles for disse studiene er at det er en svak til moderat sammenheng mellom foreldres utdanning og barns trivsel.

Det er interessant at foreldres utdanning kun er relatert til barnas selvrapporterte trivsel og ikke til barnehagelærernes vurderinger. Gitt den lave størrelsen på korrelasjonene, kan vi oppsummere med at barnets kjønn og mor- og fars utdanning er signifikante, men svake prediktorer for barns trivsel i barnehagen. Det er derfor sannsynlig at andre faktorer har større innflytelse på barns trivsel enn disse bakgrunnsvariablene.

4.3.3 Er det variasjon i barnas trivsel basert på hvilken barnehage de går i?

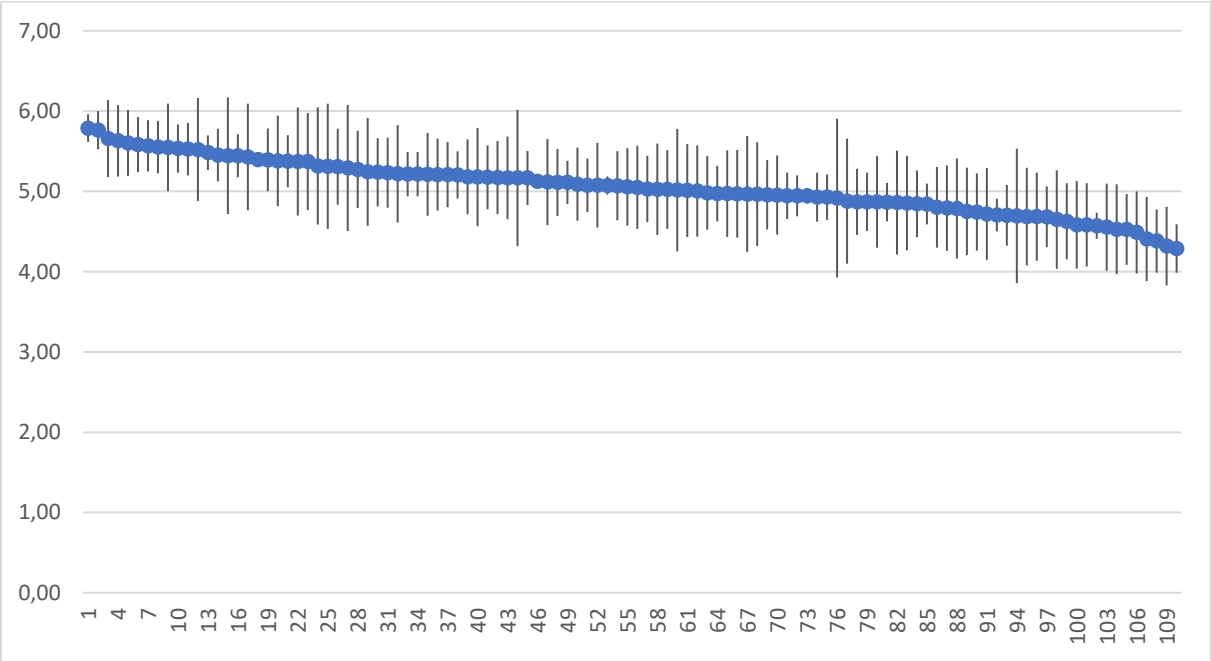
For å undersøke om det er signifikante forskjeller i barnas trivsel mellom barnehagene, ble intraklassekorrelasjonene (ICC) beregnet for både selvrapportert og lærerrapportert trivsel. Resultatene viser en ICC på 0.24 for barns trivsel når læreren rapporterer den. Dette betyr at 24 % av variasjonen i barnas trivsel, når den vurderes av læreren, kan tilskrives forskjeller mellom barnehager. De resterende 76 % av variasjonen skyldes individuelle forskjeller mellom barn innenfor samme barnehage, samt annen uforklart variasjon.

For barnas egen rapportering av trivsel finner vi derimot en ICC på kun 0.028, noe som indikerer at det er svært liten variasjon i trivsel mellom barnehagene (2.8%) og at barns trivsel i stor grad oppleves individuelt, snarere enn noe som systematisk varierer mellom barnehager.

Når vi ser på barnehagelærernes gjennomsnittsskårer per barnehage (Figur 11), varierer vurderingene mellom 4 og 6 på skalaen, noe som tilsvarer at utsagnet om at barnet trives «stemmer jevnlig» til «stemmer alltid». Dette tyder på en viss variasjon, men at barna i gjennomsnitt vurderes til å trives «ofte».

Figur 11.

Gjennomsnittlig trivsel per barnehage (barnehagelærerrapportert)



Merk: Y-akse; 1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4= jevnlig, 5=ofte og 6=alltid (reversert for negativ formulerte spørsmål), X-akse; barnehagenummer

Oppsummering

Resultatene viser at det er forskjell på barns trivsel i de ulike barnehagene når barnehagelærerne rapporterer den, men ikke når barna selv rapporterer trivselen. Den relativt store forskjellen i barns trivsel på barnehagenivå, når den rapporteres av barnehagelærerne, kan skyldes at samme person har vurdert flere barn i sin gruppe. Dermed kan skårene delvis reflektere barnehagelæreren sin tendens til å svare mer eller mindre positivt, og dette bidrar til å påvirke forskjellen mellom barnehagene i lærerrapportert trivsel hos barn. Det er dermed en viktig observasjon at barna selv ikke rapporterer tilsvarende forskjeller i deres trivsel på barnehagenivå. Samtidig viser tidligere forskning at det er store variasjoner i barnas generelle utvikling ut fra hvilken barnehage de går i (Rege et al., 2018), så det er nærliggende å tro at barna får ulike erfaringer ut fra hvilke barnehager de går i, selv om denne variasjonen ikke reflekteres tydelig i barnas egen trivselsskår.

4.3.4 Er kvaliteten på relasjonen mellom barn og barnehagelærer relatert til barns trivsel?

En uavhengig t-test ($t(884) = 5.55$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.92$) viste at når barnehagelæreren vurderer høy grad av konflikt med barn så vurderer de også signifikant lavere trivsel ($M = 4.57$, $SD = 0.60$) hos disse barna – enn for barn hvor de vurderer lav grad av konflikt ($M = 5.10$, $SD = 0.58$). Effekten av konflikten kan betegnes som stor og barns trivsel i gruppene skiller seg tydelig fra hverandre.

Derimot, når barna selv vurderer sin trivsel i barnehagen, fant vi ingen signifikante forskjeller i trivsel mellom barn som barnehagelærer rapporterer å ha høy grad av konflikt med ($M = 1.62$, $SD = 0.36$) sammenlignet med barn som de rapporterer å ha lav grad av konflikt med ($M = 1.60$, $SD = 0.40$), $t(765) = -.24$, $p = .813$, Cohen's $d = -0.04$.

Resultatene for nærhet følger et tilsvarende mønster. En uavhengig t-test ($t(884) = -9.12$, $p < .001$, Cohen's $d = -0.90$) viste at barnehagelærere som vurderer lav grad av nærhet med barn også rapporterer signifikant lavere trivsel ($M = 4.64$, $SD = 0.59$) hos disse barna enn når de rapporterer høy grad av nærhet med barn ($M = 5.14$, $SD = 0.56$). Effekten av nærhet kan betegnes som stor og barns trivsel i gruppene skiller seg tydelig fra hverandre.

Igjen finner vi ingen tilsvarende forskjeller når barna rapporterer egen trivsel ($t(127) = .846$, $p < .40$, Cohen's $d = 0.08$). Barn som barnehagelæreren vurderer å ha lav grad av nærhet med, rapporterer sin trivsel til: $M = 1.63$, $SD = 0.33$, og barn som barnehagelæreren vurderer å ha høy grad av nærhet med, rapporterer sin trivsel til: $M = 1.60$, $SD = 0.41$. Dette tyder på at barnehagelærernes vurdering av nærhet i relasjonen ikke reflekteres i barnas egenrapportering av trivsel.

Oppsummering

Våre resultater viser at selv om en ansatt kan oppleve høy konflikt og/eller lav nærhet med barnet og rapporterer om lav trivsel hos barnet, betyr det ikke nødvendigvis at barnet selv opplever og rapporterer redusert trivsel. Barnets egenrapporterte trivsel ser i liten grad ut til å påvirkes av hvordan den ansatte vurderer relasjonen. Derimot vurderer ansatte lavere trivsel hos barn når de selv vurderer å ha konflikt og/eller lav nærhet til barnet. Våre resultater kan ses i lys av at barn og voksne har asymmetriske roller og tolker relasjonelle situasjoner gjennom ulike linser. En relasjon som oppleves krevende for en ansatt (f.eks. fordi barnet er aktivt, utfordrende eller søker

mye oppmerksomhet) trenger ikke å oppleves negativt av barnet. Barn kan føle seg trygge i en relasjon, selv når ansatte opplever den som krevende, og dermed blir ikke barnas opplevde trivsel redusert.

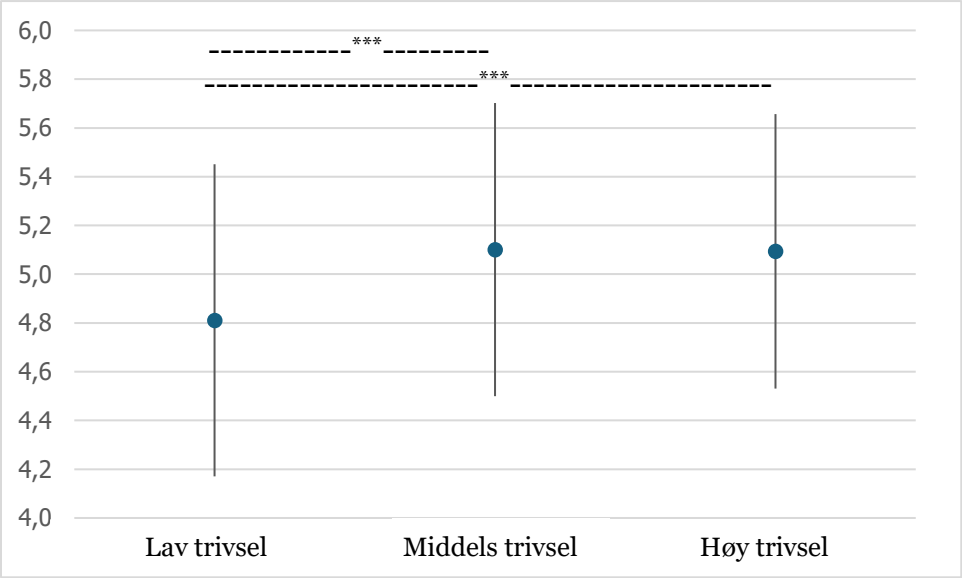
Dette viser også en annen norsk studie (van Trijp, Lekhal, Drugli, Rydland, van Gils, et al., 2021), der ansatte rapporterte at aktive barn trivdes godt (målt med LICW-D), selv om konflikten mellom dem og barnet var høy (målt med konfliktskalaen i STRS-SF). En mulig forklaring kan være at aktive barn ber om mye oppmerksomhet, noe som kan oppleves som utfordrende for ansatte, men at barna selv ikke opplever det som konflikt.

4.3.5 Er barnehagelærers trivsel relatert til barns trivsel?

En enveis ANOVA viste en signifikant effekt av barnehagelærerens trivsel på barnas trivsel når den var rapportert av barnehagelærere, $F(2) = 7.048$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.016$. Tukey's HSD post hoc-test viste at barn i gruppen med lav ansatt-trivsel ($M = 4.81$, $SD = 0.64$) ble vurdert til å ha signifikant lavere trivsel enn de i gruppen med middels ($M = 5.10$, $SD = 0.60$) og høy ansatt-trivsel ($M = 5.09$, $SD = 0.56$), $p < .001$. Gruppen med middels trivsel hos ansatte skilte seg ikke signifikant fra gruppen med høy trivsel blant ansatte ($p = .984$) (Figur 12).

Figur 12.

Barns barnehagelærerrapporterte trivsel i barnehager med lav, middels og høy ansatt trivsel

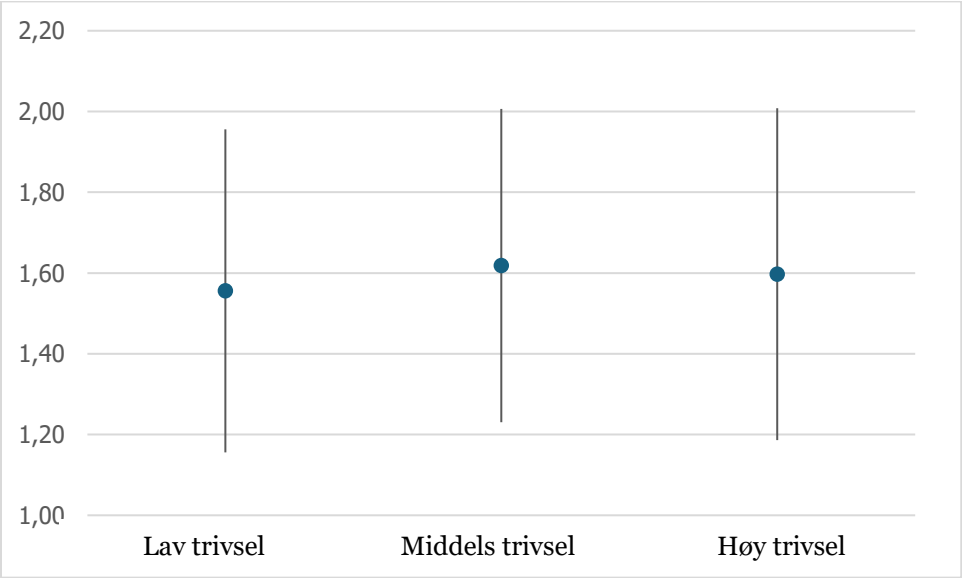


Merk: Y-akse; 1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=jevnlig, 5=ofte og 6=alltid (reversert for negativt formulerte spørsmål). *** = $p < .001$

Vi finner derimot ikke en signifikant effekt av ansattes trivsel når barna rapporterer egen trivsel, $F(2) = .633$, $p = .531$, $\eta^2 = 0.002$, $p = .531$ (Figur 13).

Figur 13.

Barns selvrapporterte trivsel i barnehager med lav, middels og høy ansatt trivsel



Merk: Y-akse; 0 = trist, 1 = OK, 2 = glad

Oppsummering

Som resultatene viser, er ansattes trivsel relatert til barns trivsel, så lenge det er ansatte som rapporterer begge. Den samme tendensen finnes når barna rapporterer egen trivsel, men her er ikke sammenhengen signifikant. Det er kjent at sammenhenger ofte fremstår sterkere når de rapporteres av samme informant, og dette kalles felles metodevarians (Podsakoff et al., 2003). Dette er en viktig begrensning å ta høyde for i tolkningen av resultatene.

Samtidig er det relevant å fremheve at disse funnene likevel kan ha betydning for praksis. Som det kommer frem i delstudie 5, rapporterer barna høyere trivsel i perioder hvor ansatte selv rapporterer høy trivsel, og tilsvarende lavere trivsel når ansatte rapporterer lav trivsel. Dette peker på en mulig sammenheng mellom de ansattes trivsel og barns opplevelse av barnehagehverdagen.

