

Det nye barnehagebygget

Rom for barns beste?

En kvalitativ studie av barnehageansattes opplevelse av arbeidet med de yngste barna i det nye barnehagebygget

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, november 2010



Av

Karen Marie K. Valberg

Illustrasjon av Bård E. Valberg

Forord

Denne oppgaven er mitt hjerte barn. Når den nå slippes ut fra sin trygge havn på kontoret i bygning 6B på Dragvoll er det flere jeg vil takke.

Først og fremst sender jeg en stor takk til informantene mine som har tatt seg tid til å dele erfaringer og sine opplevelser av barnehagen – uten dere ville ikke denne oppgaven ha blitt unnfanget.

Min veileder An-Magritt Jensen – tusen takk for tålmodighet og engasjement – takk for at jeg alltid har gått fra ditt kontor med nytt pågangsmot!

Takk til venner og familie for alltid å ha tro på meg, også når jeg ikke tror selv. Takk til korrekturleser Karl Arne, takk til motivator Silje, og takk til Reinert – du får frem det beste i meg.

Trondheim, november 2010

Karen Marie K. Valberg

INNHold

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Barnehage for alle: basebarnehager som middel og mål.....	1
1.2 Mål og problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur.....	4
Kapittel 2: Bakgrunn	5
2.1 Barnehagesektorens fremvekst i Norge	5
Et historisk tilbakeblikk.....	5
Barnehagesektoren i dag	6
2.2 Barnehagen i en kommunal kontekst.....	6
Effektivisering av offentlig sektor.....	7
Trondheim: en produktiv kommune.....	9
2.3 Det nye barnehagebygget: fra avdeling til base.....	11
Barnehagebyggets mål og intensjoner.....	12
Basedrift i trondheimsbarnehagene	13
Kapittel 3: Teori og tidligere forskning	17
3.1 Aktør - strukturperspektiv på endring	17
Typologiperspektiv: idealtypiske reaksjoner på endring.....	18
3.2 Barndommens flertydige rom og institusjonell praksis.....	21
Diskursive endringer: nye forståelser av barn og nye rom for barn.....	21
Institusjonens produktive over barn	24
3.3 Individuelle behov og kollektiv tid.....	30
Barnehagens tidsskjema	31
Rutiner: effektivitet og forutsigbarhet.....	33
Kapittel 4: Metode	35
4.1 Utvikling av data	35
Presentasjon av felt.....	36
Tilgang på informanter og gjennomføring av intervju.....	37
4.2 Etiske hensyn.....	41
Samtykke og anonymitet	41
Tillit og behandling av sensitiv informasjon.....	41
4.3 En kvalitetsvurdering.....	43
Kontekst og relasjon til informantene	44
Grunnlag for tolkning og kunnskapsutvikling.....	45

Kapittel 5: Analyse av datamaterialet	47
5.1 Fra avdeling til base: endringsprosessen	47
Aktive advokater: <i>"Så lenge vi har råd til å drive det, sånn så gjør vi det"</i>	48
Trofaste støttespillere: <i>"Vi gjør det beste ut av det vi kan gjøre noe med"</i>	49
Skarpe kritikere: <i>"De bare hører hva de andre gjør, men de er ikke inne der det skjer"</i>	52
Aktive eller passive, konstruktive eller destruktive - avhengig av barnehagen	56
5.2 Tilgjengelige rom for medvirkning og læring?	57
Fra multifunksjonsrom til fagrom: <i>"Hvert rom har sitt spesifikke tema da"</i>	58
Rom for lek: <i>"De kan ikke få slippe løs slik at alle kan få leke det de vil"</i>	60
Rom for medvirkning: <i>"Ja, da må du sitte vakt ved vasken da"</i>	62
Avgrensning og skjerming: <i>"Det blir så store rom til de små"</i>	63
Tilgjengelige rom for medvirkning og læring - avhengig av tilgjengelige voksne.....	65
5.3 Rom til "barns beste"?	66
Barnehagens tidsskjema: <i>"Det blir liksom ikke helt samme dagsrytmen på alle sammen"</i>	66
De vanskelige overgangene: <i>"Fra spisebord til stellebord"</i>	69
Den langsomme tiden: <i>"Tid til å sitte på et fang og bli lest for"</i>	71
Krav til selvstyring: <i>"Det er ikke rom for mye slingring for å si det sånn!"</i>	72
Fravær: <i>"Det blir en vond sirkel i perioder"</i>	74
Rom til "barns beste" - avhengig av tid.....	75
Kapittel 6: Diskusjon	77
6.1 Fra avdeling til base	77
Idealtypiske reaksjoner til endring: individuelle reaksjoner og institusjonell virkelighet.....	78
Store barnehager: aktive motstandere, trofaste gjennomførere og frustrerte kritikere.....	79
6.2 Krevende rom.....	81
Rom for medvirkning og læring: krav til barns kompetanse.....	81
Rom for tilknytning og trygghet: krav til voksen organisering.....	83
6.3 Manglende ressurser.....	84
Rom til barns beste for felleskapets beste: den nødvendige innkjøringen	84
Rom for selvregulering: den nødvendige kompetansen	86
Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner	88
7.1 Motstridende forventninger og krav til produktivitet.....	88
7.2 En barnehage for alle?.....	89

Litteraturliste

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet hos personvernombudet (NSD)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Oversikt over figurer

Figur 2.1 Avdelingsbarnehage vs. basebarnehage 13

Figur 3.1 Idealtypiske reaksjoner på endring 19

Figur 4.1 Oversikt over informanter og stilling i barnehage 38

Figur 6.1 Sammenheng mellom idealtyper og barnehage 78

Kapittel 1: Innledning

”En milepæl i norsk barnehagehistorie er nådd” (St.meld. nr.41 2008-2009: 5). Retten til barnehageplass er et faktum. Bakgrunnen for denne milepælen er den politiske målsetning om full barnehagedekning som ble formulert våren 2003 av regjeringen Bondevik II (St.meld.nr. 24 2002-2003). Utfallet ble et bredt politisk forlik om utbygging og redusert foreldrebetaling. Økt statlig satsing og et forsterket kommunalt ansvar skulle gi flere og billigere plasser.

Reformen har gitt resultater. Kristin Halvorsen, nåværende kunnskapsminister og hovedarkitekt bak barnehagereformen, kaller det en sosial revolusjon. 88,5 prosent av barn mellom 1-5 år har barnehageplass. Totalt er 270 200 barn mellom 0-6 år i barnehage. Den største økningen er i aldersgruppa 1-2 år. Siden barnehageforliket har antall 1-åringer eksplodert, 80 prosent av 1-åringene er i barnehage. I 2009 hadde 42 246 1-åringer plass sammenlignet med 18 770 i 2003 (SSB 2009a). Tallene for 2-åringene er ikke mindre oppsiktsvekkende, antallet har steget fra 31 193 til 51 659 barn. På noen få år har denne aldersgruppa, 1-2 åringer, nærmest doblet seg, og tall fra SSB (2009a) viser at de har en dekningsgrad på 77 prosent.

1.1 Barnehage for alle: basebarnehager som middel og mål

For å imøtekomme målet om full dekning har det blitt iverksatt en full reorganisering av barnehagesektoren. Flere kommuner har fulgt baseprinsippet for bygging av nye barnehager, samt i utvikling av etablerte barnehager. Barna organiseres i grupper med tilknytning til baser, og deler leke- og oppholdsareal. Sammenlignet med avdelingsstrukturen hvor barn og voksne har sine faste rom, vil inndeling i baser gi større barnegrupper flere rom å bruke. Dette gir en mer fleksibel utnyttning av bemanning og areal. Da hele arealet avgjør hvor mange barn det er plass til, gir denne driftsformen også rom til flere barn. Utvikling av basebarnehager har på denne måten vært viktig for å nå målet om full dekning. De fremstår som billige og effektive bygg, men blir også fremmet som et bedre alternativ enn avdelingsbarnehagene. Barnehagens nye rom skal stimulere til mestring og læring, og innredes i større grad som verksted og spesialrom. Dette er i tråd med den utdanningspolitiske målsetningen om livslang læring (St.meld. nr. 16 2006-2007). Fleksibilitet blir slik ikke bare et politisk instrument for full barnehagedekning, men fremstår også som en kvalitetssikring (Rantalaiho 2008). Åpne og mer fleksible løsninger har til hensikt å gi barn økt tilgjengelighet og større valgfrihet i lokaler

med store muligheter for avgrensning og forandring. Barnehagen skal fungere som ett hus, fremfor atskilte avdelinger. Rom skal være tilgjengelige for alle barn, på tvers av baser.

De fleksible og åpne løsningene skal gi rom for flere muligheter, men mange stiller seg kritisk til om dette er mulig da barnehagen også skal gi rom for flere barn, og stadig yngre barn. Monica Seland (2009) undersøkte i sin doktoravhandling hverdagslivet i en kommunal basebarnehage¹. Hun er kritisk til utviklingen og mener det er på tide å stoppe opp for å finne ut hvordan basebarnehager egentlig fungerer. Hvordan blir kvaliteten i basebarnehager hvor arealet utnyttes fleksibelt, hvis det samtidig blir flere barn per ansatt? Bekymringen rettes særlig mot de minste barna.

Vi vet ikke hvordan de minste barna har det i basebarnehagene. De kan i seg selv være gode barnehager. Men slike åpne og fleksible arealløsninger, kombinert med den lave bemanningen og høye sykefraværet vi finner i mange kommuner i dag, gjør det ekstra vanskelig å få til gode barnehager for de minste barna (Seland i NRK Brennpunkt 26.10.2010).

Store lokaler med mange barn og voksne kan gi uoversiktlige og vanskelige forhold for barn. Det krever mye av de ansatte med hensyn til organisering for å håndtere den nye driftsformen, og særlig i forhold til de yngste barna. Men til tross for store grupper av små barn i barnehagen, vies det lite oppmerksomhet til de faglige og organisatoriske utfordringene som knytter seg til arbeidet med de yngste (Østrem et al. 2009).

1.2 Mål og problemstilling

Jeg ønsker med denne studien å bidra med mer kunnskap om hvordan de nye basebarnehagene fungerer i forhold til de yngste barna. De er mange, de er små og er generelt mer avhengig av voksen tilrettelegging og oppfølging. Ansatte på småbarnsbaser vil derfor ha en mer omfattende omsorgsoppgave, da flere av barna trenger voksen assistanse for å få dekket sine grunnleggende behov. Samtidig legger barnehagens organisering opp til mer valgfrihet og større tilgjengelighet. I dette ligger det en forståelse av barn som mer uavhengige av voksne. Når de yngste barnehagebarna er mer avhengig av voksen tilrettelegging og oppfølging, kan det da tenkes at de er underlagt et system som ikke passer like bra for dem? Jeg er i den forbindelse interessert i å undersøke praksis som involverer

¹ Seland (2009) studerte hverdagslivet i en basebarnehage i lys av nye diskurser (her: nye forståelser av hva barn er og hva barnehage skal være) og kommunal virkelighet.

småbarn, i barnehager hvor rom er utformet for ”kompetente barn”, og retter derfor fokus mot følgende problemstilling:

Hvordan opplever barnehageansatte arbeidet med de yngste barna i ”det nye barnehagebygget”?

For å besvare denne problemstillingen vil jeg særlig rette søkelys på følgende aspekter:

- Hvilke reaksjoner uttrykker barnehageansatte til oppmykningen av den tradisjonelle avdelingsstrukturen?
- Hvilke forståelser av barn ligger til grunn for utforming av barnehagens nye rom, og hvordan formes rom i møte med praksis?
- Hvordan påvirker barnehagens nye rom ansattes opplevelse av tid?

”Det nye barnehagebygget” er bakgrunnen for denne studien, og symboliserer oppmykningen av den tradisjonelle avdelingsstrukturen. Jeg tar utgangspunkt i Trondheim kommune, som vil være konteksten for denne studien. Kommunen har i samarbeid med SINTEF og Norsk senter for barneforskning (NOSEB) utviklet premisser for den nye driftsformen, der barna har tilknytning til en base, men bruker hele barnehagen og leker på tvers av basene. Fokuset mitt vil ligge på forholdet mellom intensjonene for ”det nye barnehagebygget”, og realitetene slik barnehageansatte opplever det i den enkelte barnehage og barnegruppe. Jeg søker å belyse dette forholdet gjennom en kvalitativ undersøkelse, og utfører intervju med et utvalg ansatte fra tre barnehager. Datamaterialet fra intervjuene vil bli diskutert ut i fra en større teoretisk forståelsesramme som tar for seg det gjensidige påvirkningsforholdet mellom struktur og aktør. I struktur forstår jeg både de fysiske rammene som rom og tid, og de ulike forestillingene om barn og barndom. Praksis vil slik kunne belyses som et møte mellom ulike forestillinger innenfor en institusjon med sine fysiske rammer. I møtet med barnehagens strukturer er det barnehageansatte som former rom og tid ut ifra sin forståelse av barns beste. Et viktig spørsmål vil da være om ”det nye barnehagebygget” for det kompetente barn, med sine romlige og tidsmessige strukturer, samsvarer med ansattes forståelse og praksis i forhold til de yngste barna?

1.3 Oppgavens struktur

Etter denne innledningen følger kapittel 2 som tar for seg bakgrunnen for studiens tema. Her beskrives barnehagesektorens fremvekst i Norge, og utviklingen av ”det nye barnehagebygget”.

Teorien skal bidra til analyse av hvilke muligheter og begrensinger som ligger i ”det nye barnehagebygget”. I kapittel 3 introduserer jeg derfor først et overordnet perspektiv for å belyse det gjensidige forholdet mellom aktør-struktur, gjennom Giddens sin struktureringsteori. Endring av barnehagens strukturer er fokus for denne studien, og jeg tar i bruk idealmetodologien for å undersøke aktørenes reaksjoner til endring. Andre del av teorien behandler perspektiver på institusjonelle rom og disiplinerende praksis. Her er Foucault (2008) sentral, da jeg vil fokusere på hvordan ulike forståelser av barn og barndom materialiseres i barnehagens rom, og formes i møte med praksis. I tredje del benytter jeg Goffmans (1993) karakteristikker av den totale institusjonen for å belyse barnehagens tidsmessige regulering.

I kapittel 4 presenterer jeg metodiske valg og refleksjoner knyttet til tilnærming til feltet samt utvikling av data.

Analyse av datamaterialet presenteres i kapittel 5, og vil være konsentrert rundt ansattes opplevelser av ”det nye barnehagebygget”. Formålet med denne analysen er å belyse forholdet mellom det fleksible byggets intensjon og realitetene slik de ansatte opplever det i arbeidet med de yngste barna. I kapittel 6 følger en diskusjon av analysens hovedfunn med bakgrunn i studiens teoretiske rammeverk. Jeg runder av i kapittel 7 med avsluttende refleksjoner over mine funn, og hva som kan gjøres videre på dette feltet.

Kapittel 2: Bakgrunn

I dette kapittelet presenterer jeg feltet for denne studien; barnehagen. Det politiske målet om full dekning har resultert i rask utbygging. Utbygging av barnehager skjer i en kommunal kontekst som de senere år har vært gjennom omfattende modernisering for en mer effektiv forvaltning. De samme prinsipper ser ut til å gjelde for barnehagene. Kapittelet gir et innblikk i det barnehagepolitiske feltet, nasjonalt og kommunalt, og tar videre for seg hvilke prinsipper som ligger bak ”det nye barnehagebygget”.

2.1 Barnehagesektorens fremvekst i Norge

Sektoren har hatt en enorm vekst fra de første barneasylene for barn med vanskelige oppvekstbetingelser, til å bli en pedagogisk virksomhet og velferdstilbud for alle barn og småbarnsforeldre i Norge. I det følgende ser jeg nærmere på utvikling av barnehagen slik som vi kjenner den i dag.

Et historisk tilbakeblikk

I 1975 fikk barnehagene eget lovverk, barnehageloven. Fremveksten av barnehager startet imidlertid lenge før dette. I 1837 ble det første barneasylet etablert i Trondheim, og regnes som grunnlaget for barnehagens sosiale tradisjon (Korsvold 1998). Barneasylene skulle bidra med tilsyn, omsorg og oppdragelse for barn med vanskelige oppvekstbetingelser. Den tyske filosofen Fröbel regnes som grunnlegger av barnehagens pedagogiske tradisjon. Frøbels ideer om barns frie lek og positive læringsprosesser ga grunnlag for norske folkebarnehager rundt 1900-tallet (Korsvold 1998). Folkebarnehagene var for barn fra alle sosiale lag, og asylbarnehagene ble dermed avviklet eller omorganisert til barnehager fra 1920-1930 tallet. Oslos første kommunale barnehage ble åpnet i 1920, men det var allikevel hovedsaklig private aktører som var pådrivere for etablering og utforming av barnehagene. Frivillige organisasjoner og yrkesorganisasjoner spilte en viktig rolle, og kvinner spesielt, la ned mye innsats og engasjement i barnhagene. Statlig finansiering og styring av barnehagesektoren ble ikke vanlig før utpå 1950-1960 tallet (Korsvold 1998). I 1954 kom de første forskriftene om barnehagenes form og innhold, fra statlig hold. Dagens bestemmelser om barnehagens og barnegruppens størrelse, og bemanning bygger i stor grad på dette regelverket fra 1954 (St.meld. nr. 41 2008-2009).