Et annet vesentlig poeng er at disse funnene er korrelasjonelle. De kan derfor ikke brukes til å trekke konklusjoner om årsak og virkning. Det er ikke nødvendigvis slik at personalets trivsel påvirker barnas trivsel; det kan like gjerne være motsatt – at når barn uttrykker høy trivsel, så bidrar det til at de ansatte opplever arbeidet som mer meningsfullt og positivt.

4.4 Delstudie 5 – Daglige rapporter av trivsel

I denne delstudien ble det samlet inn data fra 59 barn i alderen 4-5 år over en periode på 10 uker (tilsvarende 50 dager). Barna rapporterte sin trivsel opptil tre ganger daglig: om morgenen, ved lunsj og på ettermiddagen. Barna gikk i ni barnehageavdelinger fordelt på fem barnehager.

I forkant av de 10 ukene rapporterte barna sin trivsel ved hjelp av kartleggingsverktøyet HIFAMS (Allen et al., 2017), mens ansatte vurderte barnas trivsel ved bruk av LICW-D (De Schipper, Van IJzendoorn, & Tavecchio, 2004) (se s. 46 og s. 47 for nærmere beskrivelse av verktøyene og metoden). I denne delstudien svarte vi på følgende spørsmål:

1. Hvordan varierer barns selvrapporterte trivsel over tid og tidspunkt på dagen i barnehagen?
2. Hvordan henger barnas daglige egenvurderinger av trivsel sammen med deres generelle trivsel slik den måles med HIFAMS og med ansattes vurderinger av deres trivsel (LICWD)?
3. Hvordan henger barnas daglige trivsel sammen med ansattes daglige trivsel og ulike aktiviteter i barnehagehverdagen?

Resultatene presenteres for hvert enkelt forskningsspørsmål, med en kort tilhørende oppsummering. I kapittel 5 drøftes funnene fra denne delstudien i lys av prosjektets tre overordnede forskningsspørsmål og de ses i sammenheng med resultatene fra de øvrige delstudiene.

4.4.1 Hvordan varierer barns selvrapporterte trivsel over tid og tidspunkt på dagen i barnehagen?

Resultatene viser at barnas trivsel rapportert over alle tidspunkter, dager, barn og barnehageavdeling i 10 uker er 4.14. Det vil si at de i gjennomsnitt føler seg litt gladere enn «litt glad» på en skala fra 1 til 5, hvor 1 representerer «veldig lei eller sint» og 5 «veldig glad», og 4 «litt glad».

Barna som deltok i studien, viser betydelige forskjeller seg imellom i sin gjennomsnittlige trivsel over tid. De skiller seg med 0.47 poeng i gjennomsnitt. Barn

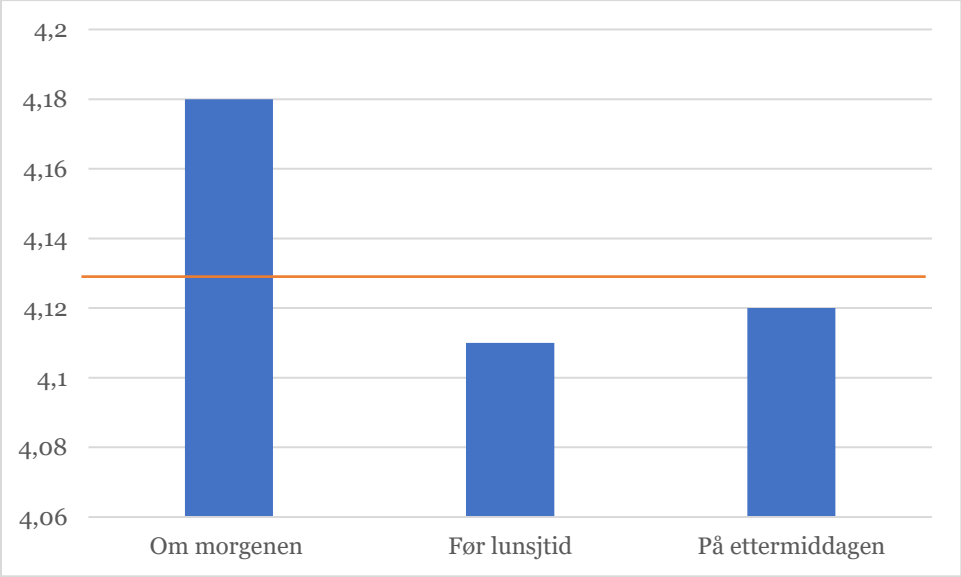
viser også forskjeller fra dag til dag, men den effekten er lavere (0.10 poeng) enn forskjellen mellom barn.

Barnas følelser fluktuerer mye. Resultatene viser at 16% av totalvariansen i barns trivsel er forklart av stabile forskjeller mellom barn, 4% kan forklares av forskjeller mellom avdelinger, 1% er forklart av dag-til-dag variasjon, mens hele 79% er fluktueringer innad hos det enkelte barn.

Barna er i gjennomsnitt mest glade om morgenen (Figur 14). Trivsel ved ankomst om morgenen er høyest med 4.18 poeng, mens trivsel ved lunsj er signifikant lavere (0.07 poeng lavere, p = .04). Trivsel på ettermiddagen er også noe lavere enn ved ankomst (0.064 poeng lavere), men det er litt mer usikkerhet rundt denne forskjellen (p = .083).

Figur 14.

Trivsel gjennom dagen. Forskjeller gjennom dagen samt gjennomsnittet over alle tidspunkt (oransje stiplet linje)



Merk: Y-akse; 1= veldig lei/sint, 2 = litt lei/sint 3 = OK, 4 = litt glad og 5 = veldig glad

4.4.2 Hvordan henger barnas daglige egenvurderinger av trivsel sammen med deres generelle trivsel slik den måles med HIFAMS og med ansattes vurderinger av deres trivsel (LICW-D)?

Selv om barnas trivsel fluktuerer mye, predikerer barnas egenrapporterte trivsel ved oppstart (målt med HIFAMS) deres trivsel over de etterfølgende 10 ukene (β = 0.32, p = .003). Derimot predikerer ikke barnehagelærernes vurdering av trivsel ved oppstart (målt med LICW-D) barnas trivsel over tid (β = 0.11, p = .48).

4.4.3 Hvordan henger barnas daglige trivsel sammen med ansattes daglige trivsel og ulike aktiviteter i barnehagehverdagen?

Ansattes gjennomsnittlige trivsel har liten sammenheng med barnas trivsel generelt (β = 0.14, p = .40). Derimot ser vi en situasjonsavhengig sammenheng: På tidspunkt der ansatte rapporterer høyere trivsel i den daglige rapporteringen, rapporterer barna også høyere trivsel. Tilsvarende rapporterer barna lavere trivsel på tidspunkt der ansatte også rapporterer lavere trivsel (β = 0.08, p = .002).

Barna rapporterer noe høyere trivsel på dager hvor ansatte oppgir at de har laget mat enn på dager hvor de ikke har laget mat (β = 0.14, p = .004). Det er i tillegg indikasjoner på at barn rapporterer høyere trivsel på dager hvor ansatte rapporterer at de har gjort en fysisk aktivitet enn på dager der det ikke rapporteres om fysisk aktivitet (β = 0.07), men denne effekten er mer usikker (p = .08).

Oppsummering

Resultatene viser at barna i denne studien i gjennomsnitt rapporterer at de føler seg «litt glade» i barnehagehverdagen, men trivselen varierer betydelig fra tidspunkt til tidspunkt. Noen dager oppleves som bedre eller dårligere for alle barn, men det meste av variasjonen kan ikke forklares av forskjeller mellom barn, barnegrupper eller dager. Dette tyder på at situasjonen her-og-nå har stor betydning for barnas trivsel. Barna rapporterer høyest trivsel ved ankomst, med en svak nedgang utover dagen. Dette kan skyldes tretthet eller økt stressnivå gjennom dagen, noe tidligere forskning også viser hos små barn i barnehage (Drugli et al., 2018).

Til tross for at trivselen svinger mye i løpet av dagen, ser barna ut til å ha en god evne til å vurdere sin generelle trivsel. Dette kommer frem gjennom den relativt sterke sammenhengen mellom barnas egenrapporterte trivsel ved oppstart av datainnsamlingen og trivselen de rapporterer gjennom 10 uker. Dette understreker betydningen av å inkludere barnas egne stemmer i forskning om trivsel.

Mangelen på sammenheng mellom ansattrapportert trivsel ved oppstart og barnas egenrapporterte trivsel over tid er interessant, og samsvarer med tidligere resultater i denne rapporten (delstudie 4). Likevel viser resultatene at barna rapporterer høyere trivsel på tidspunkt der ansatte også rapporterer høy trivsel, og lavere trivsel når ansatte rapporterer lav trivsel. Så når konteksten er lik for begge parter, er det også sammenheng mellom nivået av trivsel de rapporterer. Funnene er korrelasjonelle og kan derfor ikke si noe om årsakssammenhenger. Det kan like gjerne være at ansatte trives bedre når barna trives som at barn påvirkes av de ansattes trivsel.

Barna rapporterer også høyere trivsel på dager der det lages mat, og det er også en antydning til at barna kan trives litt bedre på dager med fysisk aktivitet. Selv om forskning som kobler matlaging direkte til barns trivsel er begrenset, er funnet knyttet til fysisk aktivitet i tråd med tidligere studier som viser en sammenheng mellom fysisk aktivitet og positive følelser hos barn (Ludwig et al., 2018; Sando, 2019; Sando & Mehus, 2021).

5 Samlet diskusjon

Dette kapitlet sammenstiller og drøfter resultatene fra prosjektets fem delstudier. Målet er å identifisere hva funnene samlet sett sier om barns trivsel i barnehagen, med utgangspunkt i de tre overordnede forskningsspørsmålene.

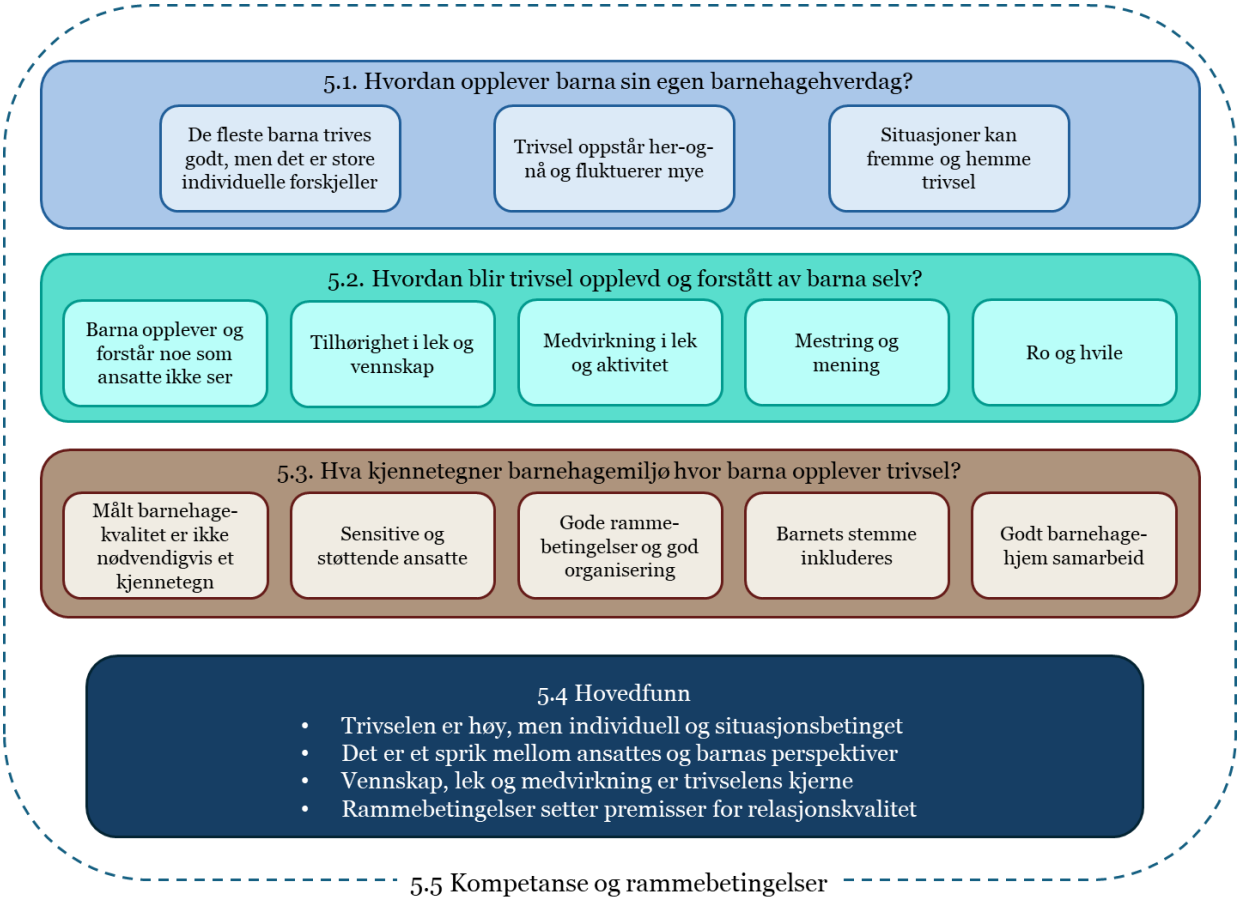
For å gi leseren en oversikt over kapitlet presenteres Figur 15 på neste side. Figuren gir en samlet fremstilling av funnene fra delstudiene knyttet til de tre forskningsspørsmålene og presenterer i tillegg fire hovedfunn. De følgende kapitlene er strukturert i tråd med denne fremstillingen. Først diskuteres forskningsspørsmål 1 med tilhørende underkategorier (5.1), deretter forskningsspørsmål 2 (5.2), og til slutt forskningsspørsmål 3 (5.3). Som Figur 15 illustrerer, sammenfattes funnene i fire hovedfunn: (1) barns trivsel er høy, men individuell og situasjonsavhengig, (2) det er et sprik mellom ansattes og barnas perspektiver på trivsel, (3) vennskap, lek og medvirkning utgjør kjernen i barns trivsel og (4) rammebetingelser legger premisser for relasjonskvalitet. Hovedfunnene omtales i kapittel 5.4.

Kompetanse og rammebetingelser er plassert i en ytre sirkel i figuren. Dette reflekterer rapportens teoretiske forankring (OECD, 2015; OECD, 2025a; Slot, Lerkkanen & Leseman, 2015) i tillegg til rapportens funn som peker på at personalets

kompetanse og gode rammebetingelser er grunnleggende for arbeidet med å fremme trivsel i barnehagen. De kompetansene og rammebetingelsene som i denne rapporten fremstår som særlig relevante, omtales i kapittel 5.5. Kapitlet avsluttes med en drøfting av rapportens styrker og begrensninger (5.6).

Anbefalinger for praksis, forvaltning og forskning presenteres i kapittel 6.

Figur 15.
Oversikt over funn knyttet til rapportens tre overordnede forskningsspørsmål og de fire hovedfunnene



5.1 Hvordan opplever barna sin egen barnehagehverdag?

Funnene fra alle delstudiene tegner et bilde av barns barnehagehverdag som er gjennomgående positiv. Men noe av det mest interessante i materialet er ikke gjennomsnittet, men de store variasjonene mellom barna og innad i hvert enkelt

barn. I de følgende avsnittene drøftes trivsel som et individuelt og dynamisk fenomen, situasjonens betydning og hva dette har å si for forståelsen av barnehagen som arena for barns trivsel.

5.1.1 De fleste barn trives godt, men det er store individuelle forskjeller

På tvers av delstudiene er det et gjennomgående bilde av at barn trives godt i barnehagen. I delstudie 4, som inkluderer over 1200 barn fra 110 barnehager, viser både barnas egenrapportering (HIFAMS[7]) og barnehagelærernes vurderinger av barns trivsel (LICW-D) et høyt gjennomsnitt. Tilsvarende mønster kommer frem i delstudie 5, der 59 barn rapporterte trivselen sin her-og-nå flere ganger daglig over 10 uker, og i delstudie 3, der 235 barn rapporterte trivselen sin gjennom strukturerte samtaler med en ansatt ved bruk av verktøyet EQUAL Child. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning som viser at de fleste norske barn trives godt i barnehagen (Bratterud mfl., 2012).

Å forstå disse resultatene som en entydig bekreftelse på høy trivsel og høy barnehagekvalitet ville imidlertid være å overse et av rapportens sentrale funn. Til tross for generell høy trivsel er det stor variasjon mellom barna. I samtlige delstudier finnes det barn som enten selv rapporterer lav trivsel eller som av ansatte vurderes til å ikke trives godt i barnehagen. Dette samsvarer med tidligere forskning, der Bratterud mfl. (2012) finner at en betydelig andel barn trives «sånn passe», og rundt 10 % trives ikke særlig godt.

Disse funnene understreker behovet for å tolke gjennomsnittsverdier med varsomhet og rette oppmerksomheten mot de store individuelle forskjellene i barns opplevelser av barnehagehverdagen. Høy gjennomsnittlig trivsel utelukker ikke at enkelte barn har betydelige utfordringer, og slike erfaringer må identifiseres og følges opp. Gjennomsnittet gir et overordnet bilde, men det sier ikke noe om trivselen til hvert enkelt barn.

Dette poenget forsterkes av funn fra delstudie 4 som viser at under 3 % av variasjonen i barns selvrapporterte trivsel (HIFAMS) kan forklares av hvilken barnehage de går i. Barnas egenvurderte trivsel ser dermed i svært liten grad ut til å

[7] Se side 18 for oversikt over alle kartleggingsverktøy som er brukt i rapporten eller se kapittel 3 Metode

være knyttet til barnehagenivå. Når det gjelder barnehagelærernes vurderinger av barns trivsel (LICW-D), er 24 % av variasjonen relatert til hvilken barnehage barna går i. Dette reflekterer imidlertid sannsynligvis at samme barnehagelærer vurderer flere barn i samme barnehage. Variasjonen kan dermed delvis gjenspeile den ansattes generelle vurderingstendens, heller enn reelle forskjeller i barns trivsel mellom barnehager.

Videre viser funn fra delstudie 5 at lite av variasjonen i barnas egenrapporterte trivsel over 10 uker er relatert til hvilken avdeling de tilhører. Delstudie 3 nyanserer imidlertid dette bildet ved å avdekke statistisk signifikante forskjeller i barns trivsel på avdelingsnivå. EQUAL Child kartlegger barns trivsel mer helhetlig enn både HIFAMS og de daglige her-og-nå rapportene, og verktøyet vektlegger i større grad barnas relasjonelle erfaringer med ansatte. En mulig forklaring på at det er motstridende funn i de ulike delstudiene er at det emosjonelle klimaet og kvaliteten på relasjonene mellom barn og ansatte er mer stabile innenfor avdelinger enn på barnehagenivå, og dermed lettere lar seg fange i målinger. En annen mulig forklaring er variasjon i intervjustil blant de ansatte som gjennomførte barnesamtalene med EQUAL Child. Ettersom hver ansatt i hovedsak representerer én avdeling, kan deres måte å stille spørsmål på og samhandle med barna ha påvirket barnas svar, på tilsvarende måte som vurderingstendenser kan bidra til at vi finner barnehageforskjeller i lærerrapportert trivsel i delstudie 4.

Samlet peker funnene på at barns trivsel primært er et individuelt fenomen som varierer mellom barn og ikke et kjennetegn som umiddelbart lar seg lese på en «samlet verdi» for alle barns trivsel på avdelings- eller barnehagenivå. Dette har konsekvenser for kvalitetsarbeidet knyttet til barnehagen. Gjennomsnittsmål på avdelings- og barnehagenivå gir begrenset informasjon om hvordan enkeltbarn faktisk opplever barnehagehverdagen. For å vurdere barns trivsel på en meningsfull måte må det enkelte barn være hovedkilden – ikke barnehagens eller avdelingens gjennomsnittsskår.

5.1.2 Trivsel oppstår her-og-nå og fluktuerer mye

Det metodologisk mest nyskapende bidraget i rapporten er delstudie 5, der 59 barn rapporterte sin trivsel opptil tre ganger daglig over 10 uker. Selv om utvalget ikke er

representativt, gir funnene viktige bidrag til vår forståelse av hvordan barna opplever hverdagen i barnehagen. Resultatene viser at hele 79 % av totalvariansen i barnas trivselsskårer skyldtes svingninger *innad* hos det enkelte barn, altså endringer fra tidspunkt til tidspunkt hos det enkelte barn. Til sammenligning forklarte forskjeller *mellom* barn 16 % og *avdelingstilhørighet* kun 4 %. Dette betyr at trivsel ikke er en stabil tilstand hos barnet eller et kjennetegn ved avdelingen. Det er en opplevelse hos barnet som fluktuerer mye og som er tett knyttet til den konkrete situasjonen barnet befinner seg i.

Dette bildet blir utdypet i det kvalitative materialet i delstudie 2. Observasjoner og intervjuer med to- og femåringer i tre ulike barnehager forteller oss at deres trivsel kan stige og synke i løpet av svært korte tidsrom – for eksempel avhengig av om et barn inkluderes i eller utestenges fra lek, om en foretrukket ansatt er tilgjengelig og om overgangen mellom aktiviteter er godt planlagt eller preget av venting og uro. Funn fra de nordiske studiene i delstudie 1 (kunnskapsoversikten) bekrefter at trivsel i stor grad forstås som en subjektiv, her-og-nå opplevelse for barn. Det kan beskrives som en indre følelse av å ha det bra, glede og fravær av negative emosjonelle spenninger (Dýrfjörð mfl., 2023). Dette er knyttet til det hedonistiske perspektivet på trivsel som forstås som en umiddelbar opplevelse, og til komponenten positive følelser i Seligmans (2011) PERMA modell.

Fredricksons Broaden-and-Build teori (1998; 2004) gir en teoretisk forståelse av hvorfor trivsel som umiddelbar opplevelse likevel betyr noe over tid. Positive følelser utvider barnets handlingsrom og bygger gradvis personlige og sosiale ressurser, som å knytte relasjoner, utforske omgivelser og takle motgang. Vedvarende negative opplevelser kan over tid begrense nettopp disse mulighetene.

Vi finner at trivselen for det enkelte barn i barnehagen svinger mye – og det er normalt. Spørsmålet er om negative tilstander er tilbakevendende og vedvarende for enkeltbarn og om barnehagen har kapasitet til å fange det opp. Dette krever at personalet har god kompetanse og kjenner hvert enkelt barn godt nok til å se forskjellen på den naturlige variasjonen og et bekymringsfullt mønster.

5.1.3 Situasjoner kan fremme og hemme trivsel

Vi har nå diskutert at trivsel er individuell og fluktuerer mye. I dette avsnittet diskuterer vi situasjoner som kan fremme og hemme trivsel. Det fremkommer på tvers av delstudiene at bestemte situasjoner er forbundet med høyere eller lavere trivsel. Mønstrene ser vi både i kvalitative observasjoner (delstudie 2) og i barnas egenrapporteringer (delstudie 4 og 5), og de samsvarer med funn fra delstudie 1.

Barna rapporterer høyest trivsel ved ankomst om *morgenen* i delstudie 5 sammenlignet med midt på dagen og på ettermiddagen. Dette funnet kan henge sammen med økt tretthet utover dagen. Videre rapporterer barna høy trivsel knyttet til *utelek* (delstudie 4 og 5). Dette er et funn som er konsistent med nordisk forskning som viser at frilek utendørs gir barn stor grad av medvirkning og handlingsrom (Alme & Reime, 2021; Sandseter & Seland, 2018) som er knyttet til deres trivsel.

Dager med *matlaging* skiller seg også ut med høyere trivsel blant barna (delstudie 5). Observasjoner (delstudie 2) illustrerer hva som kan ligge bak dette. En vellykket matlagingssituasjon med femåringer kjennetegnes av at barna får delta aktivt, at de opplever mestring og at den ansatte skaper en atmosfære av humor og felles engasjement. I denne situasjonen er flere komponenter fra Seligmans (2011) PERMA modell (positive følelser, engasjement, relasjoner, mening og mestring) aktivert hos barna.

Det er imidlertid nødvendig å nyansere bildet av at barna trives med utelek og matlaging. Utelek er ikke alltid en kilde til trivsel for barn. Vi ser i observasjonene (delstudie 2) at det kan være krevende for de yngste barna, særlig i situasjoner med lav bemanningstetthet. En observasjon viser én ansatt med ansvar for åtte toåringer i kaldt vær. Barna er kalde, gråter og trenger støtte i lek og samspill, noe den ansatte ikke har kapasitet til å gi. Tilsvarende kan en matlagingssituasjon hemme trivsel når tilretteleggingen ikke er tilpasset alder. En observasjon viser toåringer som inviteres med på en kjøkkenaktivitet, men der den ansatte ender opp med å gjøre alt selv fordi det var for lite tid og for krevende med barna til stede.

Overgangssituasjoner – fra ute til inne, fra lek til måltid, fra en avdeling til en annen – peker seg ut som situasjoner der trivselen kan være lav. Observasjoner viser barn som venter lenge i trange rom, gråter, vandrer rundt uten støtte eller sitter passive uten at noen hører dem. Eksempler er Stian (1 år) som gråter foran en lukket skyvedør fordi bordet ennå ikke er dekket, og barna som etter frokost vandrer uten

mål og mening mens ansatte er opptatt av opprydding, og det oppstår dermed konflikter. Slike situasjoner er ikke tilfeldige uhell – de er ofte direkte konsekvenser av hvordan ansatte velger å organisere hverdagen, og kan endres gjennom bevisst planlegging.

Hva er felles for situasjoner som fremmer trivsel? Materialet i delstudie 2 peker på at kjennetegn ved situasjoner hvor barna trives, er at de får medvirke, at de opplever tilhørighet i fellesskap og at de mottar den støtten de trenger for å delta og mestre. Selv om barna i situasjoner som utelek og matlaging har høyere trivsel, viser funn i delstudie 2 at disse situasjonene ikke er tilstrekkelige. Det som virkelig betyr noe, er kvaliteten i møtet mellom barn, aktivitet og ansatte. Samme aktivitet kan fremme eller hemme trivsel, avhengig av alder, kontekst, samspillet mellom barn og den ansattes tilstedeværelse. Personalets kompetanse og bevissthet rundt dette er helt sentrale for at de skal kunne fremme barns trivsel i barnehagen.

5.1.4 Oppsummering

Barnas barnehagehverdag er gjennomgående positiv, men det er store individuelle forskjeller i deres trivsel, og den er situasjonsbetinget. Det enkelte barns trivsel er ikke primært noe som kan vurderes på barnehage- eller avdelingsnivå.

5.2 Hvordan blir trivsel opplevd og forstått av barna selv?

Dette forskningsspørsmålet bidrar særlig funn fra delstudie 2 med å belyse. Stoecklin (2021) påpeker at det fortsatt finnes få internasjonale studier som undersøker trivsel fra barns eget perspektiv, særlig blant de yngste. Denne rapporten adresserer dette gjennom et metodisk grep som har forsøkt å sette barnas perspektiver i sentrum på tvers av alle fem delstudiene, men det er særlig gjennom de kvalitative dataene i delstudie 2 at barna kan fortelle fritt om hvordan trivsel blir opplevd og forstått av dem. Før vi presenterer hva barna forteller oss, er det nødvendig å etablere hvorfor barnas stemmer fortjener å bli behandlet som hovedkilden for å vurdere deres trivsel, og ikke som et supplement til ansattes og andre voksnes perspektiver.

5.2.1 Barna opplever og forstår noe som ansatte ikke ser

Delstudie 5 viser et funn som har konsekvenser for hele rapporten. Til tross for at trivsel fluktuerer betydelig fra situasjon til situasjon, viser barna konsistens i sin trivselsvurdering over tid. Barnas skår på HIFAMS ved oppstart av datainnsamlingen predikerer trivselen de selv rapporterer over de påfølgende 10 ukene (β = 0.32, p = .003). Barnehagelærernes vurdering av barnas trivsel (LICW-D) ved oppstart gjør det ikke (β = 0.11, p = .48). Dette betyr at barn i barnehagealder er kompetente informanter om sin egen trivsel, mer kompetente enn vi kanskje intuitivt forventer, og mer kompetente enn ansatte er til å vurdere den.

Mønsteret bekreftes på tvers av delstudiene. I delstudie 4 er barnehagelærernes rapporterte nærhet og konflikt (STRS-SF) med et barn sterkt knyttet til deres egen trivselsvurdering for barnet (LICW-D), men ikke til barnets egenrapportering (HIFAMS). Det betyr at en relasjon som oppleves krevende og konfliktfull for den ansatte, fordi barnet kanskje er aktivt og søker mye oppmerksomhet, ikke trenger å oppleves negativ av barnet selv og være relatert til barnets egen opplevelse av sin trivsel.

Personalet rapporterte at det som kom frem i de strukturerte samtalene (EQUAL Child) overrasket dem (delstudie 3). Det de trodde fungerte godt i barnehagen, ble av barna opplevd annerledes. En ansatt oppdaget at barnehagens boltrekrok ikke ble oppfattet av barna som et sted der de faktisk fikk utfolde seg fysisk. Videre viser funnene at barna er presise og konkrete i beskrivelsene sine i delstudie 2. De navngir foretrukne ansatte, spesifikke situasjoner og venner med en tydelighet som viser at de vet hva de snakker om.

Manglende sammenheng mellom barns og ansattes trivselsvurderinger bør tas på alvor. Det reflekterer at barn og ansatte observerer ulike aspekter av hverdagen fra ulike perspektiver og ståsted. Ansatte vurderer trivsel gjerne gjennom ytre, observerbare indikatorer, som at barnet leker, spiser og ikke gråter, og de har ikke tilgang til barnets følelser i situasjonene. Barna er opptatt av det de kjenner på kroppen, altså de indre, relasjonelle og situasjonelle dimensjonene som for eksempel at de har en god venn å leke med akkurat nå, om den trygge ansatte er tilgjengelig når de trenger den, og om de får bestemme noe i leken som pågår. Barn og ansattes perspektiver er komplementære, og begge er nødvendige for et fullstendig bilde av barns trivsel. Men barnas perspektiv har systematisk vært mindre til stede i

forskning, og denne rapporten, sammen med nyere nordisk forskning, er bidrag for å endre på dette.