Barnehagesektoren i dag

Rammeplanen som ble innført i 1996 la sterkere nasjonale føringer på barnehagens innhold. Ny rammeplan kom i 2006, samtidig som ansvaret for barnehagene ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Overgangen til Kunnskapsdepartementet signaliserte et sterkere fokus på barnehagen som læringsarena. I St.meld. nr. 16 (2006-2007), understrekes betydningen av å starte tidlig med læring. Barnehagen får en viktig rolle som fundament for videre skolegang, og i forhold til sosial utjevning (St.meld. nr. 16 2006-2007).

Et mer overordnet engasjement og styring av barnehagen henger sammen med sektorens vekst, og betydningen av det samfunnsmandatet den blir tilegnet (St.meld. nr. 41 2008-2009). Staten har det overordnede ansvaret for utvikling av kvalitet, og styring av sektoren. Gode barnehager anses som viktig oppvekst- og familiepolitikk, og en forutsetning for å sikre likestilling mellom kjønnene (Korsvold 1998). Barnehagen blir da å regne som både ”en pedagogisk virksomhet for barn i alderen 0-5 år, og et velferdstilbud for småbarnsforeldre” (St.meld. nr. 41 2008-2009:8).

Staten står også for finansiering av barnehagesektoren. Hver enkelt barnehage mottar øremerket tilskudd til drift, på grunnlag av antall barn, alder og ukentlig oppholdstid. Sammen med statlig tilskudd finansieres barnehagen gjennom kommunale midler og foreldrebetaling. I 2004 ble det innført makspris for foreldrebetaling, som et forsøk på å gjøre barnehagen til et tilgjengelig velferdstilbud for alle foreldre uavhengig økonomisk situasjon.

Kommunen er ansvarlig for å dekke kostnader til ordinær drift som det statlige tilskuddet ikke dekker. Dette gjelder alle godkjente barnehager², uavhengig eierform. Kommunen skal på denne måten sørge for en likeverdig behandling av sektoren; de offentlige kommunale barnehagene og private barnehager som eies av foreldre, enkeltpersoner, foreninger eller ideelle organisasjoner. I følgende avsnitt skal jeg beskrive den kommunale konteksten for barnehagesektoren mer inngående.

2.2 Barnehagen i en kommunal kontekst

Kommunen skal sikre et godt tilbud som samsvarer med gjeldende regelverk, jamfør Barnehagelovens § 8 (Kunnskapsdepartementet 2005). Dette gjelder for alle barn under

² Det er kommunene som har ansvaret for godkjenning av, og tilsyn med alle barnehager (Ot.prp. nr. 76 2002-2003).

opplæringspliktig alder bosatt i kommunen. For å kunne sikre alle barn barnehageplass må kommunen kontrollere at det er et tilstrekkelig og rimelig antall barnehageplasser. Stor satsning på nybygging og utvikling av tradisjonelle barnehager resulterte i at Trondheim ble en av landets første storbykommune som nådde målet om full dekning allerede i 2006 (Trondheim kommune 2009). Kommunen er også den lokale myndigheten for mine informanter som alle jobber i barnehager lokalisert i Trondheim. Før jeg kommer nærmere inn på kommunens barnehagepolitikk, vil jeg se mer generelt på modernisering av den offentlige sektoren for å gi et bilde av den kommunale konteksten.

Effektivisering av offentlig sektor

Offentlig sektor har de siste 25 årene møtt økte krav til effektivitet. Presset om å gjøre mer med mindre ressurser, har gitt grobunn for New Public Management (NPM) inspirerte prinsipper for omorganisering - og fornyingsprosesser i offentlig sektor (Seland 2009; Vanebo 2005). Ramsdal og Skorstad (2004) omtaler moderniseringen av det offentlige som ”privatisering fra innsiden”, der offentlig sektor importerer strategier for ledelse og organisering fra privat sektor. NPM-reformene, som har endret intensjoner og prioriteringer i organisering og ledelse i offentlig sektor, ”er knyttet til brukerorientering, politisk styring, effektivitet og en åpen og demokratisk offentlig forvaltning” (Vanebo 2005: 266). Trondheim kommune er en av mange norske kommuner som har endret organisering etter en konsernmodell adoptert fra det private næringsliv, for å imøtekomme økte krav til blant annet kostnadseffektivitet. Vanebo (2005: 265) trekker frem de tre S-er for å beskrive normen for denne organisasjonsstrukturen: ”selge (kunden i fokus), styre (hierarkisk styrbarhet) og spare (slanke/veltrimmede organisasjoner...)”. Brukerne skal ikke bare sikres et effektivt og fleksibelt tjenestetilbud til lavest mulig kostnad for alle parter, men også økt innsyn og medvirkning (Ramsdal og Skorstad 2004). Konsernorganisering skal sikre dette gjennom å redusere beslutningsnivåene til to nivå. Rådmannen med fagstab står for plan og strategi, mens enhetslederne forvalter kommunens tjenestetilbud.

Trondheim kommune organiseres etter en slik bestiller-utfører-modell (Busch og Vanebo 2005). Hver enkelt barnehageenhet styres gjennom kontrakter inngått mellom enhetsleder og rådmannen.

Lederavtalen avklarer felles resultatmål og resultatmål for tjenesteutvikling ved den enkelte enhet, samt hvilken støtte rådmannen skal gi for at målene nås. Avtalen skal bidra til et godt samarbeid mellom beslutningsnivåene i kommunen (Trondheim kommune 2010a: 3).

Enhetslederne i barnehagene skal konkretisere og iverksette mål innenfor de resultatmålene³ som er beskrevet i avtalen, og har resultatansvar for sine enheter. ”2002 var det første året hvor alle ledere fikk en vurdering av rådmannen ut fra både felles og individuelle resultatmål” (Trondheim kommune 2002: 5). Enhetens økonomi, bruker- og medarbeidertilfredshet samt enhetsleders egen vurdering ligger til grunn for rådmannens resultatvurdering. Tallinformasjon fra økonomirapportering og spørreundersøkelser føres i et skjema. Dette skjemaet fungerer som et hjelpemiddel for å vurdere enhetsledernes resultater, og gir grunnlag for ledes lønnsøkning (Trondheim kommune 2010a). Denne måten å styre kommunens enheter på representerer et skifte fra regelstyring til kontraktstyring (Busch og Vanebo 2005). For en tettere oppfølging og kontroll av enhetene, ble det i 2003 vedtatt at kommunale barnehager skulle være av en viss størrelse (minimum fire tradisjonelle avdelinger), og ha minst 100 prosent styrerstilling. Dette førte til en reduksjon av enhetsledere ettersom flere mindre barnehager ble slått sammen til større enheter med felles administrasjon og styrer (Stokkedal 2005).

Tall fra Trondheim kommunes nettsider viser at omlag 40 av totalt 57 enheter består av flere barnehagebygg. De fleste enhetene består av 2-3 barnehager med felles administrasjon og enhetsleder (Trondheim kommune 2009). Dette gjelder i hovedsak offentlige barnehager, men kommunen kan også legge føringer på private barnehager da de er den lokale myndigheten for hele sektoren på totalt 240 enheter (derav 57 kommunale og 183 private) (Trondheim kommune 2009). Kommunen skal fordele offentlig driftstilskudd til kommunale og private etter samme prinsipper, og kan basere tilskudd etter tildelingskriterier som ”byggnings- og utstyrmessige forhold, åpningstider og standard, personalmessig kompetanse etc.” (Ot.prp. nr. 76 2002-2003: 35). Kommunene vil også få et mer helhetlig ansvar for sektoren når et nytt finansieringssystem trer i kraft fra 2011. Det som nå er statlige øremerkede midler til den enkelte barnehage innlemmes da i rammetilskuddet til kommunene (Ot.prp. nr. 57 2007-2008).

³ Eksempel på resultatmål i lederavtalen for 2010: ”Alle enheter skal redusere sitt sykefravær. Gjennom dette skal enheten bidra til at kommunens samlede sykefravær går ned” (Trondheim kommune 2010a: 6).

Kommunenes utvidede styringsrett over barnehagesektoren er i tråd med det KS (Kommunenes Sentralforbund) jobber for:

KS er opptatt av at alle kommuner har en hensiktsmessig og effektiv barnehagestruktur basert på et nært samarbeid mellom kommunen som tilsynsmyndighet og barnehageeier på den ene siden og private barnehageeiere på den annen (Ot.prp. nr. 76 2002-2003: 35).

Gjennom samordnet opptak samarbeider barnehagene i Trondheim om opptak, supplering og overflytting. Private barnehager har imidlertid opptaksmyndighet for sin enhet, og kan derfor sette egne tilleggskriterier for opptak av barn⁴ (Kunnskapsdepartementet 2005; Trondheim kommune 2010b). Kommunen foretar opptak for de øvrige barnehagene. I tillegg til de kommunale har de også ansvaret for de rundt 106 private familiebarnehagene. Familiebarnehagene drives av enkeltpersoner eller foreldre, som et fellesskap mellom minst to hjem eller mellom et hjem og en vanlig barnehage. På grunn av størrelsen, og sårbarhet ved få søkere, administrerer kommunen opptaket i disse barnehagene. Familiebarnehagene må også godkjennes av kommunen, i likhet med andre private barnehager eid av enkeltpersoner, foreninger og ideelle organisasjoner osv. Videre er familiebarnehagene pålagt en tettere oppfølging fra kommunens side, sammenlignet med andre private barnehager. Kommunen skal sikre at hjemmet er egnet for barn og er i den forbindelse med på å godkjenne hjemmet i forhold til barnegruppen⁵. Det blir også gitt veiledning av en førskolelærer noen timer hver uke (unntaket er hvis eier selv er utdannet førskolelærer). De andre private barnehager er også i kontakt med kommunen for faglig utbytte, i tillegg til husleie, pensjon og forsikringer. Samarbeidet mellom offentlige og private barnehager i regi av Trondheim kommune har sørget for en produktiv sektor med det daglige ansvaret for 10 040 barn mellom 0 og 6 år (SSB 2009b).

Trondheim: en produktiv kommune

Dekningsgraden ved utgangen av 2008 var på hele 93, 2 prosent (SSB 2009b), og kommunen er i følge KOSTRA-tall den mest produktive sammenlignet med andre storbyer i Norge

⁴ Private barnehager trenger ikke følge kommunens tilleggskriterier om at barn bosatt i barnehagens opptaksområde skal prioriteres, eller tilstrebe at søsken får plass i samme barnehage. Private barnehager er heller ikke forpliktet til å tildele ledige plasser ved loddrekning (Trondheim kommune 2010b).

⁵ ”Enkel gruppe - inntil 5 barn, hvis flertallet av barna er over 3 år. Dobbel gruppe - inntil 10 barn, hvis flertallet av barna er over 3 år. Hvis flertallet av barna er under 3 år må barnetallet reduseres. Eksempelvis vil en enkel gruppe bestå av 4 barn og dobbel gruppe 8 barn” (Trondheim kommune 2009).

(Trondheim kommune 2005b). KOSTRA står for Kommune-Stat-Rapportering, der informasjon om kommunenes tjenester rapporteres inn, og gjøres sammenlignbare og tilgjengelig for offentligheten (Opstad og Rolfsen 2005). Produktivitet måles som forholdet mellom produksjonsmengde og ressursbruk. Det handler om hvordan den enkelte barnehage og personalet kan utnytte sin kapasitet. I Trondheim kommune har lav bemanningstetthet gitt høy produktivitet i den forstand at ressursbruk per bruker (barn) er lavere sammenlignet med andre kommuner (Opstad og Rolfsen 2005; Trondheim kommune 2005b).

I barnehageloven § 18 heter det at ”bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet” (Kunnskapsdepartementet 2005). Det er altså ikke oppgitt et lovbestemt antall voksne for en barnegruppe, men en pedagognorm som oppgir minimum én pedagog pr. 7-9 barn under 3 år (St.meld. nr. 41 2008-2009). Trondheim kommune forholder seg til denne normen, men i forhold til voksentetthet ligger barnehagene litt under landsgjennomsnittet. Grunnbemanningen i Trondheim kommune er 2,82, dvs. en pedagog og 1,82 prosent assistentstilling pr. 9 barn under 3 år (pr. 18 barn mellom 3-6 år). Seland (2009) påpeker at dette omtales som ”tre voksne”, men at det allikevel ikke handler om tre hele stillinger. Utover denne normen er det opp til hver enkelte barnehage hvordan bemanningen skal fordeles på barnegruppene. Enhetsleder står fritt til å øke eller redusere bemanning så lenge valget kan forsvares i barnehagens budsjett og ovenfor Rådmannen (Seland 2009).

Sluttrapporten for *Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren 1995-1997* konkluderte med at utnyttelse av allerede eksisterende løsninger hadde resultert i flere plasser sammenlignet med utbygging av nye barnehager (Barne- og familiedepartementet 1998). Her har Trondheim vist seg som en ”produktiv” kommune. I forbindelse med en kartlegging av arealutnyttelse har kommunen frigjort mange plasser. Kommunens utregninger av kvadratmeter og antall barn viste at flere barnehager, både kommunale og private, ikke forholder seg til normen⁶. I løpet av 2008 ble det derfor frigjort 60 plasser i etablerte kommunale barnehager (Reindal 2008). Kommunen varsler at også private barnehager må forholde seg til samme normer, hvis ikke risikerer de å miste det kommunale tilskuddet. Med flere private barnehager (77 private barnehager og 106 familiebarnehager i private hjem) sammenlignet med sine 57 kommunale

⁶ 4m² Netto leke- og oppholdsareal per barn over tre år og omlag 1/3 mer per barn under tre år (Trondheim kommune 2005a).

barnehager, er det viktig for kommunen å sikre et helhetlig tilbud uavhengig eierform. I tillegg har kommunen vært ”produktiv” i den forstand at det har blitt bygd flere nye barnehager. Videre vil jeg nå presentere ideene bak utforming av nye barnehagebygg, samt mål og intensjoner for fysisk utforming av trondheimsbarnehagene. Her ligger også fokuset for denne studien, i og med at jeg har hatt til hensikt å undersøke hvordan ”det nye barnehagebyggets” intensjoner stemmer overens med realitetene.

2.3 Det nye barnehagebygget: fra avdeling til base

I 2003 ble prosjektet ”Det nye barnehagebygget” satt på dagsorden i forbindelse med den storstilte utbyggingen av barnehager over hele landet. Prosjektet ble utviklet av *Storbysamarbeidet for barnehagesektoren*, sammen med SINTEF Bygg og miljø, NTNU ved Norsk senter for barneforskning og Fakultetet for arkitektur og billedkunst (Buvik et al. 2003). Storbysamarbeidet er et nettverk av syv storbykommuner (Trondheim, Tromsø, Bergen, Stavanger, Kristiansand, Drammen og Oslo) som siden 1991 har diskutert utviklingen av barnehagesektoren. I en tid med målsetninger om full barnehagedekning, og et økende krav til effektiv utnyttelse av bemanning og areal, opplever flere storbykommuner fortsatt store utbygningsbehov. Flere barn og yngre barn stiller også større og annerledes krav til bygningsmassen.

Dagens barnehagedrift stiller andre krav enn det eksisterende barnehager er bygget for. Utfordringene i morgendagens barnehage vil blant annet bestå i å opprettholde og videreutvikle tilfredsstillende pedagogisk standard med de nye rammebetingelsene (Buvik et al. 2003: 11).

Prosjektets hensikt var å fremstille kunnskap om hvordan barnehagebygget kunne imøtekomme krav om mer fleksible bygg. Det ble gjort befaringsreiser av nyere barnehager i Finland, og utført casestudier av barnehager i Trondheim og Bergen som har prøvd ut nye drifts- og organisasjonsmodeller. Materialet ble samlet inn og presentert i temaheftet *Utforming av barnehager. På leting etter barneperspektiv*. Heftet skal bidra til ”ny kunnskap og økt kompetanse om utforming og planløsninger for barnehager som skal etableres eller rehabiliteres” (Buvik et al. 2003: 5). I følgende avsnitt skal jeg beskrive hvilke mål og intensjoner dette heftet setter for utforming av nye barnehagebygg, før jeg konkret beskriver utvikling av barnehager i Trondheim kommune.

Barnehagebyggets mål og intensjoner

Rammeplanen definerer barnehagens innhold, og bygningen skal gi rom for de målene som er beskrevet i rammeplanen. Rom for lek er barnehagens viktigste målsetning, og anses som en viktig forutsetning for utvikling av barns basiskompetanse. Basiskompetanse beskrives i rammeplanen som ”utvikling av handlingsdyktighet og utvikling av kommunikasjonsevne i vid forstand” (Barne- og Familiedepartementet 1996: 55). Med flere små barn må bygningen i større grad enn tidligere tilby et variert miljø i forhold til alder, for de som kryper, tumler, går og springer. Bygningen må gi rom for ro og aktiviteter, for avgrensning og foranderlighet. ”Det må være plass for å ha hemmeligheter og gjemmesteder, stille og stillesittende aktiviteter og høylydte og grovmotoriske aktiviteter” (Buvik et al. 2003: 14). Rapporten påpeker hvordan lekens kvalitet avhenger av rommets forandringspotensial. Flexibilitet og forandringsdynamikk skaper i følge Buvik et al. (2003) bedre grunnlag for barns utfoldelse, lek og undersøkelse.

I barnehager der plassen er trang, er det problemer med å etablere flexibilitet og forandringsdynamikk i forhold til rommene. Lekegrupper og prosjekter har her sjelden mulighet til å utvikle seg over tid. Trang plass betyr at rommene uten de store manøvrene skal kunne føres tilbake til den opprinnelige tilstand. Jo mindre plass, jo flere regler og jo mer regulering synes å være et vilkår (Buvik et al. 2003: 17).

Rommet får en viktig funksjon i det nye barnehagebygget. En flexibel bygning gjør det mulig å skape ”rom i rommet”, en Emilia Reggio⁷ inspirert pedagogikk som ser rommet som den tredje pedagog (Buvik et al. 2003). Barn skal kunne avgrense og åpne ”rom” etter behov og ønske, og slik ha innflytelse over det fysiske miljøet. Deltakelse i hverdagslige aktiviteter er også et viktig element i utvikling av basiskompetanse. Innflytelse og deltagelse forutsetter tilgjengelighet. ”Tilgjengelighet til mennesker, leker, materialer og områder for dokumentasjon kan bidra til at barn selv kan medvirke og sette preg på barnehagen og dens innhold” (Buvik et al. 2003: 15). Her får barn status som aktør, og i utforming av nye barnehagebygg skal rom fremme nettopp barns medvirkning gjennom flexible former og tilgjengelig innhold.

I tillegg til at flexible bygg skal gi barn økt tilgjengelighet, skal bygget også gi rom for flere barn. Trondheim kommune er en av storbyene som allerede i 2006 kunne tilby alle sine innbyggere barnehageplass. Alle nye kommunale barnehager har fra 2003 vært tilrettelagt for

⁷ Reggio Emilia er en pedagogisk retning som tar utgangspunkt i barns skapende ressurser. Arkitektur og rom får her en viktig rolle med å bidra til utvikling av barns kreativitet og læring (Amundsen et al. 2007; Buvik et al. 2003).

basedrift, og flere barnehager med tradisjonell avdelingsstruktur har blitt myket opp. *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* beskriver det som en ny generasjon barnehage (Trondheim kommune 2005a). Videre vil jeg gi et bilde av den nye generasjonen barnehage i Trondheim, representert av driftsmodellen ”basebarnehage”.

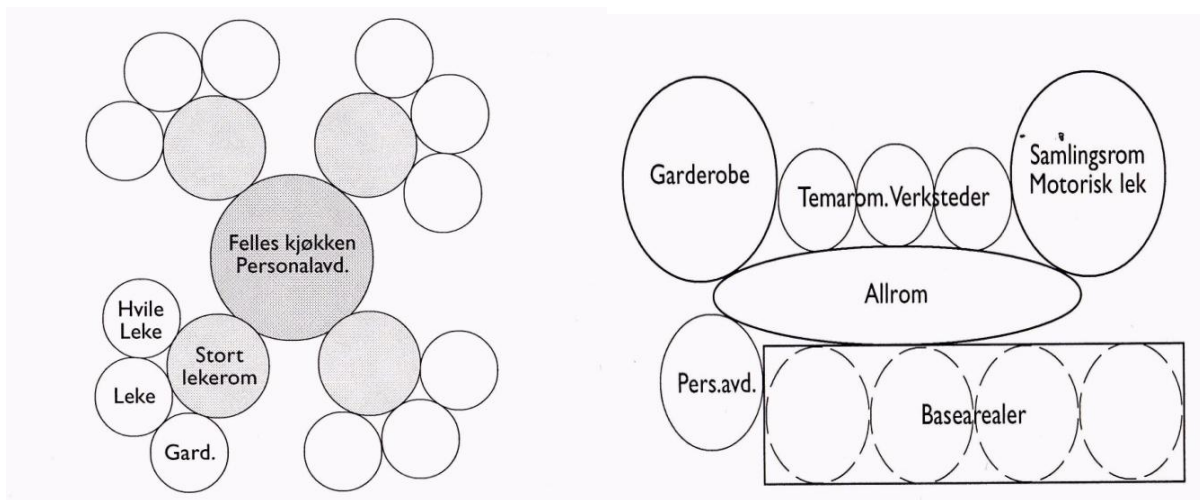
Basedrift i trondheimsbarnehagene

Funksjons- og arealprogrammet gir prinsipielle føringer for utformingen av barnehagebygg som skal øke fleksibiliteten i tilbudet, og tilrettelegge for flere småbarn (Amundsen et al. 2007). Prinsippene for det fysiske miljøet i de nye barnehagene er: ”funksjonalitet, tilgjengelighet, fleksibilitet, orienterbarhet, åpenhet og transparent, estetikk, orden, møteplasser, universell utforming” (Amundsen et al. 2007: 12).

Tradisjonelt er barnehager oppdelt i separate avdelinger. Hver avdeling er tilrettelagt for en bestemt gruppe barn som har sine egne lekeareal som gjerne består av et stort lekerom, lite lekerom/hvilerom og noen steder også et rom for matlaging. Lekerommene er som regel likt utformet fra avdeling til avdeling. Denne løsningen vil en nå bort fra (Trondheim kommune 2005a: 13).

En mer fleksibel utforming av rom, samt fleksibel bruk av rom vil i følge *Funksjons- og arealprogrammet* gi flere barn økt tilgjengelighet og større valgfrihet i lokaler med store muligheter for avgrensing og forandring. Figuren under viser hvordan en barnehage med fire avdelinger, og en barnehage med fire baser kan se ut.

Figur 2.1: Avdelingsbarnehage vs. basebarnehage



Kilde: Buvik et al. 2003: 25.

Bildet til venstre viser den løsningen som Trondheim kommune vil bort fra (Trondheim kommune 2005a). Barnehagen er her delt inn i fire avdelinger, som oftest to storbarn- og to småbarnsavdelinger. Normen er 9 barn fra 0 til 3 år og 3 voksne på hver småbarnsavdeling. Storbarnsavdelingene teller dobbelt så mange barn, men like mange voksne. De fire avdelingene deler på kjøkken og personalavdeling, mens hver avdeling har egne lekerom, hvilerom og garderobe.

Til høyre er det avbildet en barnehage med baser, og på bildet ser vi at det er merket av fire slike "baseareal". Fire barnegrupper, ofte inndelt i to småbarnsbaser og to storbarnsbaser, har dermed hvert sitt baseareal. Antall barn varierer, men på én småbarnsbase er det ofte ca 14 barn og 4-5 voksne. På en storbarnsbase dobles antall barn, men ikke voksne. Denne "basen", ofte et rom, er som regel reservert for en barnegruppe, men kan også fungere som en del av fellesarealet. Det er her forskjellen mellom avdelingsstruktur og basedrift ligger. Det som tidligere var forbeholdt en barnegruppe på avdelingen, er nå felles for alle barnegruppene. På bildet ser vi at barnehagens oppholds- og lekerom er allrom. Det fungerer som fellesareal for alle fire barnegruppene. Barnegruppene har lik tilgang til allrom, og via dette fellesarealet tilgang til spesialrom/verksteder. De har også felles garderobe og kjøkken.

Direkte forbindelse mellom baser og felles garderobe skal i følge *Funksjons- og arealprogrammet* gi personalet god oversikt over barna. Barnehagen kan dermed bruke mindre voksenressurser på morgen og ettermiddag når det er færre barn, og heller ha høy bemanningstetthet når det er mange barn. Strukturen muliggjør på denne måten en rasjonell drift, som i følge kommunen er "nøkkelen til å oppnå best mulig kvalitet i forhold til ressursene en disponerer over" (Trondheim kommune 2005a: 12).

Større fleksibilitet i forhold til areal, gir også flere muligheter i forhold til gruppestørrelse og sammensetning. Kommunen opplyser at de fortsatt vil forholde seg til "barnehagelovens veiledende norm: netto leke- og oppholdsareal inne skal være 4m² per barn over tre år og omlag 1/3 mer per barn under tre år" (Trondheim kommune 2005a: 9). Men en driftsform som legger opp til større fellesareal og flere tilgjengelige rom, gir også rom for flere barn og voksne. Barnegruppene vil avhenge av plass og voksenressurser, men det er ikke unormalt med opptil 15 barn og 5 voksne på en småbarnsbase og mellom 20 og 30 barn og 4-5 voksne på en storbarnsbase (Seland 2009: 272).

Funksjons- og arealprogrammet understreker at det er personalet i den enkelte barnehage som bestemmer barnegruppenes størrelse og alderssammensetning, og at dette skal styres av ”ønsket om medvirkning, om oversikt og trygghet for barna og om skjerming av de minste barna” (Trondheim kommune 2005a: 13). Barns behov for tilhørighet skal ivaretas, samtidig som det skal legges opp til flere valgmuligheter. ”Et av målene i barnehagen er å styrke barns selvtillit ved å stimulere til selvstendighet. Barn skal tenke: *Jeg kan!* Små barn skal oppleve at de kan mestre mye i hverdagen sin, f.eks. selv ta opp noe som falt på gulvet” (Trondheim kommune 2005a: 16). Innredning skal stimulere til mestring og egne valg, og barnehagens allrom, felles lekerom og verksteder skal være tilgjengelig for alle barn fra de ulike basene. Barn skal lett kunne orientere seg og få et overblikk over rom og aktiviteter. Kommunikasjonsarealene får dermed stor betydning. Bruk av glass i dører/vegg og skyvedører anbefales, der aktiviteter ikke forstyrres av innsyn. Basargaten brukes som metafor for å illustrere hvordan barnehagens rom ligger som butikker og verksteder langs veien, lett tilgjengelig for alle som går forbi:

Dører kan stå åpne mot gaten, eller man kan stenge dem. Aktiviteter som vanligvis foregår langs gaten, som kafeer og butikker i byen, kan flytte ut i gaten etter behov. På samme måte som byens kontorer og boliger ligger noe tilbaketrukket fra gaten, i bakgården eller i etasjene over butikkene, kan man tenke seg at de funksjonene i barnehagene som trenger ro, blir skjermet fra det yrende livet i de åpne arealene (Trondheim kommune 2005a: 12).

”Byens kontorer og boliger” gir assosiasjoner til den offentlige voksenverden, som her skal trekkes inn i barnehagen. Normen om ”hjemmets estetikk” må vike for barnehagen som et offentlig rom for kompetente små ”voksne” som skal ut i gatene å ”shoppe” aktiviteter. Kommunen ønsker derfor et større innslag av rom som verksted, atelier, rom for fysisk utfoldelse og stille rom. I følge *Funksjons- og arealprogrammet* burde det være rom for fysisk utfoldelse og estetiske aktiviteter som dans, teater, vannlek, maling, snekring samt rolige aktiviteter som lesing, pusling osv. Barnehagen skal tilby barn noe annet enn hjemmet. Den skal være en institusjon for utforskende og skapende barn i det offentlige rom (Buvik et al. 2003).

Oppmykningen av avdelingenes små stuer gir større fellesareal og fagrom for flere barn og voksne. ”For barna anses det som en fordel at barnehagene har en viss størrelse da det kan gi et større spekter av aktiviteter og ressurspersoner, og for personalet kan en oppnå et interessant faglig miljø” (Trondheim kommune 2005a: 9). I tillegg til at basedrift omtales som

positivt for barn og voksne, er den også mer produktiv. ”Det nye barnehagebygget” fremstår som et mer effektivt bygg sammenlignet med den tradisjonelle avdelingen - den gir rom for flere barn, og muliggjør en mer effektiv utnyttelse av menneskelige og materielle ressurser. Oppmykningen av avdelingsstrukturen er en del av utviklingen i barnehagesektoren. Dette kapitlet har tatt for seg politiske målsetninger bak denne utvikling. I neste kapittel vil jeg gi en teoretisk ramme for analyse av det nye barnehagebygget.

Kapittel 3: Teori og tidligere forskning

Dette kapitlet vil ta for seg oppgavens teoretiske perspektiv. Tidligere forskning vil også bidra til en forståelse av feltet, og på denne måten være en del av det teoretiske rammeverket. Jeg begynner med å presentere et overordnet perspektiv for denne studien gjennom Giddens sin struktureringsteori. Aktør-struktur tilnærmingen vil være et gjennomgående tema gjennom hele kapitlet, da studien søker å belyse hva strukturelle endringer betyr for barnehagens aktører i deres jobb med de yngste barna.

I teoriens første del vil denne tilnærmingen belyse aktørers reaksjoner på strukturelle endringer gjennom bruk av typologier. Andre del av teorien tar utgangspunkt i Foucault, og da først og fremst hans utvikling av diskursgrepet. Diskurs behandles her som dominerende forståelser av barn og barndom som påvirker strukturer og former barnehagens rom, men som også blir gjenstand for aktørers påvirkning i form av institusjonell praksis. Mens andre del av teorien er viet romlig regulering, er tid tema i tredje kapittel. Goffmans teori om totale institusjoner bidrar med karakteristikk av institusjoner som også kan brukes for å forstå barnehagen som institusjon. Inndeling av tid fungerer som strukturer som disiplinerer aktører. De teoretiske begrepene vil bli brukt for å analysere hvilke muligheter og begrensninger som ligger i ”det nye barnehagebygget”.

3.1 Aktør – strukturperspektiv på endring

Rom og tid fremstår som strukturerende rammer i barnehagen. Materialitet og arkitektur, samt inndeling av rom og tid gir betingelser for praksis. Samtidig vil brukerne av de romlige og de tidsmessige rammene bidra til å forme nye betingelser gjennom praksis. På denne måten skaper aktørenes handlinger og interaksjon, i rom og tid, strukturelle muligheter og begrensninger. Det blir slik en dualitet mellom struktur og aktør. Det er denne prosessen Giddens (1984) omtaler som *strukturasjon*. Her utgjør handling og struktur to aspekter ved en og samme prosess. En prosess hvor praksis, som betinges av romlige og tidsmessige strukturer, resulterer i sosiale strukturer. Jeg ser sosiale strukturer som et produkt av aktørenes praksis. I denne sammenheng blir det viktig å belyse hvordan endring av barnehagens strukturer gir nye betingelser for praksis, og resulterer i sosiale strukturer som gir nye muligheter og begrensninger.

Rom og tid som strukturerende rammer, som forutsetning for og resultat av praksis, vil bli behandlet i del to og tre i dette kapittelet. Men først vil aktørers reaksjoner på strukturelle endringer være i fokus. Det nye barnehagebygget, som er beskrevet i bakgrunnskapittelet, har resultert i endring av strukturelle rammer som rom og tid. Her vil de ansattes reaksjoner på endringene kategoriseres som typologier, og fungere som et analytisk grep for å belyse dualiteten mellom aktør og struktur.