5.2.2 Tilhørighet i lek og vennskap

Det mest robuste og konsistente funnet om barns forståelse av trivsel går igjen på tvers av delstudiene 1 og 2, og viser at barn primært forbinder trivsel med å ha venner og noen å leke med. Dette er i tråd med Seligmans (2011) PERMA-modell, der relasjoner fremheves som en komponent i subjektiv trivsel, og med Hallowells (2002) modell, der tilknytning og tilhørighet er grunnleggende forutsetninger for barns glede og utvikling. I begge modellene er også lek og engasjement sentrale komponenter. Når barna i delstudie 2 blir spurt om hva som gjør dem glade i barnehagen, er lek og vennskap gjennomgående svar.

Delstudie 1 viser at dette funnet også er godt forankret spesielt i nordisk forskning: Trivsel og glede oppstår først og fremst i lek og vennskap, særlig i fysisk aktiv og risikofylt lek (e.g., Sandseter & Seland, 2018; Åmot & Ytterhus, 2023). Aktiviteter som boltring, hopping og felles bevegelse er ikke bare fysisk utfoldelse, men også sosialt samspill. Humor fremstår som en tydelig og gjennomgående dimensjon i observasjonsmaterialet fra delstudie 2. Tøyseord, hemmeligheter, fysisk lek med latter og det å «si noe rart» fungerer som måter barna etablerer og forsterker fellesskap på (Koch, 2023). Et illustrerende eksempel er hvordan Marius, Jonas og Hedda (alle toåringer) ruller på madrassen, ler og søker blikkontakt med hverandre – en situasjon som tydelig uttrykker felles glede og trivsel. Slike øyeblikk kan forstås i lys av Fredricksons (1998; 2004) Broaden-and-Build-teori der for eksempel positive følelser i lek utvider barnets handlingsrom og bygger sosiale ressurser over tid.

Den relasjonelle dimensjonen ved trivsel er imidlertid ikke bare en kilde til positive opplevelser, men også til de sterkeste negative erfaringene for barna. Utestengning fra lek beskrives som en betydelig emosjonell belastning. Jonas forteller om da en venn ikke ville leke med ham: «Jeg er lei meg», sier han stille og ser ned. Jakob (5 år) uttrykker dette enda sterkere: «Hjertet stopper, vi kan dø når hjertet stopper.» I observasjonene ser vi også hvordan Line (2 år) forsøker å nærme seg et pågående lekefellesskap ved fysisk å inkludere begge barna, før hun blir avvist av dem. Slike situasjoner illustrerer at opplevelser av ekskludering ikke er trivielle, men kan ha

betydelige emosjonelle konsekvenser. Forskning viser også at avvisning i lek kan påvirke barns selvbilde og sosiale utvikling over tid (Nergaard, 2020). Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) underbygger dette – når behovet for tilhørighet ikke tilfredsstilles, svekkes både indre motivasjon og trivsel. I delstudie 3 kommer dette til uttrykk gjennom dimensjonen «Plaging» i EQUAL Child. Selv om denne dimensjonen har relativt lav gjennomsnittsskår, rapporterer barna tydelig at slike erfaringer forekommer.

Nyere forskning (Emilson & Johansson, 2025) viser at barns trivsel kan forstås som en eksistensiell erfaring tett knyttet til vennskap og tilhørighet, og at barn er sterkt opptatt av hvem som er inkludert og ekskludert i fellesskapet. Barn kategoriserer, forhandler og posisjonerer seg kontinuerlig i det sosiale livet i barnehagen. For personalet innebærer dette at de må ha tilstrekkelig innsikt i de sosiale dynamikkene i barnegruppen til å identifisere barn som står i fare for å bli stående utenfor, samt ha kapasitet og kompetanse til å gripe inn på et tidlig tidspunkt. Samlet understreker funnene fra delstudiene 1, 2 og 3 at arbeid med inkludering er et kjerneområde for personalet i arbeidet med å fremme barns trivsel.

5.2.3 Medvirkning i lek og aktivitet

Å få medvirke fremstår som et gjennomgående og sentralt trekk ved barns egne beskrivelser av trivsel. Slik barna i delstudie 2 formidler det, handler dette om en grunnleggende opplevelse av å ha innflytelse over egen hverdag – å kunne bestemme noe selv, og ikke alltid være den som blir bestemt over.

Barna i delstudie 2 gir tydelig uttrykk for frustrasjon over en hverdag preget av ansattstyrte strukturer. Mari (5 år) beskriver det slik: «Det er de voksne som bestemmer. Det er utetid og mattid, sånn sier voksne. En gang var jeg på lillerommet og lekte, men da kom en voksen og sa: barna skal på førskolegruppen. Det ville ikke jeg. Jeg ville bare leke.» Aksel (5 år) uttrykker noe lignende: «Voksne bestemmer. Voksne bestemmer hvor vi skal sitte når vi skal spise.» En annen jente forteller at hun ikke liker å leke familie fordi to andre jenter alltid bestemmer rollene, slik at hun blir tildelt rollen som baby. Hun uttrykker et ønske om selv å få bestemme hvilken rolle hun skal ha.

Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) gir et teoretisk rammeverk for å forstå disse erfaringene. Tilfredsstillelse av behovet for autonomi er grunnleggende for indre motivasjon og trivsel, og kan utfordres av en for rigid organisering av barnehagehverdagen. Nyere nordiske studier underbygger dette. Dýrfjörð mfl. (2023) viser at barn trives bedre i barnehager med mer fleksible dagsrytmer enn i stramt organiserte hverdager med hyppige avbrudd. Hansen mfl. (2025) viser tilsvarende hvordan barns trivsel i fysisk lek kontinuerlig må forhandles i møte med barnehagens regler.

Det er imidlertid viktig å ikke tolke disse funnene som et argument mot struktur og rammer. Observasjoner fra delstudie 2 viser tydelig at sensitiv og gjennomtenkt støtte fra personalet, innenfor klare rammer, kan fremme trivsel. For eksempel veileder Siri turtaking ved rutsjebanen med tydelige regler, samtidig som hun tilpasser seg barnas behov. Dette bidrar til at Geir (2 år) opplever både glede og mestring når han rutsjer. Det er med andre ord ikke struktur i seg selv som hemmer trivsel, men mangel på reell autonomi og sensitiv tilpasning. Når ansatte forklarer begrunnelsen for regler, er lydhøre for barnas uttrykk og gir dem innflytelse der det er mulig, kan struktur og medvirkning virke gjensidig forsterkende framfor å stå i motsetning til hverandre.

5.2.4 Mestring og mening

Barna i delstudie 2 gir tydelig uttrykk for glede i situasjoner der de opplever mestring. Ola, som strever med å svare på spørsmål i samlingsstunden, men som med støtte fra en ansatt til slutt sier «træer» og lyser opp, illustrerer et mestringsøyeblikk som ikke først og fremst handler om ferdigheter, men om å erfare seg selv som en kompetent deltaker i fellesskapet. Andre eksempler er femåringene som skreller grønnsaker og dekker bord til lapskauslunsjen, preget av humor og felles engasjement, og Jens (5 år) som setter seg på huk og hjelper Regine (2 år) med dressen, før han ser stolt på henne og smiler.

Slike situasjoner fremmer både mestring og mening, to sentrale komponenter i Seligmans (2011) PERMA-modell. Mening oppstår gjennom å bidra til noe som oppleves som større enn en selv, og gjennom erfaringer av tilhørighet i et fellesskap der ens bidrag har verdi. Dette kan knyttes til mer varige former for trivsel, ofte omtalt som eudaimonisk trivsel. Hallowell (2002) beskriver videre mestring som en

del av en sirkulær prosess der trygg tilknytning legger grunnlag for lek, lek gir rom for øvelse, øvelse fører til mestring, og mestring gir anerkjennelse, som igjen styrker tilknytningen. Observasjonene fra delstudie 2 gir konkrete eksempler på hvordan denne dynamikken utspiller seg i praksis.

Delstudie 1 viser at særlig risikofylt og fysisk utfordrende lek skaper gode vilkår for mestringsopplevelser. Barn trives i aktiviteter der de får strekke seg og erfare at de lykkes, ofte etter gjentatte forsøk. Størksen mfl. (2025) viser at barn i barnehagealder har evne til å forstå mestring også på et mer abstrakt nivå. Ansattes rolle som støttende og anerkjennende tilretteleggere – snarere enn passive observatører – fremstår som avgjørende for at slike erfaringer kan oppstå.

5.2.5 Ro og hvile

Et mer uventet funn fra delstudie 2 er at trivsel for noen barn også kan være knyttet til det motsatte av fellesskap og deltakelse, nemlig muligheten til å trekke seg tilbake og leke alene. Hannah (5 år) forteller at hun av og til ønsker «å være litt i fred». Observasjoner bekrefter at Hannah av og til oppholder seg alene ute, til tross for at hun har mange venner og ofte deltar aktivt i lek. Et lignende eksempel er Karsten (5 år), som takker nei til å bli med på puterommet, og i stedet velger å fortsette å bygge på magnettårnet sitt alene.

Dette funnet er i tråd med tidligere forskning (Ree, 2020; Seland & Sandseter, 2015), og må tolkes nyansert. Frivillig alenetid og sosial utestengning er to grunnleggende ulike tilstander, som likevel kan fremstå like fra et utenfraperspektiv. For å skille mellom dem kreves det kunnskap om det enkelte barnet. Tilbaketrekning som springer ut av et behov for ro, er en trivselsfremmende strategi som bør anerkjennes og tilrettelegges for. Tilbaketrekning som for eksempel skyldes utfordringer i jevnaldringsrelasjoner, er derimot et mulig tegn på mistrivsel og bør følges opp.

Delstudie 3 viser at mange barn har slike muligheter for pauser. På spørsmålet «Er det noen steder i barnehagen der du kan gjemme deg bort og få være litt i fred?» rapporterer 84.7 % positiv respons i EQUAL Child-dimensjonen for fysisk miljø og lek. Samtidig viser en observasjon fra delstudie 2 et barn som gråter og holder seg for ørene under en støyende samlingsstund, uten at personalet har kapasitet til å skjerme barnet. Dette illustrerer konsekvensene når slike muligheter ikke er til stede.

Et fysisk miljø som gir rom for tilbaketrekning, kombinert med personale som aktivt tilrettelegger for dette, er derfor viktig for å ivareta barns behov for ro og hvile. Slike behov inngår også som en del av senere utvidelser av Seligmans (2011) PERMA-modell, der betydningen av ro og hvile løftes frem.

5.2.6 Oppsummering

Barna forstår og beskriver trivsel på måter som er konsistente med etablerte modeller og teorier for subjektiv trivsel, og som samsvarer godt med rammeplanens egne begreper og ambisjoner. Barnas egne trivselsvurderinger samsvarer ikke med de ansattes vurderinger. Dette reflekterer at barn og voksne har ulike perspektiver på den samme virkeligheten. Lek, vennskap og medvirkning er hovedkjernen for barns forståelse og opplevelse av trivsel i barnehagen. I tillegg er mestring, mening og muligheten til ro nødvendige elementer rundt denne kjernen

5.3 Hva kjennetegner barnehagemiljø hvor barna opplever trivsel?

For dette tredje forskningsspørsmålet har vi funn i delstudie 3 som overrasker. Den innebygde forventningen i spørsmålet og den etablerte forståelsen bak det, er at det finnes identifiserbare og målbare kjennetegn ved barnehager som predikerer høy trivsel. Funnene i delstudie 3 bekrefter ikke denne forventningen og viser at dette kan være mer komplekst. Vi starter med å beskrive den etablerte forståelsen og vårt funn som ikke bekrefter denne, og deretter diskuterer vi hva vi finner som faktisk fremmer barns trivsel.

5.3.1 Målt barnehagekvalitet er ikke nødvendigvis et kjennetegn

Det er en etablert forståelse at barnehagekvalitet danner et viktig grunnlag for barns trivsel (OECD, 2025a). Barnehagekvalitet beskrives ofte som et samspill mellom strukturkvalitet (for eksempel bemanning, ansattes utdanning, fysiske omgivelser og tilgang til lekemateriell) og prosesskvalitet, der strukturelle forhold legger til rette for kvalitet i samspill og aktiviteter. Prosesskvalitet er igjen en sentral forutsetning for barns læring, utvikling (OECD, 2015; Slot, Lerkkanen & Leseman, 2015) og trivsel (OECD, 2025a).

I norsk sammenheng kjennetegnes barnehagesektoren av relativt høy bemanningstetthet og en felles rammeplan som tydelig vektlegger trivsel som et mål. Det er en utbredt forventning om at høy kvalitet i barnehagetilbudet også vil være forbundet med høyere trivsel blant barna[8]. Med andre ord antas det at barn i barnehager med gode strukturelle og prosessuelle betingelser vil rapportere høyere trivsel enn barn i barnehager med lavere kvalitet.

Delstudie 3 undersøkte denne sammenhengen ved å analysere om avdelingenes EBBA-skår (et observasjonsbasert verktøy som måler 11 dimensjoner av barnehagekvalitet) var relatert til barnas egenrapporterte trivsel målt gjennom EQUAL Child. Analysene ble gjennomført ved hjelp av flernivåmodeller som tar høyde for at barna er gruppert i avdelinger.

Resultatene er tydelige: Det ble ikke funnet noen statistisk signifikant sammenheng mellom avdelingenes samlede EBBA-skår og barnas totale EQUAL Child-skår (standardisert estimat = 0.107, p = .435). Tilsvarende ble det heller ikke funnet signifikante sammenhenger for noen av de fem enkeltdimensjonene i EQUAL Child. Av 72 mulige kombinasjoner mellom EBBA-dimensjoner og trivselsdimensjoner var kun tre signifikante, et antall som ligger innenfor det som kan forventes ved tilfeldige utslag.

Flere forhold kan bidra til å forklare dette funnet. For det første måler EBBA og EQUAL Child ulike aspekter og nivåer av barnehagehverdagen. EBBA kombinerer strukturelle og prosessuelle forhold i én samlet vurdering på avdelingsnivå, der både organisatoriske forhold (som ventetid og tilgang til materiell) og kvaliteter ved samspill inngår. EQUAL Child retter derimot oppmerksomheten mot det enkelte barns subjektive erfaringer, og kartlegger nære, relasjonelle forhold gjennom spørsmål som «Leker de voksne med deg når du er ute?» og «Er det noen som plager deg slik at du blir lei deg?». Dette innebærer at en avdeling kan skåre høyt på EBBA, samtidig som enkelte barn opplever utrygghet, ekskludering eller plaging. Slike erfaringer vil ikke nødvendigvis fanges opp i gjennomsnittlige avdelingsskårer.

For det andre viser analysene at variasjonen i trivsel i langt større grad ligger mellom barn enn mellom avdelinger. Dette innebærer at gjennomsnittsmål på avdelingsnivå i

[8] Kvalitet i barnehagen - regjeringen.no

begrenset grad fanger opp de individuelle forskjellene som har størst betydning for barns trivsel.

Det er samtidig viktig å være oppmerksom på metodiske forhold ved datagrunnlaget. EBBA er et relativt nytt kartleggingsverktøy uten etablert forskningsmessig validering, og utvalget i delstudien, 235 barn fra Kanvas-barnehager, kan ikke regnes som representativt siden alle hører til samme barnehagestiftelse. Funnene kan derfor ikke generaliseres uten videre. Dette innebærer likevel ikke at resultatene bør tolkes som en kritikk av EBBA som verktøy, men heller som en indikasjon på at vi foreløpig har begrenset kunnskap om validiteten i forskningssammenheng.