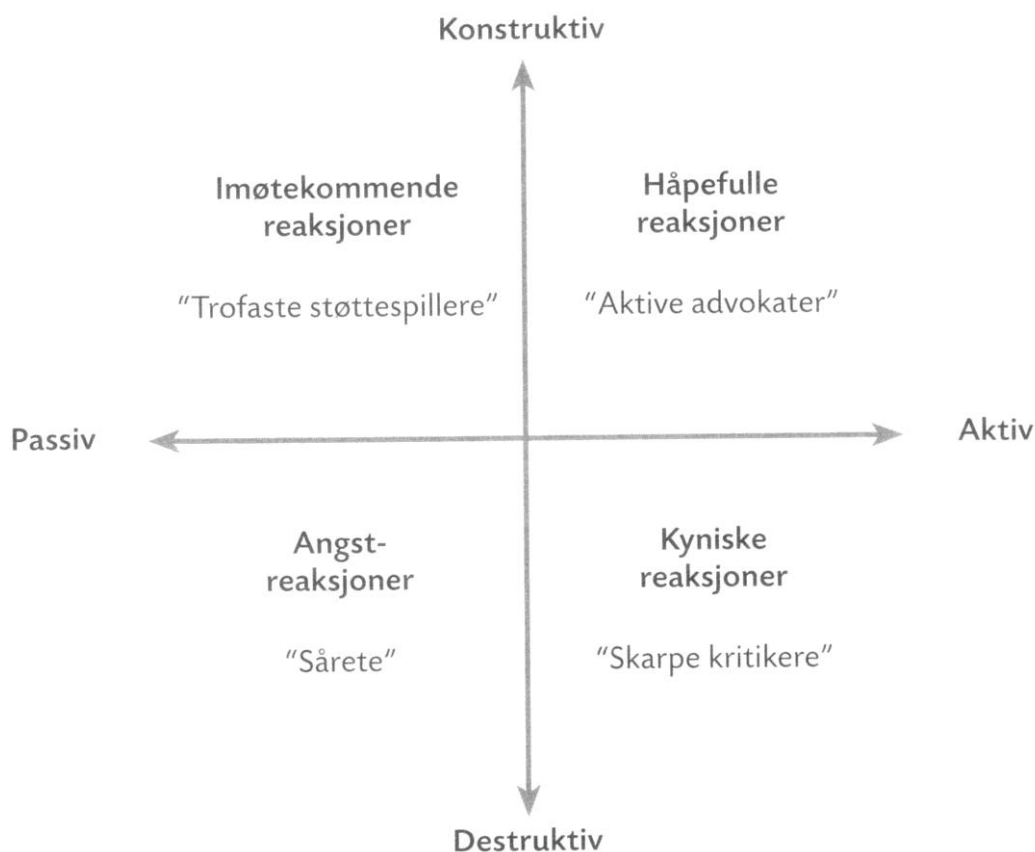
Typologiperspektiv: Idealtypiske reaksjoner på endring

Max Weber (1945) var blant de første som tok i bruk idealtyper, og står bak idealtypemethodologien som er et av hans mest kjente bidrag til sosiologien. Idealtipe er en mental konstruksjon, som fremhever spesifikke trekk for lettere å fange essensielle egenskaper av et sosialt fenomen. Idealtyper er som navnet tilsier et ideal, og vil ikke ha noen verdi som deskriptive beskrivelser av virkeligheten. De er heller ikke noe ideal i den forstand at de utgir seg for å være et forbilde, men kan like godt speile negative som positive trekk. De er med andre ord utelukkende et analytisk verktøy i empirisk forskning for å kunne nærme seg den komplekse virkeligheten. Weber (1945) mente det var sosiologiens ansvar å utvikle begrepsmessige verktøy som kunne brukes for å analysere empiri, og for å forstå spesifikke aspekter av den sosiale verden. Idealtypene ble viktige verktøy, og deres funksjon er i følge Weber (1945: 43) "the comparison with empirical reality in order to establish its divergences or similarities, to describe them with the *most unambiguously intelligible concepts*, and to understand and explain them causally".

I denne sammenhengen er det trekk ved ansattes reaksjoner på endring som fremheves, og kategoriseres som idealtyper. I forbindelse med en studie av nedbemanning og omstillinger i bedrifter utviklet Mishra og Spreitzer (1998) en modell med idealtypiske reaksjoner på endring. Hensikten med modellen til Mishra og Spreitzer (1998) var å illustrere hvordan ansattes reaksjoner kan knyttes til underliggende dimensjoner. De deles inn i to dimensjoner, der den ene rangerer reaksjoner som aktive eller passive og den andre dimensjonen rangerer reaksjoner som konstruktive eller destruktive. Dimensjonen "aktiv – passiv" (se den horisontale akse i figuren på neste side) viser i hvilken grad ansatte opplever seg selv som aktive eller passive i endringsprosessen. Ansatte som opplever at de kan påvirke endringer vil sannsynligvis ha reaksjoner som kan kategoriseres som aktive, sammenlignet med ansatte som opplever liten mulighet for medvirkning. Den andre dimensjonen "konstruktiv – destruktiv" (se den loddrette akse i figuren), viser i hvilken grad ansatte opplever endringene

som en trussel eller ikke. Konstruktive reaksjoner kjennetegnes ved samarbeid. Ansatte ser ikke endring som en trussel og samarbeider for å gjennomføre endringsplanene, dette i motsetning til destruktive reaksjoner. De to dimensjonene (horisontal og loddrett akse) gir grunnlag for fire forskjellige idealtypiske reaksjoner på endring. Reaksjoner rangert langs den aktive og konstruktive dimensjonen (øverst til høyre i figuren) kategoriseres som håpefulle. Reaksjoner som også er øverst i figuren langs den konstruktive dimensjonen, men som er rangert i andre enden av den andre dimensjonen som passive (øverst til venstre i figuren) kategoriseres som imøtekommende. Reaksjoner som plasseres som destruktive (nederst i figuren), men som samtidig rangeres som aktive (nederst til høyre i figuren), kategoriseres som kyniske. De reaksjoner som både rangeres som destruktive og plasseres langs den passive dimensjonen (nederst til venstre i figuren), kategoriseres som engstelige.

Figur 3.1 Idealtypiske reaksjoner på endring



Kilde: Amundsen og Kongsvik 2008: 28

”Aktive advokater” kategoriseres med bakgrunn i sine håpefulle reaksjoner. Ansatte vil oppleve at de kan påvirke endringer, derav aktive reaksjoner, og de ønsker å samarbeide for å gjennomføre de planlagte endringene. ”Trofaste støttespillere” kategoriseres med bakgrunn i sine imøtekommende reaksjoner. De er imøtekommende til endring med sine konstruktive, men dog passive reaksjoner. Ansatte ønsker å samarbeide for å få til endringer, men ser allikevel ikke stor mulighet til å påvirke situasjonen. Disse to idealtypene har til felles at de er konstruktive til endring, men skiller seg fra hverandre på grunn av reaksjoner som tilsier ulik mulighet for påvirkning. De to andre idealtypene er mer destruktive til endring, men mens ”skarpe kritikere” plasseres som aktive, er ”sårete” mer passive. ”Skarpe kritikere” kategoriseres med bakgrunn i sine kyniske reaksjoner. Deres reaksjoner er aktive i den forstand at de i sin posisjon opplever at de kan påvirke endringene, men ønsker ikke å samarbeide for få til endringene. Reaksjonene rangeres derfor som destruktiv fordi de ser endring som trussel. De kyniske reaksjonene viser til overbevisning om at endring ikke fører til noe godt for dem. ”Sårete” deler denne oppfatningen, men opplever at de er i en posisjon med liten påvirkningskraft (Mishra og Spreitzer 1998). Jeg velger ikke å bruke ”kyniske” reaksjoner, men forholder meg til ”kritiske” reaksjoner, ettersom jeg opplever at sistnevnte er mer passende for denne studien.

Med hensyn til de reaksjonene som rangeres som destruktive, er det viktig å poengtere at modellen til Mishra og Spreitzer (1998) kan kritiseres for å presentere et ensidig lederperspektiv (Amundsen og Kongsvik 2008). Ansatte som kategoriseres som ”sårete” og ”skarpe kritikere” uttrykker en destruktiv reaksjon fordi de ser endring som en trussel og av den grunn ikke ønsker å samarbeide med ledelsen. I et annet perspektiv som i større grad representerer ansattes ståsted, kan reaksjoner som her kategoriseres som destruktive være konstruktive. Kritikkk av endring kan fungere konstruktivt ved at den tilpasser endringsprosessen i forhold til det som fungerer best for den spesifikke arbeidsplass (Amundsen og Kongsvik 2008). Destruktive reaksjoner til oppmykning av avdelingsstrukturen, som gir rom for større barnegrupper, kan fungere konstruktivt hvis ansatte er aktive og former strukturer som de opplever som bedre. For selv om det er de nasjonale og lokale myndigheter som gir føringer om endringer i barnehagen, vil ansattes reaksjoner være avgjørende for praksis.

Jeg kommer til å bruke idealtypene i dette henseende, for å belyse forholdet mellom krav om endring utenfra, og praksis i hver enkelt barnehage. Idealtypene fra modellen til Mishra og

Spreitzer (1998) fremmer reaksjoner, og gjennom å knytte de til underliggende dimensjoner som ”aktiv – passiv” og ”konstruktiv – destruktiv”, vil idealtypene fungere som analytiske verktøy for hvordan endring påvirker og gi grunnlag for å belyse hvorfor. Utgangspunktet for endringene er barnehagens rom, og er sammen med tid viktige strukturer som barnehageansatte forholder seg til. I det følgende blir derfor teori om rom presentert, og da først og fremst som et produkt av ulike forståelser av barn. I tillegg vil tidligere forskning belyse hvordan rom formes, og barn styres i møte med institusjonell praksis.

3.2 Barndommens flertydige rom og institusjonell praksis

Barnehagens nye rom er produkt av spesifikke forståelser om barn og barndom, og uttrykker hvilke intensjoner vi ønsker de institusjonelle rommene skal ha. Diskursbegrepet vil få en sentral plass i det teoretiske bidraget, og jeg velger her å fremheve tidligere forskning som bidragsyter til, men også som kritikere av, nye ”sannheter” om barn (Foucault 2008). Noen diskurser vil dominere ved å hevde sannheten, og ny kunnskap om barn former nye rom for barn. De nye rommene blir imidlertid en del av institusjonell praksis, og institusjonell orden. Nye forståelser av barn møter etablerte sannheter, og rom vil på denne måten kommunisere barndommens flertydighet (Gulløv og Højlund 2005; Kjørholt og Tingstad 2007; Markström 2005; Seland 2009). Barnehagens rom skal på den ene siden oppdra og stimulere til læring, men samtidig gi rom for lek og frihet. Dilemmaet mellom barns frihet og kontroll materialiserer seg i de institusjonelle rom, og regulerer adferd. Teori og forskning som presenteres i det følgende vil fungere som verktøy for å analysere denne flertydigheten, og belyse romlig regulering av mennesker og aktiviteter.

Diskursive endringer: nye forståelser av barn og nye rom for barn

Diskursbegrepet danner grunnlag for Michel Foucault sin metode som inneholder to hovedelement, ”archaeology of knowledge” og ”genealogy of power” (Ritzer og Goodman 2003: 585). Kunnskapens arkeologi handler i korte trekk om å finne det system av regler som avgjør hva som kan bli sagt innenfor diskurser – talte og skrevne tekster – i en tidsperiode. Arkeologi har evnen til å distansere seg fra allmenngyldige normer og kriterier for gyldighet som preger tenkning, tale og vitenskapsproduksjon. Gjennom å analysere språk og tekster, kan en finne hvilke sannheter som dominerer, og hvordan de har utviklet seg til å bli den dominerende forståelsen innen et felt, en vitenskap eller samfunn (Ritzer og Goodman 2003). Foucault ser kunnskap og makt som gjensidig avhengige av hverandre. Kunnskap gir makt og

makt forutsetter kunnskap. Innenfor en diskurs vil det produseres kunnskap som defineres som sann, og som utøver makt. Makt er både produktiv og begrensende. Makt produserer og reproducerer diskurser ut fra maktbruk og maktforhold. Maktens genealogi settes derfor i sammenheng til de diskurser, ”that seek to rationalise or systematise themselves in relation to particular ways of ‘saying the true’” (Dean 1994: 32). Noen diskurser vil dominere, og produsere kunnskap som naturaliseres og normaliseres. Dominerende holdninger i språk og tekster kan gå inn å forme praksis, og gi rom for nye sosiale posisjoner og handlinger. Diskurser vil i følge Neumann (2001: 18) ”innskribe seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale”.

Denne studien har som mål å se hvilke forståelser som innskriver seg i ”det nye barnehagebygget”, og undersøke hvilken betydning diskurser har for praksis i barnehagen. De ulike forståelsene vil bli behandlet som produsenter av romlige og tidsmessige strukturer som regulerer barn og voksne, og som gjennom sine utsagn og praksis virker virkelighetskonstituerende (Neumann 2001). Min studie plasserer seg på denne måten innenfor rammene til ”den nye barndomssosiologien”, der Foucault sine teorier om kunnskap og makt har en sentral rolle, og da særlig diskursbegrepet. Denne forskningen tar ofte sikte på å dekonstruere diskurser, for så å belyse hvordan ulike diskurser påvirker institusjonell praksis. Men nyere barndomsforskning er også selv med på å produsere ny kunnskap om barn, og nye sannheter (Kjørholt og Tingstad 2007; Seland 2009). Det kompetente barn har, som beskrevet i bakgrunnskapittelet, en fremtredende rolle i utviklingen av ”det nye barnehagebygget” (Buvik 2003 et al.). Dette viser at ”den nye barndomssosiologien” er en viktig bidragsyter til dagens diskurser.

Flere (James, Jenks og Prout 1998; Gulløv og Højlund 2005; Kampmann 2004; Seland 2010) snakker om et paradigmeskifte der psykologisk forskning er erstattet av sosiologisk forskning. Utviklingspsykologi, som tradisjonelt har vært en viktig bidragsyter til kunnskap om barn, er kritisert for å ha et ensidig fokus på barns naturlige utvikling som gjør barn til mer eller mindre passive objekt for voksen sosialisering. Voksne vil her være den dominerende part, og fungerer som standard og mål for barns utvikling. En forståelse av barn som ”hjelpeløse”, ”sårbare”, ”avhengig av stimulering” og ”ikke ferdig utviklet” setter barn i mangelposisjoner (Johannesen og Sandvik 2008). Den sosiologiske tilnærmingen ønsker å fokusere på barn som *human being* fremfor *human becoming* (Qvortrup 1994). De voksnes oppmerksomhet skal

rettes mot barns liv her og nå, heller enn det voksenlivet de forbereder seg til. Dette innebærer å se barn som aktive deltakere i forming av den sosiale virkelighet.

”Det kompetente barn” har vist seg å bli en dominerende karakteristikk av dagens unge. Begrepet har i følge Kampmann (2004) utviklet seg fra å være ideer om hvordan barn *burde være*, til å bli en deskriptiv kategori som beskriver hvordan barn *er*.

A certain degree of compulsiveness enters into this, in that increasingly a common discourse has developed across a broad spectrum including politicians, pedagogical experts, professionals and parents, that children *are* competent (Nielsen og Kampmann 2007: 203).

Det kompetente barn har i følge Kampmann (2004) blitt en retorikk som har stor innflytelse på den økende institusjonaliseringen av barndommen. Vi er vitne til en kvalitativ institusjonalisering av barns liv, der forventninger til kompetanse både kan resultere i flere muligheter, men også større krav (Nielsen og Kampmann 2007). Overgangen fra den ”første” til den ”andre” institusjonaliseringen representerer et diskursivt skifte fra barns behov til barns kompetanser, og fra psykologisk til sosiologisk forståelse (Kampmann 2004). Fra å være et supplement til hjem og familie, anses barnehagen nå som en nødvendig del av den normale sosialiseringen av barn og som en naturlig del av utdanningsløpet.

It is interesting to notice that in the discourses on children and a 'good' childhood related to kindergarten, a lot of these terms which were so central in the former discourses, are not now referred to so frequently (Kjørholt og Tingstad 2007: 181).

Barns utvikling, som har stått sentralt i barnehagen, har samtidig formet barnehagens rom og praksis. Det har vært de voksnes oppgave å sikre utvikling, og barns behov for støttende voksne. Omsorg og tilhørighet i faste og permanente grupper har derfor vært vektlagt. Avdelingsstrukturen gjenspeiler i følge Kjørholt og Tingstad (2007) en forståelse av det voksenavhengige og sårbare barnet, mens inndeling i baser gir uttrykk for nye og konkurrerende forståelser av ”barns beste”. Nye diskurser som tar utgangspunkt i barns rettigheter, deltakelse, kompetanse og individuelle frihet, gir nye rom for voksne og barn i barnehagen (Kjørholt og Tingstad 2007; Seland 2009). Nye forståelser legitimerer endring av barnehagens strukturer hvor barn blir gitt en mer aktiv rolle. Barna skal være ivrige etter å ta del i større fellesskap og i organiserte aktiviteter (Halldèn 2010). Diskursen om det kompetente barn gir nye føringer for praksis i en barnehage som skal stimulere til medvirkning og læring (Kampmann 2004). Nye forståelser møter imidlertid etablerte

forståelser i barnehagen. Diskursen om det kompetente barn blir en del av praksis der regulering av barn og aktiviteter er en forutsetning for praksis.

Institusjonens produktive makt over barn

I boka *Overvåkning og straff* (2008 [1975]) tar Foucault utgangspunkt i fengselets historie, og gir en detaljert beskrivelse av hvordan disiplinering har skiftet fokus fra ytre til indre. Den store innestegningen beskrives som en del av overgangen fra ytre til indre maktøvelse, og innebærer nye oppgaver for disiplinering. Foucault (2008) henter eksempler fra blant annet skolen og spedbarnsstellet. Det moderne mennesket underlegges omfattende institusjonell disiplinering. Barn fødes til verden for så å ”innestenges” i institusjoner med mål om omsorg, oppdragelse og opplæring. Han definerer disiplin som metoder, ”som muliggjør en omhyggelig kontroll av kroppens operasjoner, og sørger for at kroppens krefter stadig underkues og tvinges til å være føyelige og nyttige” (Foucault 2008: 123). Metodene for disiplin innebærer en uavbrutt tvang og oppsyn over prosesser. Disiplin forutsetter videre en inndeling av tid, rom og bevegelser, og ”innestegningen” suppleres derfor med ”inndelingsprinsippet” (Nordin-Hultman 2004). Den romlige inndelingen i det moderne liv og institusjonene øker, og organiseres i stadig flere og mindre deler. Denne utviklingen har resultert i rom som gir grunnlag for mer effektiv styring. Barnehagens rom, med sin romfordeling og rominnredning, er eksempel på institusjonelle rom som skal virke disiplinerende. Det er rom som innehar disiplinens tre enkle virkemiddel: 1. det hierarkiske blikk, 2. den normaliserende sanksjon og deres kombinasjon til en særskilt metode, nemlig 3. eksaminasjonen (Foucault 2008: 151). I det følgende vil jeg tydeliggjøre hvordan de tre virkemidlene for disiplinering kommer til uttrykk i barnehagen, og med dette vise til mulighetene for romlig regulering i ”det nye barnehagebygget”.