Funnene i denne rapporten gir ikke grunnlag for å hevde at barnehagekvalitet ikke er av betydning for barns trivsel. Snarere peker de på at observasjonsbaserte kvalitetsmål alene ikke gir et tilstrekkelig bilde av hva som faktisk fremmer barns trivsel i barnehagen. Verktøy som EBBA måler i stor grad strukturelle og organisatoriske forutsetninger, og til dels prosessuelle forhold, for trivsel og utvikling på avdelingsnivå. De fanger i mindre grad opp hvordan barna selv opplever hverdagen sin.

Dette understreker betydningen av å inkludere barns egne perspektiver som en sentral kunnskapskilde. Barns egne vurderinger er nødvendige for å få innsikt i deres trivsel, deres erfaringer i barnehagen og hva som skal til for at de har det godt.

5.3.2 Sensitive og støttende ansatte

Selv om observert barnehagekvalitet målt ved EBBA-verktøyet ikke predikerer barns trivsel, peker funnene i delstudie 2 særlig i én retning når det gjelder hva som kjennetegner et barnemiljø hvor barna opplever trivsel, nemlig kvaliteten i de konkrete, daglige møtene mellom barnet og de ansatte som er her-og-nå øyeblikk. Disse er utfordrende å observere gjennom kartleggingsverktøy som måler den gjennomsnittlige kvaliteten på avdelingsnivå.

Sensitive og tilgjengelige ansatte

Det mest gjennomgående funnet er at ansattes fysiske og emosjonelle tilgjengelighet er avgjørende for barns trivsel. I delstudie 2 kommer dette til uttrykk gjennom konkrete observasjoner. For eksempel sitter Inger i barnas høyde ved play-dough

bordet og synger om slangen hun lager, noe som skaper felles oppmerksomhet og engasjement blant toåringene. I en annen situasjon bruker Eva smil, stemmevariasjoner og lekne blikk i en bingolek for å skape spenning og glede. Slike eksempler viser hvordan ansatte, gjennom en sensitiv og engasjert væremåte, legger til rette for samspill, felles aktivitet og positive følelser – elementer som fremheves som sentrale i modeller for trivsel (Seligman, 2011; Hallowell, 2002).

Dette står i kontrast til situasjoner der ansatte er fysisk til stede, men emosjonelt utilgjengelige. En observasjon fra en maleaktivitet på en småbarnsavdeling illustrerer dette tydelig ved at aktivitetens pedagogiske potensial svekkes fordi den ansattes oppmerksomhet er rettet bort fra samspillet med barnet og mot dokumentasjon av aktiviteten. Dette er ikke et enkeltstående tilfelle, men et mønster som gjenfinnes i flere observasjoner.

Delstudie 4 tilfører et viktig perspektiv på sammenhengen mellom relasjonskvalitet og trivsel. Som vist tidligere, er barnehagelæreres rapporter om en høy grad av konflikt og en lav grad av nærhet i relasjonen til et barn (målt med STRS-SF) relatert til den ansattes vurdering av barnets trivsel, men ikke til barnets egen vurdering. Dette innebærer at et barn kan oppleve trygghet og trivsel i en relasjon som den ansatte selv opplever som krevende. Dette kan tyde på at personalet evner å ivareta en profesjonell og omsorgsfull rolle overfor barna, også i relasjoner de selv finner utfordrende.

Ansattes trivsel og barnas trivsel

Et annet uventet funn gjelder sammenhengen mellom ansattes trivsel og barns trivsel. En intuitiv antakelse er at ansatte som trives godt, bidrar med sin positive tilstand til et godt psykososialt miljø i barnehagen, og at dette igjen fremmer barns trivsel. Funnene fra de ulike delstudiene gir imidlertid et mer nyansert bilde.

I delstudie 4 er ansattes trivsel (PERMA) relatert til barns trivsel, men kun når det er de ansatte som rapporterer barnas trivsel (LICW-D). Når barna selv rapporterer sin trivsel (HIFAMS), finnes det ingen signifikant sammenheng ($F(2) = 0.633$, $p = .531$). Tilsvarende viser delstudie 3 ingen overordnet sammenheng mellom avdelingens arbeidsmiljø (MUST) og barns samlede trivsel (EQUAL Child). Det er kun dimensjonen «Barnas opplevelse av de voksne» som viser en signifikant sammenheng ($p = .018$).

Derimot viser delstudie 5 en situasjonsavhengig samvariasjon, det vil si at på de konkrete daglige tidspunktene der ansatte rapporterer høy trivsel, rapporterer barna også noe høyere trivsel.

Samlet indikerer disse funnene at det som skjer i den konkrete her-og-nå-situasjonen, er av særlig betydning. Ansattes vurderinger av egen generell trivsel eller arbeidsmiljø ser ikke ut til å ha en tydelig sammenheng med barnas opplevelse av trivsel. Derimot er det en sammenheng når trivsel måles samtidig og i samme situasjon hos både ansatte og barn.

Selv om datagrunnlaget ikke gir grunnlag for å fastslå årsakssammenhenger, det vil si om ansattes trivsel påvirker barnas trivsel eller omvendt, så er det de ansattes ansvar å skape et miljø som fremmer barnas trivsel.

Aktiv støtte til inkludering i lek

Siden lek og vennskap utgjør kjernen i barns forståelse og opplevelse av trivsel (forskningsspørsmål 2), er ansattes arbeid med inkludering en sentral del av å fremme trivsel i barnehagehverdagen. Observasjoner fra delstudie 2 viser at ekskludering kan foregå rett foran ansatte uten at det nødvendigvis fanges opp. I intervjuer forteller også enkelte barn at de ikke har noen å leke med. Slike utsagn peker på behovet for aktiv støtte og systematisk oppfølging.

Nordiske studier underbygger at ansattes aktive deltakelse i barns lek – herunder støtte til sosial tilhørighet og arbeid med sosial og emosjonell kompetanse – bidrar positivt til barns trivsel (Emilson & Johansson, 2025; Peltola mfl., 2023).

Delstudie 3 nyanserer dette bildet ved å vise at barn har ulike preferanser for ansattes deltakelse i lek. Mange barn ønsker at ansatte deltar aktivt, mens andre foretrekker å leke uten direkte involvering. Inkluderingsarbeid forutsetter derfor pedagogisk skjønn, snarere enn standardiserte tilnærminger. Observasjonen fra «Villkatten» i delstudie 2 illustrerer dette: En ansatt som oppfatter at Lise dominerer spillet og at Alida blir lei seg, griper inn og foreslår en ny organisering av turtakingen. Dermed får Alida en tydelig rolle, inkluderes i fellesskapet, og spillet fortsetter uten å brytes.

5.3.3 Gode rammebetingelser og god organisering

EBBA-verktøyet som ble benyttet i delstudie 3, omfatter flere strukturelle dimensjoner, men viser ingen sammenheng med barnas trivsel. Samtidig peker funn fra delstudie 1 og 2 på konkrete strukturelle faktorer som legger viktige føringer for trivsel i barnehagen.

Bemanningstetthet fremstår som den mest sentrale av disse. Ansatte i delstudie 2 fremhever i intervjuer at den reelle bemanningstettheten ofte er lavere enn den formelle, ettersom pauser, planleggingstid, turnus, sykdom og videreutdanning reduserer antallet tilgjengelige voksne i løpet av dagen. Observasjoner illustrerer hva dette innebærer i praksis: Silje står alene ute med åtte toåringer – ett barn på fanget som gråter etter mor, to som fryser og trenger votter, og flere som trenger støtte i lek. Silje er en ansatt som barna søker og trives med, men rammene gir henne ikke tilstrekkelig kapasitet til å møte barnas behov.

Også gruppeorganisering har stor betydning. Observasjonen av Ronda (5 år, minoritetsspråklig, nylig bosatt i Norge) er illustrerende. I store grupper med majoritetsspråklige barn er hun stille og trekker seg tilbake. I en mindre gruppe der andre barn deler morsmålet hennes, deltar hun aktivt, snakker, smiler og ler. Organisering i mindre grupper kan dermed øke deltakelse, skape ro og fremme felles engasjement, men forutsetter tilstrekkelig bemanning.

Det fysiske miljøet fremstår som en tredje sentral faktor, dokumentert i både delstudie 1 og 2. Variert lekemateriell og tilgang til flere rom gir barna mulighet til å regulere egen deltakelse, trekke seg tilbake ved behov og finne aktiviteter som passer dem. Store, åpne arealer uten skjermede soner begrenser disse mulighetene. Støynivå fremstår dessuten som en direkte trivselsfaktor. Delstudie 1 viser at selv moderate reduksjoner i støy kan gi færre fysiske plager og økt trivsel. En observasjon fra delstudie 2, der et barn gråter og holder seg for ørene under en høylytt samlingsstund uten å bli skjermet, illustrerer konsekvensene når slike forhold ikke ivaretas.

Overganger er, som vist i 5.1.3, en av de mest konsistente kildene til situasjonsbestemt mistrivsel i observasjonene. Samtidig er det også observasjoner som viser at disse situasjonene ikke fører til mistrivsel, og kjennestegene ved dem er at de er planlagte og at det er godt samarbeid i personalgruppen.

Økt bemanning alene er ikke tilstrekkelig. Observasjoner fra delstudie 2 viser at barn kan bli stående uten støtte, også i situasjoner der flere ansatte er til stede, dersom organiseringen av tid, rom og aktiviteter ikke er tilstrekkelig gjennomtenkt. Det er samspillet mellom tilstrekkelig bemanning og god organisering som skaper rammene for den relasjonelle kvaliteten som i praksis fremmer barns trivsel.

5.3.4 Barnets stemme inkluderes

Som dokumentert i 5.2.1, gir barns egne vurderinger kunnskap som ikke er tilgjengelig gjennom ansattes vurderinger alene. Erfaringene fra delstudie 3 viser at EQUAL Child-samtalene ga personalet innsikt de ikke hadde fra egne observasjoner, og at 60 % endret sin pedagogiske praksis etterpå.

Barns rett til medvirkning er nedfelt i FNs barnekonvensjon (United Nations, 1989) og i barnehageloven (2005). Denne rapporten gir, sammen med tidligere nordisk forskning (e.g., Bratterud et al., 2012) støtte for at medvirkning ikke bare er et prinsipp – det er en forutsetning for å forstå og fremme barns trivsel i praksis.

5.3.5 Godt barnehage-hjem samarbeid

Barnas sosiale liv strekker seg utover barnehagen, og dette er relevant for trivselen i barnehagen. I delstudie 2 forteller barna at vennskapsrelasjoner i barnehagen påvirkes av hvem de deler fritidsaktiviteter med (fotball, besøk hjemme, bursdager). Foreldre beskriver strategier for å støtte barnas sosiale deltakelse.

Delstudie 4 viser en svak, men statistisk signifikant sammenheng mellom barnas selvrapporterte trivsel og foreldrenes utdanningsnivå. Barn med mødre med bachelorgrad eller høyere rapporterer signifikant høyere trivsel enn barn med mødre med lavere utdanning ($t(519) = -3.19$, $p = .001$, Cohen's $d = -0.22$). Jenter rapporterer i gjennomsnitt noe høyere trivsel enn gutter. Innvandrerbakgrunn er ikke signifikant relatert til trivsel.

Effektene er små, men likevel relevante, og de indikerer at barns trivsel i barnehagen ikke er nøytral for deres sosioøkonomiske bakgrunn og hva de erfarer utenfor barnehagen. Barnehagens samfunnsoppdrag om å utjevne sosiale forskjeller og sikre alle barn likeverdige muligheter til trivsel, uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk

bakgrunn, krever aktiv bevissthet og målrettet innsats mot hvert enkelt barn – ikke bare god gjennomsnittskvalitet.

5.3.6 Oppsummering

Høye skårer på det observasjonsbaserte kvalitetsmålet er ikke relatert til barns opplevde trivsel. Likevel ser vi i observasjonsmaterialet at i barnehager og i situasjoner hvor barn uttrykker trivsel, er de ansatte emosjonelt tilgjengelige og sensitive i her-og-nå situasjonene med det enkelte barn. Strukturkvalitet eller rammebetingelser, som nok ansatte, gode fysiske rom og god organisering, er nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser for at barn skal oppleve trivsel. Rammene legger til rette for relasjonskvalitet og positive opplevelser her-og-nå, men de er ikke nødvendigvis drivere for barns trivsel i seg selv. Barnas egne perspektiver viser seg igjen å være hovedkilden for å få kunnskap om hva som fremmer trivselen deres i barnehagemiljøet.

5.4 Hovedfunn

Denne rapporten baserer seg på fem datakilder. Det er et rikt datamateriale der hver delstudie bidrar ulikt til å besvare de tre forskningsspørsmålene. Den samlede diskusjonen viser kompleksiteten i barns trivsel i barnehagen og hva som kjennetegner barnehager hvor barn trives. Det er likevel noen funn som utmerker seg på tvers av delstudiene og de tre forskningsspørsmålene. Disse funnene er omtalt som hovedfunn i Figur 15 og beskrives nærmere her.

Trivselen er høy, men individuell og situasjonsbetinget
Barna trives generelt godt, men det er store variasjoner mellom barn, og trivselen fluktuerer mye for hvert enkelt barn. Trivselen påvirkes i større grad av den konkrete her-og-nå situasjonen barnet befinner seg i, enn av hvilken barnehage eller hvilken avdeling det går på.

Det er et sprik mellom ansattes og barnas perspektiver
Våre analyser viser en tydelig diskrepans mellom ansattes og barns vurderinger av barnehagehverdagen. Hvordan personalet vurderer barnehagekvalitet eller barns trivsel, samsvarer i liten grad med barnas egenvurderinger av trivsel.

Vennskap, lek og medvirkning er trivselens kjerne
Barnas egne stemmer knytter trivsel uløselig til lek, det sosiale fellesskapet og reell mulighet til å bestemme i sin egen hverdag. Utenforskap i lek eller sterkt ansattstyrte aktiviteter og strukturer uten rom for medvirkning oppleves som trivselshemmende.

Rammebetingelser setter premisser for relasjonskvaliteten
Lav bemanning og dårlig organisering hindrer de ansatte i å være emosjonelt og fysisk tilgjengelige, noe som igjen svekker den viktigste forutsetningen for barns trivsel, nemlig sensitive voksne som aktivt støtter barna i lek og fellesskap.

5.5 Kompetanse og rammebetingelser

I figur 15 er kompetanse og rammebetingelser plassert i en ytre sirkel. Funnene i rapporten synliggjør kompleksiteten i personalets arbeid med å fremme trivsel hos alle barn i barnehagen. En slik kompleksitet forutsetter høy kompetanse og gode rammebetingelser. På bakgrunn av funnene identifiserer vi fire kompetanseområder hos personalet som fremstår som særlig betydningsfulle for barns trivsel. I tillegg løfter vi frem utvalgte rammebetingelser.

5.5.1 Kompetanse

Ansattes relasjonelle og emosjonelle kompetanse
Denne kompetansen handler om evnen til å lese barns verbale og nonverbale signaler, møte dem med varme og opprettholde emosjonell tilgjengelighet – også i relasjoner som oppleves som krevende og under tidspress. Flere observasjoner (for eksempel fra maleaktivitet) illustrerer konsekvensene av at denne kompetansen ikke utøves. I slike situasjoner mister barna en ansatt som ser dem og gir dem den støtten de trenger i øyeblikket.

Kunnskap om barns lek, vennskap og sosiale samspill
Denne kunnskapen er nødvendig både for å etablere gode rammer og for å støtte lek, vennskap og samspill – forhold som barna selv fremhever som det viktigste for dem. Den er også avgjørende for å identifisere barn som blir marginalisert i jevnaldringsgruppen, og for å intervenere på et tidlig tidspunkt. Ansatte trenger

innsikt i barns sosiale dynamikker for å kunne støtte barna som ikke er i posisjon til å hevde seg i gruppen.

Pedagogisk skjønn

Denne kompetansen handler om evnen til å ta profesjonelle avgjørelser i her-og-nå situasjoner der det ikke finnes entydige svar. Pedagogisk skjønn kan ikke standardiseres, men forutsetter solid kunnskap om blant annet barns lek og sosiale samspill, i tillegg til systematisk erfaring kombinert med refleksjon. Det innebærer blant annet å vurdere når man bør gripe inn i lek, og når leken bør få utvikle seg uforstyrret, samt å skille mellom behov for ro og tegn på sosial ekskludering.

Fordi barn opplever store variasjoner i følelser og trivsel gjennom dagen – noe som er normalt – må personalet kontinuerlig vurdere når et barn har utbytte av å møte motstand, og når det trenger støtte. Dette illustrerer kompleksiteten i barnehagearbeidet, og understreker betydningen av godt pedagogisk skjønn for å fremme barns trivsel – både her-og-nå og over tid.

Metodisk kompetanse for å få frem barns perspektiver

Personalet trenger ferdigheter i å gjennomføre strukturerte barnesamtaler, improvisere dialoger i naturlige situasjoner og tolke barns nonverbale uttrykk. Slik kompetanse er avgjørende for å kunne få innsikt i hvordan hvert enkelt barn har det i barnehagen.

5.5.2 Rammebetingelser

Ansatte trenger tilstrekkelige rammebetingelser for å kunne omsette sin kompetanse i praksis. I intervjuene fremhever de selv at den reelle bemanningstettheten ofte er lavere enn det formelle nivået tilsier, og at dette begrenser mulighetene til å utføre det arbeidet de vet er nødvendig for å fremme barns trivsel. Observasjoner viser at det i enkelte situasjoner er vanskelig å ivareta barnas behov på en tilstrekkelig måte. Videre utgjør muligheten til å organisere mindre barnegrupper, bruke rom fleksibelt og ha tid til å følge opp enkeltbarn grunnleggende strukturelle forutsetninger som ikke kan kompenseres gjennom kompetanseutvikling alene.

5.6 Styrker og begrensninger

For å få et mest mulig helhetlig bilde av barns trivsel i barnehagen, har dette prosjektet benyttet et bredt spekter av metodiske tilnærminger. Vi vil nå vurdere mulige styrker og begrensninger i data.

5.6.1 Styrker

Rapporten anvender fem ulike datakilder som utfyller hverandre både metodisk og analytisk. Ved å kombinere en systematisk kunnskapsoversikt (delstudie 1), observasjoner og intervjuer med barn, ansatte og foreldre (delstudie 2), kvantitative data innhentet i samarbeid med barnehageansatte basert på deres egne praksisverktøy (delstudie 3), kvantitative tverrsnittsdata fra et stort forskningsprosjekt (delstudie 4) og longitudinelle her-og-nå målinger (delstudie 5), gir prosjektet en rik innsikt i barns trivsel i barnehagen.

Gitt at rapportens overordnede tema er hvordan barna opplever sin barnehagehverdag, barns opplevelser og forståelse av trivsel, samt kjennetegn ved barnehager hvor barn trives, var det viktig å innhente data fra barna selv. Gjennomgående i rapporten anerkjennes barn som kompetente informanter, i tråd med nyere forskningsanbefalinger. I stedet for å lene seg utelukkende på personalets og foreldrenes rapportering, ble data innhentet direkte fra barna ved hjelp av verktøy som nettbrettrapportering (f.eks. HIFAMS), strukturerte samtaler (EQUAL Child) og åpne dialogiske samtaler.

Delstudie 5 representerer et unikt metodisk og empirisk bidrag til barnehageforskningen gjennom gjentatte daglige målinger av trivsel over tid. Så langt vi kjenner til, finnes det ingen andre studier der barn i barnehagealder har vurdert sin egen trivsel tre ganger daglig over en 10-ukers periode. Dette gir en sjelden innsikt i hvordan trivsel fluktuerer gjennom dagen, og hvordan trivsel varierer ut fra situasjoner og aktiviteter.

5.6.2 Begrensninger

De *kvalitative dataene* gir rike dybdebeskrivelser, men innebærer også metodologiske og etiske utfordringer. Forskernes tilstedeværelse og bruk av videokamera på avdelingene kan påvirke samspillet mellom barn og ansatte, og dermed få innvirkning på selve dataene. Utvalg og kameraplassering er også forhold som kan virke inn.

Samtaler med de aller yngste barna (toåringene) er i seg selv positivt, men medførte også utfordringer knyttet til å opprettholde fokus. Barna lot seg lett avlede av leker eller andre elementer i miljøet. Å følge barnas perspektiver og innfall fullt ut er krevende, og dette var tidvis en utfordring for forskerne.

I delstudie 2 forsøkte forskerne å innta et «barneperspektiv». Siden dette uunngåelig innebærer voksne forskeres fortolkning av barns ytringer, kroppsspråk og atferd, ligger det en iboende risiko for feiltolkning. Forskerne har derfor anvendt et kontinuerlig kritisk og refleksivt blikk i analysearbeidet for å veie opp for denne mulige feilkilden.

De *kvantitative dataene* har sin styrke i å gi et større overblikk og undersøke sammenhenger. Samtidig finnes det også her mulige begrensninger.

Selv om vi innhentet kvantitative data fra de eldste barna i barnehagen gjennom nettbrettrapportering, var det av naturlige grunner ikke mulig å innhente lignende data fra barna på småbarnsavdelingene. Denne mangelen i de kvantitative dataene veies i noen grad opp av at vi innhentet kvalitative data – observasjonsdata og intervjudata – fra de yngste barna.

Flere av de kvantitative analysene er korrelasjonelle. Identifiserte sammenhenger kan derfor ikke brukes til å trekke konklusjoner om årsak og virkning (kausalitet). For eksempel ser vi at ansattes og barns trivsel samvarierer, men dataene kan ikke avgjøre om det er de voksnes trivsel som påvirker barna, eller omvendt. Slike sammenhenger kan også i noen grad skyldes andre utenforliggende forhold (f.eks. situasjonsbestemt) som gir trivsel hos både barn og ansatte (f.eks. matlaging i delstudie 5). Sannsynligvis er sammenhengene komplekse.

I analyser der de ansatte både rapporterer barns trivsel og egen trivsel, kan det oppstå «felles metodevarians». Når samme person vurderer flere variabler, kan man

risikere overdrevne statistiske sammenhenger som skyldes individets måter å rapportere på. I delstudie 4 så vi for eksempel at personalets trivsel var relatert til barnas trivsel når personalet rapporterte barnas trivsel. Når barna rapporterte egen trivsel, så vi ikke en sammenheng mellom personalets trivsel og barnas trivsel.

I delstudie 3 gjennomførte personalet trivselssamtalene med barna (EQUAL Child). Ulik intervjustil mellom de ansatte i ulike avdelinger er en mulig feilkilde, ettersom ulikheter i hvordan spørsmålene stilles og følges opp, i noen grad kan påvirke barnas svar i de ulike avdelingene. Personalet fremhevet at 35 spørsmål var for utfordrende med tanke på barnas konsentrasjon, noe som kan ha påvirket data.

Manglende data (f.eks. pga. sykdom og fravær) kan svekke statistisk styrke, noe som gjør det vanskeligere å oppdage reelle sammenhenger. Samtidig er datasettene i dette prosjektet relativt store og de burde derfor være robuste for noe frafall.

Til tross for en rekke metodiske begrensninger, utgjør datagrunnlaget samlet sett et solid og bredt fundament for rapportens konklusjoner. I mange tilfeller ser vi hvordan en type data utfyller andre data, eller at ulike data og analyser peker i samme retning. For eksempel kom det tydelig fram i observasjoner og intervjuer at trivsel fluktuerer gjennom dagen og ut ifra pågående aktivitet. Det samme bildet kom fram i delstudie 5, hvor barna systematisk rapporterte trivsel gjennom kvantitativ datainnsamling. Vår oppfatning er at de mange ulike datakildene er en stor styrke i rapporten og at det støtter opp om generell reliabilitet og validitet i studiens hovedkonklusjoner. Samtidig ser vi også behov for enda mer forskningsfokus knyttet til barns trivsel i barnehagen, for eksempel knyttet til viktige overganger, eller rettet mot barn som ikke trives i barnehagen og mulige pedagogiske tiltak.

6 Anbefalinger

I dette kapitlet presenteres anbefalinger som i hovedsak er basert på rapportens hovedfunn: (1) barns trivsel er høy, men individuell og situasjonsavhengig, (2) det er et sprik mellom ansattes og barnas perspektiver på trivsel, (3) vennskap, lek og medvirkning utgjør kjernen i barns trivsel og (4) rammebetingelser legger premisser for relasjonskvalitet. Først rettes oppmerksomheten mot praksis, deretter mot forvaltning og til slutt mot forskning.

6.1 Praksis

I dette kapitlet gis anbefalinger til barnehagens pedagogiske praksis inkludert leders rolle.

Se enkeltbarnet

Barnas trivsel er fluktuerende, og situasjoner her-og-nå påvirker hvordan barna opplever barnehagehverdagen.

Dette innebærer at personalet bør rette oppmerksomheten mot det enkelte barns erfaringer, både i øyeblikket og over tid. De må skille mellom normale variasjoner i

trivsel og mønstre som gir grunn til bekymring. Det kan for eksempel handle om å skille mellom frivillig alenetid og ufrivillig utenforskap – to tilstander som kan fremstå like ved første øyekast.

Anerkjenn barnas perspektiv

Barnas egenrapportering av trivsel er reliabel og gir informasjon som ikke fanges opp av ansattes vurderinger alene. Personalet som gjennomførte strukturerte barnesamtaler (EQUAL Child) rapporterte at de ble overrasket over barnas utsagn, og mange justerte egen praksis på bakgrunn av dette.

Dette tilsier at barnehagen ikke kan basere seg utelukkende på ansattes vurderinger for å forstå barns trivsel. Systematisk innhenting av barns perspektiver er nødvendig. Slike prosesser, for eksempel gjennom EQUAL Child eller andre former for barnesamtaler i planlagte eller naturlige situasjoner, bør inngå som en integrert del av det løpende kvalitetsarbeidet og ikke som enkeltstående tiltak.

Gjør inkludering til en kjerneoppgave

Funnene viser at lek og vennskap er avgjørende for barns trivsel, og at ekskludering kan utløse sterke reaksjoner. Videre viser observasjoner at ekskludering kan foregå i situasjoner hvor ansatte er til stede, uten at det nødvendigvis fanges opp.

Inkludering må derfor forstås som et kontinuerlig profesjonelt ansvar og en kjerneoppgave i barnehagen. Dette forutsetter at personalet kjenner det sosiale livet i barnegruppen godt, og legger til rette for inkluderende lek, vennskap og fellesskapende aktiviteter. De må støtte både grupper og enkeltbarn slik at alle får oppleve medvirkning og tilhørighet i fellesskapet. I praksis kan dette innebære å veilede i turtaking, foreslå roller i lek og støtte barns deltakelse på en sensitiv måte. Samtidig krever det pedagogisk skjønn for å vurdere når det er nødvendig å gripe inn, og når barnas samspill bør få utvikle seg på egne premisser.

Gi medvirkning innenfor trygge rammer

Barna gir uttrykk for frustrasjon over stramme rammer og strukturer styrt av ansatte. Samtidig viser funnene at tydelige rammer og sensitiv grensesetting kan fremme trivsel.

Utfordringen ligger derfor ikke i strukturen i seg selv, men i mangel på opplevd medvirkning innenfor eksisterende rammer. Personalet må reflektere over i hvilken

grad barna opplever å ha innflytelse i hverdagen, og om dagsrytmen og hverdagsrutinene praktiseres på en måte som tar hensyn til barnas uttrykk og behov.

Planlegg overganger og hverdagsrutiner

Observasjonsmaterialet viser at overgangssituasjoner ofte er kilder til mistrivsel. Slike situasjoner er sjelden tilfeldige, men er ofte et resultat av organisatoriske valg, og dermed mulig å påvirke.

Planlegging av overganger, samarbeid på tvers av avdelinger, aktiv involvering av barn i praktiske oppgaver og reduksjon av ventetid er tiltak som i liten grad krever økte ressurser, men som krever høy bevissthet.

Bruk det fysiske miljøet aktivt

Funnene viser at målt avdelingskvalitet ikke nødvendigvis samsvarer med barnas egen vurdering av trivsel. Samtidig viser observasjonene at strukturelle forhold legger føringer for de relasjonelle møtene som er avgjørende for trivsel her-og-nå. For eksempel deltar et barn lite i store grupper, men er aktivt og engasjert i mindre grupper med et språklig fellesskap. Organisering i mindre grupper kan øke deltakelse og mestring, særlig for sårbare barn.

Tilgang til variert lekemateriell, skjermede soner for ro, og bevisst bruk av rom og gruppeinndeling er faktorer som ligger innenfor barnehagens handlingsrom. Disse tiltakene skaper ikke nødvendigvis trivsel alene, men utgjør viktige forutsetninger for at personalet skal kunne støtte barns trivsel i praksis.

Aktiv ledelse

De nevnte anbefalingene for barnehagens daglige pedagogiske arbeid krever en ledelse som skaper gode vilkår for systematisk utviklingsarbeid i barnehagen, inkludert økt kompetanse hos personalet.

Barnehager skal være lærende organisasjoner der personalet kontinuerlig reflekterer over praksis, deler kunnskap og oppdaterer seg for å styrke det profesjonelle læringsfellesskapet og forbedre praksis og dermed kvaliteten i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette betyr at faget må stå i fokus i barnehagens møtevirksomhet, at det må veiledes og at det må gis tilbakemeldinger i hverdagssituasjoner. Ledelsen kan bidra med å finne ressurser som kan nyttes. For eksempel kan SELMA-ressurser (Størksen, Lenes, Lunde et al., 2024) og

kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet bidra til å støtte barnehagens arbeid med inkludering.

I rapportens funn har det kommet frem at barns stemme må tas inn som en hovedkilde i spørsmål som angår deres trivsel, og derfor må det systematiske utviklingsarbeidet inkludere en analyse av hvordan barna selv opplever sin barnehagehverdag. Personalet trenger ferdigheter i å gjennomføre strukturerte barnesamtaler, improvisere dialoger i naturlige situasjoner, både med de yngste og de eldste, og tolke barns nonverbale uttrykk for å kunne kartlegge hvordan hvert enkelt barn har det i barnehagen. Dette er kompetanser som muligens i liten grad er systematisk inkludert i barnehagens kvalitetsarbeid i dag, særlig gjennomføring av strukturerte samtaler, og som ledelsen bør innføre og sikre god kvalitet på.