1. Inndeling og koding: rom for kontroll og læring

Blikket er et viktig element i overvåkning og kontroll over individer. Foucault (2008) bruker Jeremy Benthams arkitektoniske modell for en fengselsdesign, kalt panoptikon, for å illustrere vilkårene for det hierarkiske blikket. Begrepet *Panoptikon* (panoptes) betyr ”all-syn” eller ”altseende”, og symboliserer hvordan blikk kontrollerer individer som er strategisk plassert i cellene sine. Kontrolltårnet i panoptikon var plassert slik at vokterne hadde oversikt over alle cellene. Blikket har som mål å normalisere atferd, og poenget til Foucault er at det er bevisstheten om at en blir overvåket, eller enda mer indirekte, forventningen om overvåkning, som styrer og normaliserer atferd. Disiplinering av ”det indre” skjer ved at man styrer seg selv

ut i fra forventninger til seg selv og andre. Flere studier av barnehagens rom trekker paralleller til en romlig inndeling og innsyn til ulike rom som muliggjør en slik kontroll. I barnehagen er ofte store rom samlingspunkt for ulike aktiviteter, og møteplass for store og små. Nordin-Hultman (2004) beskriver det som barnehagens ”hjerne”, et rom som ikke bare er midtpunkt, men også et utgangspunkt for andre aktiviteter. Det vil si at for å komme seg til barnehagens øvrige rom, må dette rommet passeres. Markström (2005: 67) kaller dette rommet for ”kontroll, oversikt og nærhet”. Her er det ofte tilgjengelige voksne, som er sammen med barna samtidig som de har oversikt over de barna som er på rommene tilknyttet dette møtestedet. Et sentralt ”kontrollrom”, som allrom, kan bidra med en mer effektiv styring gjennom blikk (Markström 2005). Voksne kan oppholde seg i et rom, samtidig som de har innsyn i andre, og på denne måten ha oversikt over flere barn uten å nødvendigvis måtte oppholde seg i samme rom. Bruk av glass gjør det til en ekstra effektiv styringsmekanisme: ”Genom att avgränsa rummen med glas, ges möjligheter att få insyn i olika rum. Olika aktörer kan med hjälp av glasfönster således kontrollera varandra och vad som sker” (Markström 2005: 68).

Det knyttes forventninger til bruk av barnehagens rom og materiell. Alle rom har en funksjon, og barn må opptre på en bestemt måte for å tilfredsstille barnehagens kompetansekrav (Kampmann 2004). Forventningene er ofte ikke eksplisitt, men stilles i form av koder som barn må løse. Det blir en form for kontroll av barn og aktiviteter gjennom innredning av rom, og Kampmann (2004) referer her til Bernsteins kodeteori. Bernstein (2001) beskriver pedagogiske koder som reproduksjon og produksjon av makt og kontroll⁸. Klassifisering og rammesetning vil sammen strukturere forholdet mellom ulike kategorier av forståelser, personer og posisjoner i pedagogiske praksiser. Kolleksjonskode og integrert kode, er to pedagogiske koder med ulik styrke av makt og kontroll. Kolleksjonskode har tydelige maktforhold og sterke rammer, mens den integrerte koden har svakere klassifisering og ikke så tydelige rammer for kontroll (Bernstein 2001).

Sterke rammer for hvem som kontrollerer hva gir en synlig praksis, og vil i denne sammenhengen brukes for å vise til sterk koding av barnehagens rom. Et rom som er sterkt kodet gir tydelige føringer for hvilke aktiviteter som er ønskelig. Innredning og materiell

⁸ Bernstein (2001) bruker begrepene ”klassifisering” og ”rammesetning” for å demonstrere hvordan koder på den ene siden har makt til å definere det sosiale rom, og på den andre siden kontrollerer kommunikasjonen i rommet.

innbyr til spesifikke aktiviteter og forventninger om en type adferd hos brukerne. Rom som er svakt kodet vil uttrykke det motsatte. Her stilles det ikke tydelige krav til oppførsel. Det overlates mer eller mindre til brukeren av rommet å definere hva rom og materiell kan brukes til. Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann (2005) understreker at det ikke er snakk om mindre krav ved svak koding, bare mindre tydelige krav. Koding av rom sier også noe om egenskaper ved de fysiske omgivelsene. En kan skille mellom bløt (rikt mulighetsfelt) og hard funksjonalisme. En bløt funksjonalisme kan knyttes til svakt kodete rom fordi det gir et rikt mulighetsfelt, mens den harde kjennetegner en sterk koding og et mer begrenset mulighetsfelt. Et svakt kodet rom vil også kunne gi større fleksibilitet og en mer differensiert bruk av rommet. Fleksibilitet i form av bevegelige bygningsdeler som gir flere bruksområder, og kan slik skape rom for omorganisering og omdefinering. Differensiering viser til rommets mangfoldighet, der et svakt kodet rom kan ha mange muligheter (Kirkeby et al. 2005).

Seland (2009) hevder at oppmykningen av den tradisjonelle avdelingsstrukturen har bidratt til en sterkere koding av rommene. Barnehagens spesialrom, fagrom eller verksted som det også kalles, sammenlignes med skolens naturfagsrom, skolekjøkken og gymsal. Innredning og materialer i disse rommene gir tydelige signaler om hva som skal foregå. I barnehagens kontekst vil en slik koding være tilpasset kravet om læring i barnehagen, som en forberedelse til skole og som en del av diskursen om livslang læring (Seland 2009). Forventninger om læring og rommenes sterke koding krever sterkere voksenstyring. Dette var en praksis Seland (2009) observerte under ”barnemøtet”. Møtet var en daglig aktivitet som skulle fordele voksne og barn på barnehagens spesialrom. Det utartet seg som voksenstyrt aktivitet. Den opprinnelige intensjonen om å øke barns valgfrihet ble i realiteten mer eller mindre et spørsmål om voksnes valg. Barna skal under dette møtet velge hvilket rom de skal være på under ”romtiden”, dvs. en kjernetid av dagen som er forbeholdt tilrettelagte aktiviteter på barnehagens spesialrom⁹. Hensikten med møtet er å gi barn frihet til å velge aktivitet, og på denne måten fremme barns mulighet til medvirkning. De voksne styrer imidlertid barns valg med hensyn til ledige rom, og når de merker seg barn som til stadighet valgte de samme aktivitetene. Rullering av aktiviteter begrunnes med at barn skal få flere erfaringer, og det er ønskelig at barna velger ulike aktiviteter for et større læringsutbytte. Voksne regulerer også antall barn som får delta på de ulike aktivitetene for å skape et godt læringsmiljø (Seland 2009).

⁹ Rom med utstyr som er tilpasset spesielle aktiviteter. For eksempel ”Dramarom” med scene, instrumenter og kostyme og ”Våtformingsrom” med vask og sluk i gulvet.

Barn skal på den ene siden ha rett til å velge, og medvirke i egen hverdag. På samme tid vektlegges behovet for å regulere slik at barn får et bredere erfaringsgrunnlag samt et trygt og godt læringsmiljø i en liten gruppe. Slike hensyn demonstrerer hvordan ulike forestillinger om barn er vevd inn i samme praksis (Seland 2009). Fagrom for kompetente barn møter en praksis der tilgjengelige voksne er en forutsetning for barns tilgjengelighet. Behovet for kontroll ser ut til å tilta med sterkere koding. Normaliserende sanksjon er det andre virkemidlet jeg skal belyse i forhold til barnehagens praksis. Det viser til behovet for å begrense barns tilgjengelighet til rom og materiell når barna er mange og tilgjengeligheten er stor.

2. Tilgjengelige rom: behov for sosial orden og normaliserende praksis

”Barnemøtet” har til hensikt å fordele barn og voksne på rom med ulike aktiviteter i en gitt periode av dagen. Store deler av dagen er imidlertid preget av ”fri lek”, der barnehagens rom og utstyr skal være tilgjengelig for aktiviteter barna selv ønsker å holde på med. Seland (2009) beskriver hvordan barns tilgjengelighet til rom og utstyr begrenses med hensyn til orden, og de voksnes ønske om å unngå ”fri flyt”.

De ansatte hadde blitt enige om at hvert av spesialrommene krevde en voksen tilstedeværelse. Dette fordi de opplevde at det var viktig for barna at det alltid var en tilgjengelig voksen sammen med dem, som kunne hjelpe og støtte dem i aktivitetene, og lære dem regler for bruk av materialet (Seland 2009: 193).

De voksne baserer seg på erfaring, og mener barna ikke tar ansvar for bruk av rom og utstyr. Barn omtales ofte som naturlige og ville, altså ikke som kompetente. Kompetanse betraktes som noe som må læres, og voksen tilrettelegging og styring av aktiviteter i barnehagen ansees derfor som nødvendig (Gulløv og Højlund 2005; Seland 2009). Mye rot og lite rydding vil heller ikke fungere når det er snakk om mange mennesker som oppholder seg på samme areal, og som skal dele på rom og utstyr. Seland (2009: 193) ser dette som en konsekvens av ”hverdagslivets praktiske rasjonalitet”, og de voksnes bestrebelser etter kaoskontroll. Ansattes praktiske overveielser i en hverdag med store barnegrupper og manglende voksenressurser, fører til en nedprioritering av målsetning om barns tilgjengelighet. De fysiske rammene begrenser måten barn og voksne kan være sammen på, og jo flere man er sammen, dess flere regler (Andersen og Kampmann 1990). Reglene er del av kampen mot det dyriske og for det sosiale. ”Man sätter opp regler som skall hindra barnen att äta som grisar, skrika som vilda djur, eller hoppa och springa som apor” (Andersen og Kampmann 1990: 50). Sosial orden

representerer de voksnes orden. Opprettholdelse av orden innebærer styringsmekanismer som regulerer atferd (Foucault 2008), og fungerer som en beskyttelse mot uorden, uforutsigbarhet, anarki og kaos (Andersen og Kampmann 1990).

Barns tilgjengelighet reguleres av voksnes tilstedeværelse, som en del av normaliserende praksis. I tillegg kan lukkede dører og utilgjengelig materiell opprettholde den sosiale orden. Gulløv og Højlund (2005) beskriver en ”fordelingslogikk” der institusjonens rom deles inn i ulike domener. ”Nogle steder hører man til, andre steder hører man ikke til, afhængigt af de opgaver, man har, og de aktiviteter, der er relevante” (Gulløv og Højlund 2005: 24). Barns tilgjengelighet begrenses både av hvordan de fordeles i rommet, og hvordan ting i rommet fordeles i forhold til dem. Plassering av ting i hyller representerer et hierarki der fysisk høyde er avgjørende for tilgjengelighet (Gulløv og Højlund 2005). Materiell for mer omfattende aktiviteter, oppbevares utenfor barnas rekkevidde (i de øverste hyllene) og krever voksnes godkjenning før bruk. ”Højde indebærer en kontrol med institutionernes ressourcer og bliver i den forstand en betydningsfuld autoritetsmarkør (Gulløv og Højlund 2005: 25).

Her ser vi hvordan praksis kolliderer med den nye barndomsforståelsen. Diskurser om det kompetente barn materialiseres i institusjon med mange barn. Hensynet til den sosiale orden begrenser barns tilgjengelighet, men ivaretar samtidig andre etablerte forståelser av barn. Barns behov for tilgjengelige voksne og tilknytning i mindre grupper former hverdagslivets praktiske rasjonalitet. Normaliserende sanksjoner i form av lukkede rom og utilgjengelig materiell er virkemidler som best ivaretar forståelsen av det voksenavhengige og sårbare barnet. Denne forståelsen knyttes i hovedsak til de yngste barna, og bidrar til at de begrenses mer enn eldre barn. Jeg knytter det siste virkemiddelet, eksaminasjon, til forskjellen mellom ”småbarn” og ”storbarns” tilgjengelighet. Eksaminasjon beskrives som kombinasjon av blikk og normalisering (Foucault 2008). Her vil barn som er disiplinert nok til å styre seg selv uten for mange normaliserende sanksjoner få status som kompetent. De består barnehagens eksaminasjon, mens barn som ikke lever opp til forventningene får begrenset sine muligheter.

3. Eksaminasjon av barns kompetanser: plassering i det fysiske rom

”Småbarn” og ”storbarn” representerer kategorisering av barn etter alder. Kategorien ”storbarn” fremstår som noe mer enn ”småbarn”. Markström (2005) fant at de eldste barna ofte betraktes som mer kompetente medlemmer av institusjonen. Voksne laget for eksempel restriksjoner i forhold til hva de minste kan leke med.

Dessa aktiveringsinviter utgår från vuxnas föreställningar om vad som är bra för barn att ägna sig åt och vad som anses utvecklande, bl.a. beroende på ålder. Yngre barn får exempelvis inte använda alle typer av leksaker p.g.a. att de kan förstöra dem eller göra sig själva illa (Markström 2005: 81).

Aktiviteter og praktiske gjøremål styres av forventninger om hva barn kan klare. Henvisning til ulik kapasitet eller kompetanse bidrar til at barn i ulike aldersgrupper lokaliseres på ulike steder i barnehagens fysiske rom. Fordeling i det fysiske rom speiler på denne måten også et sosialt rom, hvor barn har ulik tilgang til rom og materiell på grunn av sin status og manglende kompetanse. Det sosiale rommet i barnehagen uttrykker avstand mellom storbarn og småbarn. I følge Bourdieu (1996) er det sosiale rom et felt der plassering uttrykker eksisterende hierarkier og sosial avstand i samfunnet forøvrig. Fordeling i ulike domener gir en fysisk avstand som reflekterer sosiale avstander, og som regulerer aktiviteter, roller og samvær. Bourdieu (1996) bruker kapitalbegrepet for å vise ulike aktørers plassering i det fysiske rom, og posisjon i det sosiale rom. I denne sammenhengen vil evnen til å dominere et rom avhenge av om barns kapital samsvarer med den kapital som ligger lagret i institusjonen.

Barnehagen har klare forventninger om normalitet, og barnehagebarn sosialiseres til å være sosiale og selvstendige (Ellegaard 2004). Selskapelighet og selvstendighet er former for kapital som vil gi uttelling i barnehagen, men som ofte knyttes til de litt eldre barnehagebarna. Små barn omtales som mer avhengig av voksne, og mindre avhengig av sosial omgang med andre barn (Markström 2005). Barns avhengighet til voksne kan bidra til at de ikke kan dominere rom på samme måte som sosiale og selvstendige barn. De vil nok dominere gjennom sine fysiske behov, men mangler den ”rette” kapitalen som de eldre og mer kompetente institusjonsmedlemmene innehar (Markström 2005). Språk er også en del av den akkumulerte kunnskapen som vil legitimere forskjeller i makt og status (Bourdieu 1996). Barn som karakteriseres som ”småbarn” har ofte dårlig eller lite språk sammenlignet med de eldre barna. Språket kan bidra til større forståelse og barn kan gjennom språket gjøre avtaler med de voksne om tilgjengelige rom og materialer. Barna som har vært lengst i barnehagen vil også ha tilegnet seg barnehagens rutiner og normer. Dette er kapital som vil kunne gjøre dem mer fri fra voksnes kontroll (Markström 2005). De har bestått eksaminasjon. Disiplineringen er mer indrestyrt og adferden normalisert (Foucault 2008).

Andersen og Kampmann (1990) ser voksnes forventninger om barns kompetanse som et av de viktigste konfliktområdene mellom voksne og barn, og da spesielt med hensyn til småbarn. Østrem et al. (2009) fant også at småbarn kom i konflikt med storbarns interesser og aktiviteter. Åpne løsninger i barnehagen gav de yngste barna mulighet til å bevege seg relativt fritt. De voksne så det som et mål at de små barna skulle være sammen med de litt eldre for å bli trygge og kjent med alle barna og hele huset. De eldre barna var på sin side ikke like begeistret over de yngre barnas oppdagelsesferd. De opplevde det som konfliktfylt å dele rom med dem, og de små barna ble utelukkende omtalt i negativt ladede termer. Østrem et al. (2009: 183) påpeker noen utfordringer med hensyn til ”åpne løsninger” i barnehager der det er en stor andel av barn under tre år. En slik organisering kan i verste fall føre til at verken småbarn eller storbarn får lekt på sine premisser. Når små og store oppholder seg i samme rom kan det blir trangt om plassen, og femåringene uttrykker at de ikke trives på de rommene der det er mange små og mye bråk. Femåringene som Østrem et al. (2009: 182) snakket med introduserte noen av de yngste barn som ”kloregutten” og ”han som biter”. Dette viser at små barns manglende språk kan gi en mer ytrestyrt adferd som ikke passer inn sammen med de eldre barna. Det kan også tenkes at de yngste barna heller ikke har internalisert normer og regler for adferd. De vil derfor være mer avhengig av voksen tilstedeværelse, samt romlig regulering, i påvente av sin eksaminasjon.

Romlige muligheter og begrensninger speiler på denne måten ikke bare ulike forståelser av barn, men illustrerer hvordan diskurser materialiseres i en institusjon med sin orden og logikk. Barnehagen skal gi rom for store grupper av barn, og behovet for regulering og restriksjoner øker med antall barn. Mens denne teoridelen har tatt for seg romlig regulering, vil jeg i teoriens siste del belyse teori og tidligere forskning som tar for seg regulering av tid.

3.3 Individuelle behov og kollektiv tid

Tidsfenomenet gjennomsyrrer hverdagen i barnehagen. Barna kommer til bestemte tider, skal spise til bestemte tider, stelles og sove til bestemte tider, og drar til bestemte tider. De voksne skal ha ”her og nå” tid sammen med barna, og i tillegg ha tid for å planlegge fremtiden. Det handler om tid, hele tiden. Tid er dermed et viktig element i studier av institusjoner, fordi den gir forutsetninger for praksis. Inndeling av tid er på lik linje med romlig inndeling, med på å regulere adferd. De teoretiske begrep og empiri som presenteres her, vil brukes til å analysere eventuelle motsetninger mellom individuelle behov og den kollektive tiden.

Barnehagens tidsskjema

I boka *Asylum* fra 1961 beskriver Erving Goffman ”Totale institusjoner”. Selv om han her belyser nærmest ekstreme institusjoner som mentalsykehus og fengsel, der hvor individers frihet er strengt begrenset, hevder han at andre samfunnsinstitusjoner kan ha visse likhetstrekk med de totale institusjonene. Barnehagen kan neppe kalles en total institusjon, men det er en institusjon som barn tilbringer mye av sin tid i, og der de er mer eller mindre avgrenset fra omverden (Markström 2005; Seland 2009). Goffman (1993) beskriver nedbrytningen av de barrierer som normalt atskiller de tre livsaspektene *søvn*, *lek* og *arbeid* som et sentralt kjennetegn ved den totale institusjonen. Dette er livsområder som for individer utenfor institusjonen foregår på ulike steder, med forskjellige mennesker og uten en overordnet plan. I barnehagen foregår disse aspektene på samme sted, under samme myndighet og i fellesskap med andre. Barna leker, og arbeider med de aktiviteter som voksne har planlagt. Barna hviler, og de minste sover én eller flere ganger løpet av dagen. De aktivitetene barna tar del i, er planlagt og utført med bakgrunn i institusjonens overordnede mål om omsorg, lek og læring for barn under skolepliktig alder.

Her står vi i virkeligheten med nøglen til den totale institutionens karakteristik: varetagelsen af mange menneskelige behov gennem en bureaukratisk organisering af store menneskegrupper... (Goffman 1993: 14).

Barns behov blir et kollektivt anliggende, og en del av overordnede planer som styrer institusjonens indre liv. Et sentralt kjennetegn ved den totale institusjon er at aktivitetene er satt opp i et fast skjema, ”så det ene gøremål på klokkeslet afløses af det næste, og denne rækkefølge håndhæves oppefra gjennom et system af formelle regler og et personale” (Goffman 1993: 13). Aktiviteter utføres i en bestemt rekkefølge og etter en bestemt tidsplan. Barnehagens dagsrytme følger et tidsskjema, for hva som skal skje og når dette skal skje. Dagsrytmen er i hovedsak tilpasset barns grunnleggende behov for mat, hvile, stell, og utgjør derfor sentrale deler av tidsskjemaet (Markström 2007).

Et tidsskjema gir en bestemt anvendelse av tiden, og har i følge Foucault (2008) en sterk disiplinerende effekt. Det er den kollektive tiden som regulerer tid for aktiviteter, og barns individuelle behov må tilpasses barnehagens tidsskjema (Andersen og Kampmann 1990). Institusjonen disiplinerer individene gjennom en tydelig inndeling av tiden, da barn er delt inn i grupper som stort sett spiser sammen, hviler til samme tid og har felles tid for lek inne og

ute. Goffman (1993) trekker frem aidentifisering som en konsekvens av institusjonalisering av individers liv. Atferd og holdningsmønster fra individets "hjemlige verden", må tilpasses institusjonen. Små barn som begynner i barnehagen, må tilpasses institusjonen og fellesskapets tidsskjema, og den livsstil og aktivitetsrekke som de er vant til hjemmefra modifiseres i møtet med barnehagens dagsrytme.

Det enkelte barn møter en institusjon der de fleste aktiviteter er organisert for kollektivet, og disse rutinene går sin gang, uavhengig av om barn er fraværende eller nærværende. "Det är kollektivet snarare än de enskilda barnens närvaro som främst är föremål för den temporala styrningen" (Markström 2007: 91). Markström (2007) hevder at en slik kollektiviseringen på mange måter vil bidra til å anonymisere det enkelte barn. Dette er noe Goffman (1993) betrakter som en konsekvens av institusjonell praksis:

... forskjellige "fornuftsgrunde" for personlighedskrænkelser er imidlertid meget ofte ikke andet end rationalisering, opstået af bestræbelserne på at dirigere de daglige funktioner hos et stort antal mennesker inden for et begrænset område med et minimum af indsats (Goffman 1993: 41).

Som i andre institusjoner er barnehagen preget av at et mindre antall ansatte skal ha oversikt over store barnegrupper. Det er en relativt liten "oppsynsstyrke" av ansatte som skal lede mer eller mindre store grupper av "innsatte" (Goffman 1993: 14). Det er en forutsetning for institusjonen at den store ledede gruppen gjør som forventet, bare da kan et mindretall av ansatte styre og ha kontroll med aktivitetene. Seland (2009: 196) påpeker at ansatte kan "oppleve å stå i et dilemma mellom en effektiviseringsdiskurs som posisjonerer dem som "overvåkere" av barnegruppen, og en pedagogisk diskurs, hvor nært samspill, omsorg, læring og barns rett til medvirkning står sentralt". Lav bemanningstetthet bidrar til at ansatte i barnehagen oftere må opptre som den lille "oppsynsstyrken" (Goffman 1993). Deres rolle begrenses til å dirigere barnegruppen fra den ene forhåndsbestemte aktiviteten til den andre. Kjørholt og Tingstad (2007) beskriver "sluseprinsippet" som et eksempel på hvordan ansatte lager regler for å organisere de store barnegruppene med begrensede ressurser. Prinsippet går ut på at deler av barnehagen stenges hver morgen og ettermiddag, for en bedre oversikt over barna og en enklere opprydning. Slike ordninger er en del av en institusjonslogikk, og vil i følge Seland (2009) kunne begrense de ansattes muligheter til å ta individuelle hensyn.

De ansatte vil måtte redusere sine ambisjoner, og konsentrere seg om kjerneoppgavene: ”passe på” at alle barna har det bra, og ”dirigere” gruppen av barn fra det ene faste momentet til det neste på dagsrytmen, å få dagen til å ”gå rundt” (Seland 2009: 96).

Det meste av tiden i barnehagen er kollektiv tid. Barna er sammen i grupper med en eller flere voksne, og individuell tid sammen med en voksen regnes som uvanlig (Markström 2007). Unntaket er barn med spesielle behov som trenger ekstra oppfølging av en voksen. Markström (2007) observerte at andre barn ofte strømmet til når oppfølging av enkelte barn foregikk. Slike aktiviteter for barn med særskilte behov ble derfor ofte skjermet fra den øvrige barnegruppen. Avstanden mellom det enkelte barn i den store barnegruppen, og de voksne som en del av mindretallet kan være stor, og Markström (2007) tolker alenetid med de voksne som en mangelvare for barn. For barn kan alenetid regnes som verdifullt og uvanlig, og for de voksne kan tid med enkeltbarnet være et ønske bort fra rollen som ”dirigent” og ”overvåkere” for store barnegrupper. Tid til individuelle behov styres imidlertid av at det er flere behov å ta hensyn til. De voksne utgjør et mindretall, og for de minste barna i barnehagen er de voksne en forutsetning for å få dekt behov for mat, hvile, omsorg, lek og læring.

Dagsrytmen og det strukturerende tidsskjema er en måte å imøtekomme de individuelle behovene på, innenfor den kollektive tiden som styres av størrelsen på barnegruppen og på antall voksne. I institusjonen er de fleste gjøremål standardiserte, og bidrar til en hverdag fylt av planlagte og forutsigbare aktiviteter (Goffman 1993). Rutiner bidrar til effektivitet, fordi de representerer kjente gjøremål der de involverte vet hva som forventes av dem. Slik kan rutiner være med på å spare inn på den kollektive tiden, og gi rom for mer individuell tid.

Rutiner: effektivitet og forutsigbarhet

Bruk av tid har lange tradisjoner for å kontrollere virksomheter, og munkene var i følge Foucault (2008) de første som styrte sine fellesskap med strenge timeplaner. Regulering av tid gjennom timeplaner, ble etter hvert også vanlig i andre fellesskap. ”Dens tre store metoder – å foreta inndelinger, tvinge menneskene til å drive med bestemte gjøremål og å lage rytmer – adopteres meget snart av collegene, verkstedene og sykehusene” (Foucault 2008: 134). Tradisjonelt ble timeplanen brukt for å forhindre sløsing av tiden, noe som ble betraktet som syndig og økonomisk uforsvarlig. Nå er målet en stadig bedre anvendelse av tiden. Foucault (2008) beskriver hvordan regulering av tid blir mer nøyaktig, og knytter denne utviklingen til den nye disiplinens positive økonomi. Disiplineringen av individer tar sikte på å utnytte tiden

til det maksimale. Tiden betraktes som en ressurs, og jo flere inndelinger desto bedre kontroll og mulighet for hurtige handlinger.

Det gjelder å presse ut av tiden stadig flere disponible øyeblikk og av hvert øyeblikk stadig flere tjenlige krefter. Det betyr at man må prøve å intensivere anvendelsen av selv det minste øyeblikk, som om tiden, i og med sin oppstykkning, var uttømmelig – eller som om man, ved stadig mer detaljert indre organisering, i det minste kunne nærme seg den idealtilstanden hvor maksimal hurtighet møtes med maksimal effektivitet (Foucault 2008: 137).

Det handler om å bruke tiden rett. Rutiner og ritualer kan brukes som tidsbesparende strategier. Ulike aktiviteter blir en del av rutiner og ritualer når de settes i gang på et gitt signal, til et bestemt klokkeslett eller følger et bestemt mønster. Foucault (2008) beskriver hvordan rytmen av signaler og ordrer tvinger alle til å følge tidsnormer som fremskynder læring og lar individet forstå at hurtighet er en dyd. Sterke rutiner og ritualer bidrar til at barn fra tidlig alder kan ”regne ut” hva som skjer, og hva som kommer til å skje. Markström (2007) observerte at de voksne ofte organiserte samlinger før måltidene for å forberede barna på neste rutine, noe som i seg selv blir en rutine:

Dessa blir till återkommande ritualer som markerar övergången mellan olika aktiviteter och som kan ses som ett uttryck för att detta är en institution. En sådan ritual är att personalen initierar att barnen ska samlas på en viss plats, vara tysta, sjunga en sång, ropas upp i tur och ordning och får sedan gå till sina platser vid matbordet (Markström 2007: 63).

Rutiner og regler for oppførsel produserer normalitet og konformitet (Foucault 2008). Barna blir bevisst at de skal være på visse plasser til visse tider, og at det stilles visse forventninger til oppførsel (Markström 2005). Når ikke disse kravene innfris, og medfører brutte rutiner resulterer det ofte i stress. Det er viktig for personalet at barna blir raskt ferdig med et moment slik at de er klare for neste punkt på dagsordenen (Markström 2005). Barnehagens ordensritualer, som uttrykkes gjennom regler for hva som skal skje, når, og hvem som er inkludert, er noe barn må ha kjennskap til. Det er en form for disiplinert kompetanse som er viktig. Kombinasjonen mange barn per voksen, og de praktiske oppgavene som de voksne må fylle, bidrar til at barns selvregulering får en sentral rolle barnehagen (Ellegaard 2004). Krav til kompetanse og selvregulering kan gi flere muligheter, men også begrense barn i ”det nye barnehagebygget”. Det vil avhenge av hvilke strukturelle betingelser bygningen gir barnehagens aktører.

Kapittel 4: Metode

Jeg valgte en metode av kvalitativ karakter for å kaste lys over barnehagens praksis. Kvalitativ metode gir muligheter for nærhet til felt og informanter, og grunnlag for forståelse snarere enn forklaring av det fenomenet man studerer (Thagaard 2002). Jeg ønsket å undersøke barnehageansattes opplevelser av en ny driftsform. Intervju gir mulighet for studie av meninger og erfaringer, og ble derfor valgt som innsamlingsmetode. Med bakgrunn i temabaserte intervju har jeg snakket med ansatte i tre barnehager. Samtalene har spunnet ut fra tema om drift/organisering, rom, tid, barn og foreldre. Utvikling av data har i liten grad vært styrt av teori, det vil si at metoden er mer induktiv enn deduktiv (Tjora 2010). Prosjektet har slik blitt justert underveis, og resultert i et fleksibelt forskningsopplegg, der tolkning av intervjumaterialet har formet forskningens fokus underveis (Thagaard 2002).

Kunnskap fra intervjuene (studiens empiri) er basert på min tolkning av informantenes tolkning av virkeligheten. En slik dobbel hermeneutikk innebærer metodiske utfordringer i forhold til at forsker må se virkeligheten gjennom informantene, og forholder seg dermed til representasjoner av virkeligheten.

Det forskeren skal tolke på basis av intervju- eller samtaledata, er ikke virkeligheten selv, men en skrevet tekst eller talt tekst. Informanten *presenterer* ikke selve hendelsen for forskeren, men *re-presenterer* den i form av ord og begreper. Forskerens oppgave er følgelig å tolke ord og begreper – *symboler* - som er ment å representere virkeligheten (Aase og Fossåskaret 2007: 142).

Ettersom det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som et produksjonssted for kunnskap er det viktig å synliggjøre forskningsprosessen (Kvale 1996; Thagaard 2002; Tjora 2010). I dette kapittelet vil jeg derfor reflektere over min tilnærming til feltet og utvikling av data. Jeg tar også opp mitt etiske ansvar som forsker, og reflekterer over hvilke hensyn som er blitt tatt i forbindelse med innsamling og behandling av data. Avslutningsvis vurderer jeg forskningens kvalitet, og tar i den forbindelse opp utfordringer knyttet til innsamlingen og analyse av datamaterialet.

4.1 Utvikling av data

Her vil jeg gi en oversikt over hvordan jeg gikk frem for å finne felt og informanter for denne studien. Feltet var i og for seg avklart, da det var ny organisering i barnehager som skulle studeres. Informantene skulle være barnehageansatte, og helst jobbe med de yngste barna i

barnehagen. Utvikling av data startet imidlertid før jakten på informanter, med å få en oversikt over utviklingen i barnehagen de siste årene. *Utforming av barnehager. På leting etter barneperspektiv* (Buvik et al. 2003), og *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* (Trondheim kommune 2005a) er to sentrale dokument som begge tar for seg barnehagen i et endringsperspektiv¹⁰. Dokumentene gav meg et innblikk i endringsprosessene som barnehagesektoren preges av. Etter å ha studert de mer inngående, var jeg nå klar for å undersøke hva endringene betydde for barnehagens aktører.

Presentasjon av felt

Min kjennskap til feltet gjennom mange år som vikar, bidro til at jeg tidlig visste hvilke barnehager som kunne være aktuelle for denne studien. Nyere basebarnehage av en viss størrelse var ønskelig, men jeg var også ute etter barnehager som hadde opplevd endringen med oppmykning av den tradisjonelle avdelingsstrukturen. Jeg velger videre å gi en kort presentasjon av barnehagene som mine informanter jobber i, ettersom jeg anser det som viktige å vise til både likheter og ulikheter. For å beskytte barnehagens samt de involvertes anonymitet gir jeg informantene fiktive navn.

Den ene barnehagen er privat, mens de to andre er kommunale barnehager. Den private barnehagen, som jeg velger å omtale for barnehage A, har vært i drift i mange år. Den flyttet over i nye lokaler for en tid tilbake, og i den forbindelse utvidet barnehagen med flere plasser og større bemanning. Det er en relativt liten barnehage, med i underkant av 20 0-3 åringer på småbarnsavdelingen og i overkant av 30 3-6 åringer på storbarnsavdelingen. Det er seks voksne på hver avdeling. På småbarnsavdelingen er det leder, to pedagoger og tre assistenter. Av de ansatte var det to fra småbarnsavdelingen som ble intervjuet, baseleder som jeg har valgt å kalle Susanne og pedagogen Arne. De fremstiller barnehagen som en blanding av avdeling og base.