Inkludering er i rapporten fremmet som en kjerneoppgave i det pedagogiske arbeidet sammen med å anerkjenne barns perspektiv. Dette er forankret i barnehagelovens Kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø, § 41 og § 42. Barnehagen skal både fremme trivselen og leken til barna, og følge med på hvordan barna i barnehagen har det. Leder er ansvarlig for at lovverket etterfølges og at det etableres gode rutiner for dette arbeidet i hverdagen.

Ledelsen må også sikre at det er systemer for evaluering av det fysiske miljøet og overgangs- og andre hverdagsrutiner, og sørge for at nødvendige endringer iverksettes.

6.2 Forvaltning

Nasjonale og lokale systemer for å måle kvalitet og trivsel

Funnene som viser at enkelte barn ikke trives i barnehagen, at barns egne vurderinger ofte ikke samsvarer med personalets, og at observasjonsbaserte kvalitetsmål alene kan være utilstrekkelige som indikatorer på barnehagens verdi for det enkelte barns trivsel, har også implikasjoner for forvaltningen. Utdanningsdirektoratet og kommunene bør derfor vurdere hvordan barns egne perspektiver kan integreres systematisk i nasjonale og lokale kvalitetssystemer i barnehagen. Dette innebærer ikke primært å innføre kartleggingsverktøy som

EQUAL Child, men å anerkjenne barns subjektive opplevelser som en sentral og nødvendig kunnskapskilde i kvalitetsarbeidet – ikke som et valgfritt supplement.

Når det er sagt, så er det ingen funn i denne rapporten som tilsier at andre kartleggingsverktøy bør legges til side. Verktøy som EBBA kan være viktige for å skape generell faglig utvikling blant personalet, bidra til veiledning og styrke pedagogiske praksiser i barnehagen, men i våre funn fanger de ikke opp det som kjennetegner et barnehagemiljø knyttet til barnas egenrapporterte trivsel.

Tilskuddsordninger, partnerskap og utdanningsinstitusjoner

Barnehagens arbeid med å fremme trivsel for alle barn krever langsiktig og systematisk kompetanseutvikling. Funnene i denne rapporten synliggjør at sentrale kompetanser – som relasjonell og emosjonell kompetanse, kunnskap om barns lek og sosiale samspill, metodisk kompetanse for å innhente barns perspektiver, og ikke minst pedagogisk skjønn – ikke lar seg tilegne gjennom enkeltstående kurs eller standardiserte programmer. Pedagogisk skjønn er et godt eksempel på dette, fordi det er noe som utvikles over tid gjennom systematisk erfaring kombinert med refleksjon, og forutsetter arenaer der personalet kan øve opp evnen til å ta profesjonelle avgjørelser i situasjoner uten entydige svar.

Dette arbeidet kan styrkes gjennom partnerskap mellom barnehageeiere, kommuner og universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren), slik det er lagt til rette for i tilskuddsordningen for kollektiv kompetanseutvikling. Slike partnerskap gir mulighet til å koble teori og praksis over tid, og til å utvikle den kompetansen og praksisen rapporten viser er avgjørende for barns trivsel – inkludert å se enkeltbarnet, støtte inkludering og få frem barnas egen vurdering av trivsel og opplevelse av barnehagehverdagen.

Høy kompetanse hos personalet forutsetter også gode grunnutdanninger for barnehagelærere. Det er derfor nødvendig med kontinuerlig arbeid i utdanningsinstitusjonene for å sikre at barnehagelærere er godt forberedt på dette arbeidet. Partnerskap mellom praksis og UH-sektoren skal bidra til å gjøre praksis mer forskningsbasert, samtidig skal erfaringer fra barnehagefeltet tilbakeføres til lærerutdanningene. Dette er et viktig tiltak for å videreutvikle solide grunnutdanninger som sikrer barnehagelærere med høy kompetanse som er rustet til å møte den kompleksiteten funnene i denne rapporten beskriver. I forlengelsen av

dette er det avgjørende å jobbe med både å rekruttere til utdanningene og å beholde kvalifiserte barnehagelærere i sektoren (Gulbrandsen mfl., 2026).

Strukturkvalitet

For at barn skal erfare høy kvalitet i barnehagen – ofte omtalt som prosesskvalitet – er gode strukturelle rammer en forutsetning (OECD, 2015; Slot, Lerkkanen & Leseman, 2015). Funnene som avdekker et gap mellom normert og reell bemanningstetthet, slik dette både beskrives av ansatte og observeres i delstudie 2, bør forstås som et strukturelt og politisk anliggende – ikke bare som et pedagogisk ansvar for den enkelte barnehage.

Selv om Norge har relativt høy bemannings- og pedagogtetthet sammenlignet med andre land, rapporterer ansatte om utfordringer knyttet til kapasitet i hverdagen. Dette understreker at kompetanse alene ikke kan kompensere for utilstrekkelige rammebetingelser.

Videre viser funnene at barnehagers fysiske utforming kan gjøre det vanskelig å tilrettelegge for barns behov for ro, og å skape god flyt i lek og aktiviteter. Dette kan ha direkte betydning for barns trivsel. Det anbefales derfor at slike hensyn tillegges vekt i planlegging og utforming av nye barnehagebygg.

6.3 Forskning

Prosjektet åpner for en rekke relevante forskningsspørsmål. Metodisk er den viktigste implikasjonen å videreutvikle longitudinelle studier med barns perspektiv. Delstudie 5 sitt design med gjentatte daglige selvrapporteringer er innovativt og bør testes i større og mer representativt utvalg for å styrke generaliserbarheten.

Det er behov for dybdestudier av barnehager der barna vedvarende rapporterer høy trivsel. Hva kjennetegner praksisen i disse miljøene, og hva skjer i møtet mellom barnet, de ansatte og de andre barna? Slike «best practice»-studier er lite representert i eksisterende forskning. Tilsvarende er det behov for forskning på barn som vedvarende rapporterer lav trivsel: hvem er de, hva kjennetegner situasjonen de befinner seg i, og hvilke pedagogiske intervensjoner virker?

Det er også behov for forskning på sammenhengen mellom den hedonistiske her-og-nå-trivselen som dominerer denne rapporten, og den mer varige eudaimoniske trivselen som handler om mestring, mening og tilhørighet over tid.

7 Avsluttende kommentar

Denne rapporten gir nye innsikter i barns trivsel i barnehagen. Resultatene fra de ulike delstudiene synliggjør kompleksiteten i barns trivsel: De fleste barn trives godt, men det er samtidig betydelige variasjoner. En mindre andel barn rapporterer lavere trivsel. Funnene fra delstudiene 2–5 samsvarer i stor grad med kunnskapsoversikten fra tidligere forskning, slik den er oppsummert i delstudie 1.

Barnas trivsel varierer både med tid og situasjon, og med alder. Aktiviteter som gir høy trivsel for de eldste barna, som utelek, kan være mer krevende for de yngste. Enkelte situasjoner fremstår som særlig utfordrende for mange barn, spesielt overganger mellom aktiviteter som ikke er tilstrekkelig planlagt. Trivselen er gjennomgående høyest om morgenen, og lavere midt på dagen og senere på dagen.

Barna fremhever selv lek, vennskap, medvirkning og mestring som sentrale for trivsel. Relasjoner til både jevnaldrende og ansatte er avgjørende, men også her er det variasjoner: Noen barn har behov for perioder med alenetid. Å møte slike ulike behov forutsetter høy kompetanse og godt pedagogisk skjønn hos personalet. Ansatte må være både fysisk og emosjonelt tilgjengelige, og kunne støtte lek og inkludering når det er nødvendig, samt sette i gang aktiviteter som skaper felles engasjement.

Jenter og barn med foreldre med høyere utdanning rapporterer noe høyere trivsel, men effektene er små, særlig for kjønn og fars utdanningsnivå. Barnas egenrapporterte trivsel er i liten grad knyttet til hvilken barnehage de går i, men enkelte analyser viser sammenhenger på avdelingsnivå.

Barnehagelæreres rapporterte nærhet til barna og fravær av konflikt henger sammen med deres egne vurderinger av barnas trivsel. Denne sammenhengen gjenfinnes imidlertid ikke når barna selv rapporterer sin trivsel. Tilsvarende er lav trivsel blant ansatte knyttet til lav trivsel hos barna slik barnehagelærerne vurderer det, men ikke når barna selv rapporterer.

Samlet sett gir funnene grunn til å ha tillit til barns egne stemmer og til å vektlegge deres perspektiver både i praksis og forskning. Trivsel i barnehageårene er av stor betydning for barns utvikling og fremtidige muligheter. Det er derfor avgjørende å videreføre arbeidet med å forstå og fremme barns trivsel i barnehagen

Bruk av Kunstig intelligens (KI)

I arbeidet med denne rapporten er KI benyttet i begrenset omfang.

Copilot og Grammarly er brukt til språkvask av hele rapporten for å fange opp skrivefeil og enkelte steder forbedre formuleringene. Dette er gjort som et supplement til en grundig gjennomlesning av forfatterne. I arbeidet med diskusjonskapitlet har vi benyttet dialog med KI (NotebookLM) for å få støtte til strukturen og for å tydeliggjøre og balansere argumentasjonen som er utviklet av forfatterne basert på funn fra de fem delstudiene.

I delstudie 1 er slike verktøy brukt i en analytisk sammenheng. Bruken er grundig beskrevet og dokumentert i delrapporten.

All faglig vurdering, analyse, tolkning av data og endelig utforming av innholdet er utført av forfatterne.

Referanser

Allen, K., Marlow, R., Edwards, V., Parker, C., Rodgers, L., Ukoumunne, O. C., Seem, E. C., Hayes, R., Price, A., & Ford, T. (2017). 'How I Feel About My School': The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *23*(1), 25–41. https://doi.org/10.1177/1359104516687612

Alme, H., Reime, M.A. Nature kindergartens: a space for children's participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 24, 113–131 (2021). https://doi.org/10.1007/s42322-021-00081-y

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungelang, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnestad, 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.

Arbeidstilsynet. (2026). *Psykososialt arbeidsmiljø.* https://www.arbeidstilsynet.no/arbeidsmiljo/psykososialt-arbeidsmiljo/

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (Vol. LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64

Basharat, S., ten Braak, D., & Størksen, I. (2025). Refining the Workplace PERMA-Profiler in a sample of early childhood education and care professionals in Norway. *Current Psychology*, *44*(18), 15081-15095. https://doi.org/10.1007/s12144-025-08200-4

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, *67*(1), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Baustad, A. G., & Bjørnestad, E. (2022). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, *42*(4-5), 557–571. https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207

Bernstorff, B. (2023). Self-organized communities of children. *Journal of Pedagogy*, 14(1), 79–101. https://doi.org/10.2478/jped-2023-0005

Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(1), iii-xiii. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533

Bjørnestad, 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.

Bjørnestad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E., & Baustad, A. G. (2020). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(6), 901–920. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813

Bjørnestad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. European Early Childhood Education Research Journal, 26(1), 11–127. https://doi:10.1080/1350293X.2018.1412051

Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (21/2012). 07.08.20 https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Kvalitative metoder: En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag.

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3). https://doi.org/https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526

Bøe, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H., & Moser, T. (2019). Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange: Barnehagelæreres profesjonelle arbeid med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 103*(2–3), 184–196.

Chen, K., & Hamel, E. E. (2023). Toddler play preferences and the teacher's role in the outdoor play environment. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(3), 376–398. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2108095

Coffey, J. K. (2020). Cascades of infant happiness: Infant positive affect predicts childhood IQ and adult educational attainment. *Emotion*, *20*(7), 1255–1265. https://doi.org/10.1037/emo0000640

Cooke, E., Brady, M., Alipio, C., & Cook, K. (2019). Autonomy, Fairness and Active Relationships: Children's Experiences of Well-being in Childcare. *Children & Society*, *33*(1), 24–38. https://doi.org/10.1111/chso.12294

Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery M. (2005). Effects of Transitions to New Child Care Classes on Infant/Toddler Distress and Behavior. *Early Childhood Research Quarterly* 20 (1): 37–56. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.005

Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., . . . Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf

De Schipper, J. C., Van IJzendoorn, M. H., & Tavecchio, L. W. C. (2004). Stability in Center Day Care: Relations with Children's Well-being and Problem Behavior in Day

Care. *Social Development*, *13*(4), 531–550. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00282.x

Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L., & Berg-Nielsen, Turid S. (2018). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, *188*(12), 1684–1695. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278368

Dýrfjörð, K., Hreinsdóttir, A. M., Visnjic-Jevtic, A., & Clark, A. (2023). Young children's perspectives of time: New directions for co-constructing understandings of quality in ECEC. *British Educational Journal,* 1–18. https://doi.org/10.1002/berj.3935

Eide, B. J., Os, E., & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning, 5*(4), 1–21. https://doi.org/10.7577/nbf.320

Eide, B. J., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. I A. Clark, P. Moss & A. Kjørholt (Red.), Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services (s. 71–90). Great Britain: Policy Press.

Eide, B. J., & Winger, N. (2015). «Nytråkk» i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. Nordisk barnehageforskning, 9(4), 1–22.

Eide, B. J., Winger, N., & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen – Hverdagslogikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 18*(Special issue), 1–15. https://doi.org/10.7577/nbf.2688

Eide, B.J., Winger, N. Wolf, K.D., & Dahle, H.F. (2017). Ei linerle vet hun er ei linerle. En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn, 1*

Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F., & Borge, A. I. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(1), 137–146.

Eliassen, E., Kleppe, R. & Norheim, H. (2025). *En Bedre Barnehage for Alle (EBBA)*. https://www.ebba.app/

Ellingsen, I. T., Thorsen, A. A., & Størksen, I. (2014). Revealing Children′s Experiences and Emotions through Q Methodology. *Child Development Research*, *2014*(1), 910529. https://doi.org/10.1155/2014/910529

Emilson, A. (2008). Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet.

Emilson, A. C., & Johansson, E. M. (2025). Belonging in Preschool—An Existential and Political Concern for Children. *Education Sciences*, 15(7), 808. https://doi.org/10.3390/educsci15070808

Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., & Gibbs, L. (2020). Preschool Aged Children's Accounts of their Own Wellbeing: are Current Wellbeing Indicators Applicable to Young Children? *Child Indicators Research*, *13*(6), 1893–1920. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09735-7

Fane, J., MacDougall, C., Redmond, G., Jovanovic, J., & Ward, P. (2016). Young children's health and wellbeing across the transition to school: A critical interpretive synthesis. *Children Australia*, *41*(2), 126–140. https://doi.org/10.1017/cha.2016.4

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being: Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Ind Res* **2**, 57–77. https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98 (2), 127–139. https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280485

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Dinger, D. G., & Berk, L. E. (2011). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341–360). Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, *2*(3), 300–319. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1367–1377. https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512

Furenes, M. I., Andresen, A. K., Løkken, I. M., Moser, T., Nilsen, T. R., & Dahl, A.-L. S. (2023). Norwegian Research on ECEC Quality from 2010 to 2021—A Systematic Scoping Review. *Education Sciences*, *13*(6), 600. https://www.mdpi.com/2227-7102/13/6/600

Gamst Trøften, K.M. (2017). *Profesjonelle barnesamtale*r. Å ta barnet på alvor (2. utg.). Universitetsforlaget

Gjerustad, C., Esmaeeli, S., Stangeland, E. B., Samuelsen, Ø. A., & Vik, K. S. (2025). *TALIS Starting Strong Survey 2024: Hovedfunn fra den internasjonale rapporten*. NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. https://www.nifu.no/rapporter/talis-starting-strong-survey-2024-hovedfunnfra-den-internasjonale-rapporten/

Greve, A. (2009). Friendship and participation among young children in a Norwegian kindergarten. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory*

learning in the early years: Research and pedagogy. (s. 78–92). New York: Taylor & Francis.

Greve, A. (2018). Barns vennskap og jevnaldringsrelasjoner. I Glaser, V., Størksen, I, & Drugli M. B (red.). Utvikling, lek og læring. (2.utg.) Fagbokforlaget

Gulbrandsen, L. P., Evensen Hansen, J., Kasin, O., Moser, T., & Munthe, Ø. (2026). Barnehagelærere -Yrkesgruppen som igjen begynte å slutte. Universitetet i Stavanger.

Härmälä-Aydin, J., Ingelsrud, A., Kleppe, R. & Moser, T. (2026). Hva vet du om barnas trivsel i din barnehage? *Utdanningsnytt/Første steg*, nr. 1 2026.

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1–2), 12.

Hallowell, E. M. (2002). *Happy Child Happy Adult - The childhood roots of adult happiness: a five-step plan*. Vermilion.

Hamre, B. K. (2014). Teachers' Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives*, *8*(4), 223–230. https://doi.org/10.1111/cdep.12090

Hansen, S.K.K., Jacobsen, A., & Danielsen, D. (2025). Exploring Physical Activity Health Promotion in Danish Kindergartens: A Child Perspective. *Children & Society*, *39*(4), 789–797. https://doi.org/10.1111/chso.12948

Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., Gevers DeynootSchaub, M. J. J. M., & Forum, Y. C. (2017). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver–Child Interactions in Dutch Child Care Centers: A Randomized Controlled Trial. Child Youth Care Forum, 46(3), 413–436. https://doi:10.1007/s10566-016-9383-9

Herold, L. K. M., Elwick, S., Redder, B., Westbrook, F., & Hawkes, K. (2022). The «things» of first transitions. In E. J. White, H. Marwick, N. Rutanen, K. S. Amorim, & L. K. M. Herold (Eds.), *First transitions to early childhood education and care. Intercultural dialogues across the globe* (Vol. 5, pp. 255–278). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08851-3.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. Oxford University press, inc.

Howard, S. J., Lewis, K. L., Walter, E., Verenikina, I., & Kervin, L. K. (2024). Measuring the Quality of Adult–Child Interactions in the Context of ECEC: a Systematic Review on the Relationship with Developmental and Educational Outcomes. *Educational Psychology Review*, *36*(1), 6. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3

IBM SPSS Statistics Version 31.0.0.0 (117)

Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddlers' worlds. I E. Johansson & J. White (Red.), Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers (s. 127–140). Springer. Dordrecht Heidelberg London New York.

Karlsen, L., & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. *17*(3), 233–246. https://doi.org/10.1177/1476718x19856390

Koch, A. B. (2023). Fun and laughter promote well-being in early childhood education and care: Pedagogy of fun and big humour. *Journal of Pedagogy, 14*(1), 37–57. https://doi.org/10.2478/jped-2023-0003

Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years, 37*(2), 126–142. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030.* https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf

Kusenbach, M. 2003. Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. Etnography 4: 455–485

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing. London: Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. Early Education and Development, 25(6), 875–893. https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586

Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., og Drugli, M. B. (2016). Betydningen av kvalitet I barnehagen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Loft, L., & Waldfogel, J. (2021). Socioeconomic Status Gradients in Young Children's Well-Being at School. *Child Development*, *92*(1), e91-e105. https://doi.org/10.1111/cdev.13453

Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet: Mobbing i barnehagen.* Universitetet i Agder; FUB; FUG; Abup; Kristiansand kommune. https://foreldreutvalgene.no/fub/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/Hele-barnet-hele-lopet-Mobbing-i-barnehagen.pdf

Lundqvist, D., Wallo, A., & Reineholm, C. (2023). Leadership and well-being of employees in the Nordic countries: A literature review. *Work*, *74*(4), 1331–1352. https://doi.org/10.3233/WOR-210063

Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *nternational Journal of Early Childhood*, 47(3), 461–479. https://doi.org/10.1007/s13158-015-0142-0

Martikainen, S., Linnavalli, T., & Kalland, M. (2025). Children's health-related quality of life in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, *33*(1), 173–188. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2351084

Moe, B., Skalická, V., Sandseter, E. B. H., & Seland, M (2026). Validations of the EQUAL child measure as an indicator of children's subjective well-being in ECEC. *Nordic Early Childhood Educational Research,* *23*(1), 62–81. https://doi.org/10.23865/nbf.v23.805

Moore, A., & Lynch, H. (2018). Understanding a child's conceptualisation of well-being through an exploration of happiness: The centrality of play, people and place. *Journal of Occupational Science*, *25*(1), 124–141. https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1377105

Moreira, A. L., Yunes, M. Â. M., Nascimento, C. R. R., & Bedin, L. M. (2021). Children's Subjective Well-Being, Peer Relationships and Resilience: An Integrative Literature Review. *Child Indicators Research*, *14*(5), 1723–1742. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09843-y

Moser, T., Furenes Klippen, M. I., Bergene, A. C., & Lenes, R. (2025). *Barns trivsel i barnehagen – en kunnskapsoversikt*. Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. https://www.udir.no/contentassets/85263d7f864e4c54a24da46ff6edcdd0/2025_laringsmiljosenteret_barns-trivsel-i-barnehagen--en-kunnskapsoversikt.pdf

Naper, L. R., Myhr, A., & Haugset, A. S. (2023): Spørsmål til Barnehage-Norge 2022. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren. SINTEF Digital Teknologiledelse.

Nergaard, K. (2020). The heartbreak of social rejection: Young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. *Child Care in Practice,* *26*(3), 226–242. https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5 ed.).

Nilsen, R. D. (2015). Vi-fellesskap i barnehagen. I A. Greve & M. Øksnes (Red.), *Vennskap. Barndom i barnehagen* (s. 61–81). Cappelen Damm Akademisk.

Nordberg, T., Tallerås, K., Seglem, K., Drange, I., Massey, D., Enehaug, H., Lescoeur, K., Bernstrøm, V. H., Alves, D. E., & Nilsen, W. (2023). *Arbeidsmiljø og arbeidshelse – en forenklet kunnskapsoversikt* (AFI-rapport 2023:18). Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet. https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/2023/r2023_18-forenklet-kunnskapsoversikt-arbeidsmiljo-og-helse.pdf

Norrish, J., M., Williams, P., O`Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *Internatinal Journal of Wellbeing*, *3*(2). https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250

OECD. (2015). *Starting Strong IV Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264233515-en

OECD. (2025a). Quality Early Childhood Education: The Key to Prosperity and Well-Being. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris https://doi.org/org/10.1787/cd5ca149-en

OECD. (2025b). *Starting Strong VIII: Reducing inequalities by investing in early childhood education and care*. OECD Publishing.

Pálmadóttir, H., & Johansson, E. M. (2015). Young children's communication and expression of values during play sessions in preschool. *Early Years, 35*(3), 289–302. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1048429

Peltola, A., Karlsson, L., & Kangas, J. (2023). 'It has also happened to me': Children's peer exclusion experiences in Finnish pre-primary school through children's narrations. *Journal of Early Childhood Research, 21*(3), 328–340. https://doi.org/10.1177/1476718X231159290

Pedersen, L., Fimreite, H., & Hofslundsengen, H. (2025). Norwegian ECEC teachers' play practices with children aged 2-3 years. *Early Years*, *45*(3–4), 441–455. https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2371122

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources Retrieved from http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, *88*(5), 879-903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Pramling, I., & Östberg. D. E. (1986). Forstå Barns Tanker. En metodikkbok om å intervjue barn. Pedagogisk Forlag.

R (version 4.5.1; R Core Team, 2025), i RStudio Version 2024.12.1+563: Posit team (2025). RStudio: Integrated Development Environment for R. Posit Software, PBC, Boston, MA. URL http://www-posit.co/

R Core Team. (2025). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. *R Foundation for Statistical Computing*. https://www.R-project.org/

Ree, M. (2020). Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen (Phd). Universitetet i Stavanger.

Ree, M., Alvestad, M., & Johansson, E. (2019). Hallmarks of participation – Children's conceptions of how to get access to communities in Norwegian early childhood education and care (ECEC). International Journal of Early Years Education, 27(2), 200–215. https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607262

Ree, M., & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions. Early Child Development and Care, 190(14), 2229–2240. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230

Ree, M., & Rosell, Y. (2025). Participation of 1- to 3-year-old children in the early childhood education and care community: A question of borderwork. *Early Years*. https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2493852

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/https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.10.003

Riad, R., Allodi, M. W., Siljehag, E., & Bölte, S. (2023). Language skills and well-being in early childhood education and care: a cross-sectional exploration in a Swedish context. *Frontiers in Education, 8*, 1–16. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.963180

Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Akademisk.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Samson, A. C., & Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition & Emotion, 26*(2), 375–385. https://doi.org/10.1080/02699931.2011.585069

Sando, O. J., & Mehus, I. (2019). Supportive indoor environments for functional play in ECEC institutions: A strategy for promoting well-being and physical activity? *Early Child Development and Care, 191*(6), 921–932. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651305

Sando, O. J., & Mehus, I. (2021). Supportive indoor environments for functional play in ECEC institutions: a strategy for promoting well-being and physical activity? *Early Child Development and Care*, *191*(6), 921–932. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651305

Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2018). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, *11*(5), 1585–1601. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5

Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research, 9*, 913–932. https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8

Schürer, M. H., Møller, A. K., Perry, B., & Dockett, S. (2026). Preschoolers' perspectives about transition to school in Australia and Denmark. *Early Childhood Education Journal, 54*(1), 461–471. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01839-x

Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2018). 4-6 Year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. Child Indicators Research, 11, 1585–1601. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5

Seland, M., Beate Hansen Sandseter, E., & Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *16*(1), 70–83. https://doi.org/10.1177/1463949114567272

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Slot, P. L., Lerkkanen, M. K., & Leseman, P. (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf

Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidens for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. In J. Klitmøller & D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Pedagogisk Forum.

Statens arbeidsmiljøinstitutt. (n.d.). *MUST – medarbeiderundersøkelsen i staten*. MUST - medarbeiderundersøkelsen i staten - STAMI

Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2024). *Faktabok om arbeidsmiljø og -helse 2024: Status og utviklingstrekk*. https://noa.stami.no/wp-content/uploads/2024/09/Faktabok-om-arbeidsmiljo-og-helse-2024.pdf

Statistisk sentralbyrå (2025). Befolkningens utdanningsnivå – SSB

Stensen, K., Lydersen, S., Ranøyen, I., Klöckner, C. A., Buøen, E. S., Lekhal, R., & Drugli, M. B. (2023). Psychometric Properties of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form in a Norwegian Early Childhood Education and Care Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/07342829231166251

Stifter, C., Augustine, M., & Dollar, J. (2020). The role of positive emotions in child development: A developmental treatment of the broaden and build theory. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(1), 89–94. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1695877

Stoecklin, D. (2021). A New Theoretical Framework for the Study of Children's Experiences of Well-being. In T. Fattore, S. Fegter, & C. Hunner-Kreisel (Eds.), *Children's Concepts of Well-being: Challenges in International Comparative Qualitative Research* (pp. 69–93). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9_4

Størksen, I. (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Størksen, I., Lenes, R., ten Braak, D., McClelland, M., & Golinkoff, R. M. (2024). Quality in Norwegian Early Childhood Education and Care: Progress, Persistent Challenges, and Recommendations for the Future. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01770-1

Størksen, I., Lenes, R., Lunde, S., Campbell, J. A. og Løkken, I. M. (2024). Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring - ressursbok for barnehagen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Størksen, I., Sæbø, J. C., & Flesjå, S. V. (2025). 'I tried five times, and the sixth time I managed'. Children's experiences with pedagogical videos *on social and emotional learning*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–16. https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2514023

Størksen, I., Thorsen, A. A., Øverland, K., & Brown, S. R. (2012). Experiences of daycare children of divorce. *Early Child Development and Care*, *182*(7), 807–825. https://doi.org/10.1080/03004430.2011.585238

Søbstad, F. (2006). *Humor i barnehagen*. Cappelen Akademiske Forlag.

Tholin, K. R. (2022). Barnehagelærer og pedagogisk leder - verdibevisst meningsledelse av barna, innholdet og personalet. Fagbokforlaget.

Thorsen, A. A., & Størksen, I. (2010). Ethical, methodological, and practical reflections when using Q methodology in research with young children. *Operant Subjectivity*, *33*(1-2), 70–91. https://doi.org/10.15133/J.OS.2010.028

UNICEF. (2024). *Every child, including adolescents, learns and acquires skills for the future*. UNICEF.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Utdanningsdirektoratet (09.12.2025). Utprøving av ny støtte til kvalitetsutvikling i barnehager. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/stastedsanalyse/stotte-til-kvalitetsutvikling-i-barnehage/

van Trijp, C. P. J., Lekhal, R., Drugli, M. B., Rydland, V., & Solheim Buøen, E. (2021). Validation of the Leiden Inventory for the Child's Well-Being in Daycare (LICW-D) Questionnaire in Norwegian Early Childhood Education and Care Centers [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767137

van Trijp, C. P. J., Lekhal, R., Drugli, M. B., Rydland, V., van Gils, S., Vermeer, H. J., & Buøen, E. S. (2021). The Association Between Toddlers' Temperament and Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care, and the Moderating Effect of Center-Based Daycare Process Quality [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763682

Visnjic Jevtic, A., & Visković, I. (2021). What about Us? - Children's Perspectives on their Wellbeing. *Psicología Conocimiento y Sociedad*, *11*, 57–78. https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.3

Winther-Lindquist, D. (2013). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in a day care. In I. Schousboe & D. Winter-Lindquist (Eds.), *Children's play and development: Cultural-historical perspectives* (pp. 29–54). Springer.

White, E. J., McNair, L., Redder, B., Meireles Santos da Costa, N., Amorim, K. S., Harju, K., Westbrook, F., Herold, L. K. M., Revilla, Y. L., & Marwick, H. (2022). Enacted pedagogies in first transitions. In E. J. White, H. Marwick, N. Rutanen, K. S. Amorim, & L. K. M. Herold (Eds.), First transitions to early childhood education and care. Intercultural dialogues across the globe (Vol. 5, pp. 109–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08851-3.

Ylikörkkö, E.-M., Karjalainen, S., & Puroila, A.-M. (2023). Toddlers with the doll carriage: Children doing space of participation in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01549-w

Åmot, I., & Ytterhus, B. (2023). Health Promotion and Identity Construction in *Norwegian Kindergartens – A Qualitative Study on Children with and without Disabilities*. *Early Childhood Education Journal, 51*(8), 1467–1477. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01382-7

Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Læringsmiljøsenteret
Universitetet i Stavanger

Telefon: 51 83 29 00

E-post: laringsmiljosenteret@uis.no

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning er organisert under Universitetet i Stavanger og har en avdeling i Stavanger og en i Porsgrunn.