De to kommunale barnehagene, B og C, er relativt nye. De er slik som alle kommunens barnehager, planlagt etter 2003, tilrettelagt for basedrift. Barnehage B beskrives som permanent, mens lokalene er midlertidig. Det er en relativt stor barnehage. Over 100 barn mellom 0 og 6 år er fordelt på storbarn og småbarnsbaser. De har valgt å dele lokalene inn i to fløyer, hvor den ene rommer barn under 3 år og den andre barn over 3 år. To og to baser deler

¹⁰ Se bakgrunnskapittel, avsnitt 2.3 ”Det nye barnehagebygget: fra avdeling til base”.

arealer; inngangsparti og oppholdsareal. På en slik dobbelbase er det 30 småbarn og ti voksne (derav to baseledere, pedagoger og assistenter). Det ble tatt to intervju, ett med barnehagens leder Hanne sammen med fagleder Solrun, og ett med baseleder Heidi fra en av småbarnsbasene.

Barnehage C er også en basebarnehage i nye lokaler. To og to baser deler felles inngang, garderobe og kjøkken. Det er ca 40 barn fordelt på to storbarnsbaser, og over 30 barn mellom 0-3 år på de to småbarnsbasene. Storbarnsbasene har hver sin pedagogiske leder, og henholdsvis to og tre fagarbeidere. På de to småbarnsbasene jobber det elleve. Det er fire pedagogiske ledere og fem assistenter, samt to barnepleiere. Jeg hadde to intervju i denne barnehagen. Under det ene intervjuet snakket jeg med baseleder Lilly og barnepleier Mari fra den ene småbarnsbasen, og under det andre intervjuet med baseleder Kari fra den andre småbarnsbasen samt barnepleieren Tora.

Fellestrekket ved de tre barnehagene er at de holder til i nye lokaler som er tilpasset basedrift der en tenker hele huset under ett. Utover dette er det flere forskjeller som eierforhold og størrelse. Barnehage A er privat, og den minste med rundt 50 barn og 12 ansatte (administrasjon er ikke inkludert). Den kommunale barnehagen B, er den største med i underkant 150 barn og 40 ansatte (administrasjon inkludert), mens den andre kommunale barnehagen C har i overkant av 70 barn og 16 voksne. Barnehage C er også en enhet som deler administrasjon med to andre enheter. De som jobber i administrasjonen er derfor ikke inkludert. I forhold til bemanning kommer barnehage A best ut. De sier de er overbemannet i motsetning til barnehage C som opplever nedbemanning. Barnehage A er også tilfreds med ordningen de har ved fravær blant faste ansatte. De bruker studenter som har vært i praksis hos dem, og som kjenner til forholdene i barnehagen. Inntrykket fra intervjuene er at de kommunale barnehagene sliter med høyere fravær blant de faste ansatte, og har i tillegg problemer med å skaffe tilstrekkelig med vikarer. utfordringer med nye vikarer og midlertidige ansatte virker som et ekstra stort problem når enhetene er større. Det blir da flere barn og voksne å forholde seg til.

Tilgang på informanter og gjennomføring av intervju

Jeg valgte å oppsøke barnehagene personlig for å skaffe informanter. Med unntak av fagleder i barnehage B som responderte på e-post, viste det seg at tilnærmingen til potensielle informanter over e-post ikke var vellykket. E-post er nødvendigvis ikke noe som

barnehageansatte forholder seg til i løpet av en travel arbeidsdag der omsorg for barna opptar det meste av tiden. Jeg oppsøkte derfor barnehagene på tider som jeg trodde var rolige, som på formiddagen når barna ofte er ute eller etter lunsj når de minste sover. Det var pedagogisk leder for småbarn jeg henvendte meg til, og det var denne personen som videreformidlet budskapet mitt i barnehagen. Fagleder i barnehage B og de pedagogiske lederne i barnehage A og C ble slik inngangsporten til barnehagene og til andre informanter.

I barnehage A var den pedagogiske lederen Susanne inngangsporten til barnehagen, og jeg fikk ett intervju med henne og et med Arne som også er pedagog. I barnehage B intervjuet jeg fagleder Solrun sammen med enhetsleder Hanne. I samme barnehage fikk jeg ett intervju med Heidi som er baseleder for en småbarnsbasen. I barnehage C var Lilly min nøkkelperson, og jeg intervjuet henne sammen med barnepleier Mari. I tillegg fikk jeg gjort ett intervju med Kari som er baseleder på den andre småbarnsbasen i samme barnehage, sammen med Tora som er barnepleier.

Figur 4.1 Oversikt over informanter og stilling i barnehage

Informant	Stilling – Barnehage
Susanne	Avdelingsleder – A
Arne	Førskolelærer – A
Solrun	Fagleder – B
Hanne	Leder – B
Heidi	Baseleder – B
Lilly	Baseleder – C
Mari	Barnepleier – C
Kari	Baseleder – C
Tora	Barnepleier – C

Flere av intervjuene ble altså gjort parvis, noe som var et ønske fra informantene. Jeg opplevde i de fleste tilfeller at det fungerte bra. Informantene representerer ulike yrkesgrupper og kunne i de parvise intervjuene få mulighet til å utfylle hverandre. Dette kom frem i intervjuet med fagleder og leder, hvor Solrun hadde interesse for utforming og innredning av barnehagens rom, mens Hanne var opptatt av hvordan en skulle lede et stort antall ansatte og følge opp de utfordringer som fulgte. Jeg merket meg også at det kunne være enklere å snakke

om vanskelige ting når informantene ble intervjuet sammen. Dette gjaldt særlig i intervjuet med Lilly og Mari som brukte hverandre som diskusjonspartnere. Jeg hadde her mulighet til å trekke meg tilbake, ”og bivåne en tilnærmet naturlig samtalsituasjon” (Repstad 1998: 82). Samspillet mellom de voksne på basen kom tydelig frem. Baseleder Lilly beskrev det slik ”for fokuset skal være på gulvet, vi skal se, men allikevel har min jobb blitt mye mer administrativ, det faller tilbake igjen på Mari og de andre medarbeiderne som ikke har den rollen igjen. Så de tilbringer enda mer tid sammen med ungene alene...”. Mari, barnepleieren responderte på dette med å si ”det merker du litt på ungene, ikke sant... de trekker mye til oss”. Det var interessant å se hvordan de utfylte hverandre, og dette ble et bidrag til ”bredden” i utvalget. I intervjuet med den andre baselederen og barnepleieren, var situasjonen annerledes. Baseleder Kari var den som oftest responderte, bare avbrutt av korte kommentarer fra barnepleieren Tora.

Det er vanskelig å si hvilken innvirkning informantene kan ha hatt på hverandre under intervjuet. Det å ta et intervju sammen kan gi trygghet, men også skape konformitet. Hvis informantene ikke er trygge på hverandre, kan det resultere i at bare et syn presenteres offentlig (Repstad 1998). Etter å ha hørt intervjuene om igjen og transkribert, merket jeg meg at baselederne var den dominerende part, i den forstand at de snakket mest. På denne måten kan de ha lagt føringer over hva som ble samtaleemne og gjenstand for diskusjon. De resterende tre intervjuene ble tatt enkeltvis, med baseledere. Fag ble hovedfokus i disse intervjuene, og det virket som flere benyttet intervjuet til å reflektere over pedagogikk og intensjonen bak praksis. I intervjuene der de var to sammen, dreide samtalen seg mer om hvordan hverdagen i barnehagen var, på godt og vondt. Dette kan være et resultat av at de hadde en diskusjonspartner, men kan også komme av de spesifikke forholdene i akkurat den barnehagen de parvise intervjuene ble tatt i.

Gjennom hele prosessen har jeg tatt hensyn til at mine informanter er i omsorgsintensiv jobb som tar tid. Mine henvendelser vil være en av mange hensyn de er nødt til å ta i en hektisk dag. Utvelgelsen av informanter bærer nok preg av at informantene selv har styrt hvem andre som skal snakke med meg. Til tross for iherdige forsøk på å få flere assistenter, fikk jeg ikke snakket med andre enn de to som stilte opp på intervju sammen med baselederne. Jeg hadde i utgangspunktet også tenkt å inkludere vikarer i utvalget, men dette lot seg heller ikke gjennomføre. Jeg kommer nærmere inn på implikasjoner med utvalget senere i kapitlet, under avsnittet ”Kontekst og relasjon til informantene”.

Alle intervjuene fant sted i barnehagen, som var et naturlig valg da det er barnehagens organisering jeg ønsket å snakke med de ansatte om. Jeg fikk også anledning til å se barnehagen, og mulighet for å sammenligne de ulike barnehagene samt forstå hva de enkelte informantene mente når de snakket om barnehagens rom og organisering. Informantene fikk med dette også være tilgjengelige hvis det skulle oppstå noe inne på basen/avdelingen under intervjuet. De bestemte tidspunkt for intervju slik at det passet inn i barnehagens rytme. Ved et par anledninger hendte det at informantene ble etterlyst av sine kollegaer når intervjuet oversteg sine førtifem minutter, og begynte å nærme seg en time. De fleste var oppmerksomme på tiden, og intervjuene kunne bli preget av noe hastverk mot slutten.

Jeg var klar over tidspresset, og lot derfor informantene lede an samtalen bare avbrutt av korte oppfølgingsspørsmål. På denne måten fikk informanten snakke om det som hun/han opplevde som viktig, og ikke bare svare kort på de spørsmål jeg hadde eller si det de trodde jeg ville høre. Her var intervjuguiden til stor hjelp, da den var inndelt i hovedtemaer som drift/organisering, rom, tid, barn og foreldre. Dette var store samtaleemner med tilhørende underspørsmål (se vedlegg 3). Jeg passet på at vi var innom alle temaene i løpet av intervjuet. De var styrende på retningen på samtalen, men ikke rekkefølgen. Strukturen på intervjuet gav mulighet for tolkning av uttalelser underveis, slik at jeg fikk tak i informantenes mening med det de sa.

En grunn til at jeg følte meg komfortabel med en slik struktur kommer nok av at jeg kjenner feltet. Etter mange år som vikar, har jeg et innblikk i hvordan en dag i barnehagen kan se ut, og kjenner til dagsrytme samt rutiner. Jeg hadde muligheten til å være min egen informant, og bruke mine erfaringer til å få tilgang til kunnskap om feltet (Aase og Fossåskaret 2007). Kjennskap til feltet gjør det sannsynligvis også enklere å tolke underveis i intervjuet for så å komme med oppfølgingsspørsmål, uten å følge intervjuguiden og temaene til punkt og prikke. Jeg måtte allikevel være åpen for nye og uventede fenomener, og ikke la mine erfaringer som vikar påvirke i form av fordommer og egne hypoteser (Kvale 1996). På denne måten kunne bakgrunnen som vikar gi meg fordeler, men også skape utfordringer i forhold til min rolle som forsker.

4.2 Etiske hensyn

I kontakt med felt og samtaler med de ansatte, er det flere etiske overveielser jeg som forsker må ta stilling til. Informert samtykke, konfidensialitet og tillit fungerer i følge Ryen (2004) som forskningens etiske guide. For det første har de som deltar rett til å vite hva de deltar på, og bli informert om at de har mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Videre skal de og deres tilknytning, her barnehagen, behandles konfidensielt. I intervjuene belyses både positive og negative sider ved barnehagen, og fortrolige ting blir sagt. ”Forskerens etiske ansvar innebærer å beskytte integriteten til informanten ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for de som deltar” (Thagaard 2002: 26). Det er mitt ansvar som forsker å ikke misbruke den tilliten som skaper grunnlaget for intervjuet, og som er helt avgjørende for kvaliteten på datamaterialet.

Samtykke og anonymitet

I avsnittet ”Tilgang på informanter og gjennomføring av intervjuer”, beskriver jeg hvordan jeg etablerte kontakt med barnehagen. Informantene ble rekruttert via e-post, direkte av meg og gjennom baselederne. Prosjektet hadde på forhånd blitt godkjent hos personvernombudet for forskning (se vedlegg 1). Under første møtet med kontaktpersonene i barnehagene delte jeg ut et skriv som informerte om prosjektet, og hva deltakelse ville involvere (se vedlegg 2). Før intervjuet opplyste jeg også muntlig om at deltakelsen er frivillig, og at de som informanter og barnehagen vil anonymiseres og data slettes etter at oppgaven er ferdigstilt. Informantenes samtykke var muntlig, og jeg opplevde at de synes det var greit å delta. Informantene fra den ene barnehagen opplevde det litt problematisk at det i skrivet stod at oppgaven skulle omhandle ”basebarnehage”, ettersom de ikke bruker denne betegnelsen. Under presentasjonen av barnehagene har jeg derfor valgt å beskrive både likheter og forskjeller ved barnehagene, for å nyansere feltet og unngå at noen føler de blir satt i ”bås”. Barnehagene er plassert i Trondheim, og jeg mener informantenes integritet er beskyttet da de vil representere én av over 100 enheter. Barnehage omtales med bokstavene A, B og C og informanter er gitt fiktive navn. Barnehagens eierform, størrelse samt informantenes stilling i barnehagen er derimot tatt med, noe jeg anser som relevant for hvilken data som utvikles.

Tillit og behandling av sensitiv informasjon

Forholdet mellom forsker og informant fremstilles ofte som en asymmetrisk relasjon, der forsker kontrollerer situasjon (Thagaard 2002). Det kan også tenkes at det er informanten som

kontrollerer situasjonen. De vurderer situasjonen, og velger hva de ønsker å snakke om. Alle intervjuene ble som sagt gjort i barnehagen, midt i en hektisk arbeidsdag. Det virket derfor som at intervjuet gav enkelte informanter en fristund, mens andre brukte pausen sin på å snakke med meg. Et intervju bar tydelig preg av at informanten benyttet anledningen til å ”koble ut”. Hun tok med seg frustrasjon over en hendelse inn i intervjusituasjon, og kontrollerte situasjonen samtidig som hun viste stor fortrolighet. Dette kan henge sammen med at hun ble intervjuet sammen med en kollega. Det følte til tider som om jeg ikke var tilstede. Informantene henvendte seg til hverandre og diskuterte ulike sider ved barnehagen på en åpen og ærlig måte. I forhold til behandling av informasjon må jeg vise respekt for informantenes grenser. Kanskje ble noe sagt under intervjuet som vedkommende ikke ønsker skal bli gjengitt i oppgaven.

Et følelsesladet intervju må settes i kontekst. Det som blir sagt må tolkes ut fra at kunnskapen konstrueres. Intervju kan fremprovosere følelser, og i dette tilfellet kom informanten inn i intervjuet med mange følelser og var frustrert. Andre var entusiastiske, noen virket mer resignerte både i forhold til intervjusituasjon og i forhold til de endringene de opplevde. De følelsene jeg har merket meg under intervjuet, er langt på vei følelser jeg tillegger informantene. Jeg spurte ikke direkte om hva de følte akkurat der og da, men tolket det ut ifra det de sa og måten det ble sagt på. Jeg har derfor et etisk ansvar, uavhengig om hva informantene faktisk følte og uttrykte, om å utvikle kunnskap som ivaretar informantenes integritet.

Etiske dilemmaer kan oppstå når en får tilgang til informasjon som ikke er ment for offentligheten. ”Doing fieldwork means confronting idealism with practice, in circumstances and situations seldom described in textbooks and in situations that need immediate action or choices” (Ryen 2004: 225). I enkelte intervju ble det delt informasjon om barnehagen som informanten eksplisitt ba meg om å slette. Her oppstår det en konfrontasjon mellom hensyn til informant/felt og forskning. Informanten velger å være åpen og beskriver virkeligheten slik den er, men ber samtidig forskeren om ikke å bruke denne informasjonen. I andre intervju har informanten gitt sensitiv informasjon, men understreket at hun/han ikke har noe å skjule. En løsning av slike dilemmaer har for meg vært å utelate ømfintlige sitater i oppgaven, og på denne måten behandle det som ”ikke data”. Viktig informasjon synliggjøres, men på en slik at måte at sensitive opplysninger ikke skal kunne knyttes til barnehage eller informant. Det samme gjelder ting som ble sagt før, men kanskje oftest etter at diktafonen ble slått av.

Stemningen ble en annen. Flere informanter gav uttrykk for tanker som ikke hadde kommet frem mens diktafonen var på. Informasjon som ikke ble med på opptaket førte også til etiske dilemmaer for meg, i forhold til hvordan jeg kunne bruke det som ble sagt. Løsningen ble også her indirekte bruk av informasjon. Det var tydelig at det som kom frem etter intervjuet hadde betydning for informanten, men at dette gjerne var uttalelser hun/han ikke ønsket å bli sitert på.

Ryen (2004) tar opp et viktig spørsmål om hva som er gode konsekvenser for informantene, og hva som kan være dårlige. Flere av informantene trekker frem det positive. De får snakke om arbeidsplassen sin, og på denne måten skape en refleksjon rundt praksis. Andre brukte intervjuet for å få luftet ut frustrasjon. De av informantene som uttrykte misnøye, var tydelig på at de ikke la skjul på dette heller. Til tross for en hektisk hverdag med sykdom og fravær som resulterte i at det ene intervjuet ble utsatt to ganger, ble det gjennomført. Dette kan tyde på at det var viktig for de å møte noen som tar opp ting som de opplever som problematiske. Intervjuet gav ikke bare en mulighet til å snakke, men også til å bli hørt. Det ligger en viktig oppgave å behandle informasjonen slik at den gjenspeiler informantenes opplevelser, og samtidig bevarer informantenes integritet. Med tanke på at intervju er en mellommenneskelig handling, og at den kunnskap som produseres ikke er nøytral, er det en utfordrende oppgave å fremstille pålitelige data som gir grunnlag for gyldig kunnskap. Dette krever at forsker er tydelig på sine valg og handlinger. I følgende avsnitt skal jeg derfor synliggjøre forskningsprosessen, og vurdere grunnlaget for kunnskapen som er utviklet under og etter intervjuene.

4.3 En kvalitetsvurdering

I kvalitativ forskning, der måling av resultater ikke er like lett eller relevant sammenlignet med kvantitativ forskning, kan vi i stede forsøke å synliggjøre forskningsprosessen. Hele prosessen, fra data blir samlet inn gjennom intervju til den inngår som en del av et tolkningsgrunnlag, skal selv bli gjenstand for tolkning. *Pålitelighet* og *gyldighet* er to begreper som benyttes i dette henseende, som kriterier for vurdering av forskningens kvalitet (Tjora 2010). Pålitelighet handler om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, og vil styrkes ved at forsker reflekterer over kontekst for innsamling av data. Her er det særlig viktig å ta med forskers engasjement, og hvordan dette kan påvirke utvikling av data (Tjora 2010). Dette tar jeg opp i avsnittet ”Kontekst og relasjon til informantene”. Videre er det

avgjørende for forskningens gyldighet at grunnlaget for tolkningen av datamaterialet synliggjøres og vurderes. Gyldighet styrkes ved at forsker er kritisk til egne tolkninger og er i stand til å forankre forskningen sin i tidligere teori (Tjora 2010). Dette blir tema i avsnittet ”Grunnlag for tolkning og kunnskapsutvikling”. Først litt om min forskerrolle.

Kontekst og relasjon til informantene

Min relasjon til feltet og min forståelse av hva barnehage er, påvirker utviklingen av data. Til tross for at jeg har forsøkt å tillegge meg en nøytral rolle, vil informantenes tolkning av hvem jeg er være like sentral for kunnskapsproduksjon, som min tolkning av dem. Negativ oppmerksomhet rundt fenomenet ”basebarnehage”, og generelt en økning i oppmerksomhet rundt barnehagesektoren, påvirker både aktørene i feltet og min forskningsoppmerksomhet. De ansatte har opplevd økning i antall barn, og er i en fase der de kontinuerlig forsøker å finne gode løsninger for enkeltbarn og for fellesskapet. Jeg må ta hensyn til at det er ulike måter å organisere hverdagen på, og at flere av barnehagene preges av det er relativt nye premisser for organisering. Når det stort sett er den negative om basebarnehage som settes på agendaen, er det interessant å kunne gå inn å få et utvalg av ansatte til å snakke om hvordan de opplever det. Jeg tar høyde for at jeg også kan fremstå som en kritiker av basebarnehage, uten at dette var intensjonen. Intervjuene må settes i denne konteksten, der min status påvirker og påvirkes av informantene; ”... interview interactions are inherently spaces in which both speakers are constantly 'doing analysis' – both speakers are engaged (and collaborating in) 'making meaning' and 'producing knowledge'”(Gubrium og Holstein 2002:15). Hvilken kunnskap som ble produsert avhenger ikke bare av kontekst, men også av hvem mine informanter er.

I prosessen med å skaffe informanter var det en utfordring å skaffe til veie ”bredden” av informanter. Det var pedagogen, rettere sagt baselederen jeg henvendte meg til foruten om et tilfelle der fagleder responderte på e-posten fra meg. Dermed ble pedagogen min kontakt, min tilknytning til feltet og min vei til informanter. Til tross for at jeg ved flere anledninger eksplisitt søkte andre informanter enn pedagoger, ble utvalget bestående av fem pedagoger, to barnepleiere og to fra administrasjon/ledelse. Intervju er for mange uvant, og i dette tilfellet er sannsynligvis flere av de pedagogiske lederne mer komfortable med å være i en slik situasjon. Erfaring med intervju, og bruk av diktafon, kan derfor i større grad appellere til denne yrkesgruppa. Pedagogene, i de barnehagene jeg har vært kontakt med, er også ledere for avdelingen/basen. Lederen kan også ha et ønske om å være barnehagens ansikt utad, noe som gjør at jeg som forsker har fått et ”frontstage” inntrykk av virksomheten. Barnehagens

”backstage” er forbeholdt de som er i eller har tilknytning til institusjonen. Goffman (1992) bruker disse metaforene for å illustrere hverdagens ”skuespill”. Barnehagen og mine informanter ønsker å presentere seg på en bestemt måte, noe som preger mye av menneskers samhandling. Frontstage er det som aktørene, i mitt tilfelle de ansatte i barnehagen, ønsker å vise omverden. Informantenes bruk av ”vi”, et uttrykk for samhold, forsterker effekten av frontstage. Informantene er del av en institusjon. De representerer barnehagen, og alle som har sine interesser i barnehagen. Ovenfor forsker kan de velge å skape et inntrykk av barnehagen gjennom å snakke i bestemte faglige termer. Goffman (1992) omtaler dette som ”inntrykksforvaltning”. ”Med en bevisst bruk av begreper med spesielle konnotasjoner kan virkeligheten fremstilles i et spesielt lys” (Aase og Fossåskaret 2007: 146). Faglige termer fremhever barnehagens samfunnsmandat, og utvikling innen feltet fremstilles i et bestemt lys for å legitimere endring. Dette skaper et bestemt uttrykk, som presenteres for omverden. Fleksibilitet kan være et slik begrep, og er noe som brukes for beskrive oppmykningen av avdelingsstrukturen. Begrepet brukes i flere sammenhenger, og omtales som både middelet og målet for endringene i organiseringen. Fleksibilitet symboliserer egenskaper ved rom; mulighet til å åpne opp, lukke, endre og utvikle. Som forsker får jeg inntrykk av at det som er fleksibelt omtales i positive termer.

Grunnlag for tolkning og kunnskapsutvikling

Mine samtaler med de ansatte i barnehagen gir grunnlag for ny kunnskap, men er på samme tid også fundert i etablerte forståelser. Tidligere forskning har gjennom hele forskningsprosessen gitt meg en pekepinn på hvordan jeg kan forstå feltet, og hvordan tolke data. Det er gjort lite forskning på basedrift, da det er en relativt ny driftsform. Seland (2009) er en av få som har tatt for seg fenomenet ”basebarnehage” i sin doktoravhandling. Funn fra hennes forskning har derfor fått en sentral plassering i min forståelse av hva basebarnehage kan være. Videre har også annen forskning av barnehage bidratt til å tolke mine funn, og spesielt forskning som tar for seg barnehagen som normaliserende praksis (Markström 2005). Tidligere forskning har på denne måten bidratt til å plassere studien min i en tradisjon innen barneforskning som i stor grad knytter kritisk teori til analyse av data. Dette for å se hvordan praksis formes av ulike forståelser av barn og barndom.

Jeg ser at denne forankringen gir meg et fokus som er med på å utelukke andre tolkninger. En kritisk holdning til endring, kan bidra til å glorifisere, og resultere i tanker om at ”alt var bedre før”. Slik kan forsker selv være plassert i modellen til Mishra og Spreitzer (1998) som kritisk

til endring. Mine holdninger er noe jeg har jobbet med gjennom hele prosessen, med den hensikt å få frem bredden og mangfoldet i et felt, og ikke bare fremstille det som er vanskelig og utfordrende. Her opplever jeg at bruk av diktafon har vært til stor nytte. Jeg kunne gå tilbake for å høre hva informantene sa, i tillegg til at intervjuet i sin helhet ble transkribert. Jeg var også oppmerksom på å skrive ned notater etter hvert intervju. I et intervju skjer det mye som ikke diktafon klarer å fange opp. Kroppsspråk og stemning under intervjuet ble notert, og sammen med de transkriberte intervjuene ble dette data som gav grunnlag for mine tolkninger.

Ønsket om å vise til bredden og samtidig finne fellestrekk, resulterte i at de ansattes uttalelser ganske tidlig i tolkningsprosessen ble kategorisert i idealtypiske reaksjoner på endring. Endring var et fellesstrekk, men reaksjonene var ulike. Idealtypemetodologien bidro til å se mønster, og var på denne måten et springbrett for å tolke resten av datamaterialet. Jeg kodet datamaterialet først tematisk slik det fremkommer i intervjuguiden (se vedlegg 3). For så å dele inn i mindre og mer spesifikke tema som viste til motsetninger. I forhold til *rom* kom det for eksempel frem motsetninger mellom lek og læring, frihet og kontroll, støy/uro og trygghet. Og i forhold til *tid* kom det frem motsetninger mellom tid til planlegging og tid til barna, samt tid til det enkelte barn og tid til fellesskapet. Mine tolkninger av informantenes opplevelser vil alltid kunne tolkes annerledes. Som forsker innehar jeg en makt som gir meg frihet til å styre fortolkningene av materialet i ønsket retning (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Åpenhet rundt forskningsprosessen og begrunnelse for tolkning vil likevel kunne styrke forskningens pålitelighet og gyldighet, og på denne måten bidra til å gjøre mine funn generaliserbare. De generelle trekkene fra denne studien kan bidra til å belyse hvordan andre barnehageansatte i barnehager, lik de barnehagene som er beskrevet i dette kapitlet, opplever arbeidet med de yngste barna. Det vil være snakk om en overførbarhet av kunnskap (Thagaard 2002), eller en moderat generalisering som tar hensyn til konteksten for studien (Tjora 2010). Konteksten for studien vil bli beskrevet mer inngående i følgende analysekapittel, hvor ansattes opplevelse av ”det nye barnehagebygget” presenteres.

Kapittel 5: Analyse av datamaterialet

Intensjonen bak ”det nye barnehagebygget” er lokaler der tilgjengeligheten er stor, både for store og små. Store fellesareal og mange fagrom skal stimulere til valgfrihet og medvirkning for kompetente barn. Dette kapitlet vil belyse forholdet mellom det fleksible byggets intensjon mot ansattes opplevelse av ”det nye barnehagebygget”.

Første del av analysen omhandler endringsprosessen, om oppmykningen av avdelingsstrukturen. De ansatte forteller om ulike prosesser som har påvirket utformingen av rom, noe som har resultert i ulike reaksjoner på endring. I analysens andre del gir jeg, med bakgrunn i studiens tre barnehager, en oversikt over utforming av rom. Her trekker jeg frem hvordan de ansatte snakker om barnehagens rom i forhold til barns medvirkning, lek og læring. Intensjoner om tilgjengelige rom for kompetente barn skal realiseres innenfor en institusjon med sine tidsmessige reguleringer. Analysens tredje og siste del ser på utfordringer knyttet til utforming av rom til det beste for det enkelte barn og for fellesskapet, med knappe tids- og voksenressurser.

Til sammen har de tre analysedelene som mål å belyse ansattes opplevelser knyttet til arbeidet med de yngste barna i ”det nye barnehagebygget”. I kapittel 6 kommer jeg til å følge opp denne presentasjonen ved å trekke fram hovedfunnene fra analysedelene. Ansattes opplevelser av endring, rom og tid blir her diskutert med bakgrunn i studiens teoretiske rammeverk. Målet er å belyse sammenhenger, og peke på mulige årsaker for ansattes ulike reaksjoner til endring samt opplevelse av arbeidet.

5.1 Fra avdeling til base: endringsprosessen

I følgende analysedel velger jeg å fokusere på endringsprosessen, og tolker de ansattes uttalelser med bakgrunn i idealtypiske reaksjoner på endring (Amundsen og Kongsvik 2008; Mishra og Spreitzer 1998). I møte med endring har informantenes ønske om forme krav utenfra til det beste, både for de som jobber og barna som oppholder seg der, resultert i reaksjoner som både er aktive og passive, konstruktive og destruktive. Reaksjonene på endring kategoriseres i fire idealtyper med bakgrunn i de to dimensjonene ”aktiv – passiv” og ”konstruktiv – destruktiv”. Idealtypene er ”aktive advokater”, ”trofaste støttespillere”, ”skarpe kritikere” og ”sårete”. Jeg velger imidlertid å forholde meg til tre av idealtypene, da ”sårete” inngår sammen med ”skarpe kritikere”. Bakgrunnen for dette er at de ansatte som

kategoriseres som ”sårete” også har mer aktive reaksjoner som faller inn under ”skarpe kritikere”.

Aktive advokater: ”Så lenge vi har råd til å drive det sånn, så gjør vi det”

”Aktive advokater” ser muligheter til å påvirke endringsprosessen, og opplever derfor ikke endring som en trussel (Mishra og Spreitzer 1998). Susanne beskriver prosessen bak nye lokaler som et samarbeid mellom de ansatte og ledelsen. Hun var med og bestemte hvordan lokalene skulle se ut, og påvirket på denne måten den nye driftsformen.

Vi ønsket å holde på avdelingene, og vi ønsket å ha voksne knyttet opp til bestemte grupper. Men den ideen fra basebarnehager om at de forskjellige fagbasene var fordelt på et hus... det falt vi for, og det hadde ikke den tradisjonelle avdelingen der hver avdeling har en klossekrok, familiekrok, malekrok, alle de der tingene der. Vi ønsket å spre det utover et helt hus, og at alle ungene skal ha mulighet til å benytte seg av det. Så det var jo likt med basetenkningen, men samtidig ønsket vi å ivareta den tryggheten med at hver unge har sin plass der, skal møte opp der, har sin faste spiseplass der, og at det er de voksne som har ansvaret. Så det var grunnen til at det ble sånn. Vi visste jo hvor stort bygget ble etter hvert, hvor mange unger som skulle inn og hvor mange voksne som skulle inn. Vi snakket gjennom ganske mange former for struktur i organisasjonen, og kom frem til at så lenge vi har råd til å drive det sånn, så gjør vi det (Susanne).

”Drømmebarnehagen” til Susanne og hennes kollegaer ble til gjennom en tre år lang planleggingsprosess, der de blant annet besøkte andre barnehager for impulser og gode råd. Resultatet ble det Susanne beskriver som en blanding mellom avdeling og base, som det beste alternativet for dem. Endringene i denne barnehagen er noe Susanne virker fortrolig med. Hun har ikke bare vært aktiv i planleggingsfasen for nye lokaler, men har også vært med og formet denne barnehagen siden den startet opp. Hennes lange erfaring med barnehagen, og stilling som leder for avdelingen, gjør henne tilsynelatende konstruktiv til endring. Gjennom å skape ”drømmebarnehagen” legitimerer hun endring, og er med på å styre krav utenfra.

Susanne fremhever at dette ikke er noen basebarnehage¹¹, noe som kommer til uttrykk i valg av ord. Hun omtaler konsekvent at de er organisert i grupper innenfor en småbarnsavdeling. I utviklingen av nye lokaler har de tatt det beste fra det ”gamle” og det ”nye”. Den mye omtalte basedriften har nok påvirket planleggingen av drømmebarnehagen, som pågikk i en tid med mye negativ oppmerksomhet mot basebarnehage.

¹¹ Se bakgrunnskapittel s. 13

Og så var det akkurat i den tida da det ble flere og flere basebarnehager. Det skulle være full barnehagedekning ikke sant, det var en kjempeprosess der... påtrykk fra statlig nivå, fra kommunalt nivå... og basebarnehagene begynte å bli tatt i bruk. Foreldre gikk ut i media og var fortvilet over basedrift. Det var det negative som kom frem egentlig, det kom ikke frem så mye positivt (Susanne).

Arne som er pedagogisk leder for småbarn ved den samme barnehagen, er ikke like opptatt av hvilke navn som brukes: *”Vi fungerer som to baser med to grupper på hver, men vi kaller det ”avdeling” fordi det er jo bare et annet ord for det egentlig”*.

Småbarnsavdelingen som Susanne og Arne jobber på består av to barnegrupper som deler garderobe, oppholds- og lekerom samt kjøkken og bad. Etter baseprinsippet er rom, (fagrommene) tilgjengelig for alle barna i barnehagen. Barnehagen ble utvidet med flere barn og voksne i forbindelse med flytting til nye bygg. Barnegruppen ble gradvis større mens de enda holdt til i den gamle barnehagen, og flere kom til etter at de hadde flyttet inn i nye lokaler. På denne måten var ikke alt nytt når de flyttet inn, gruppene var etablert og kjent. Arne beskriver det som en gradvis overgang, der voksne og barn fikk mulighet til å skape en tilhørighetsfølelse: *”Det var ikke slik at vi flyttet inn i nytt bygg og så var alle de nye ungene der. De nye ungene kom på løpende bånd, slik at vi hele tiden kunne gi de nye en god opplevelse”*.

Endringene i barnegruppene kom gradvis, sammenlignet med de andre barnehagene i studien, og barnegruppene er også mindre. Susanne har vært aktiv i forhold til utforming av ”drømmebarnehagen”, og uttrykker en aktiv holdning til de endringer som måtte komme. Hun er imidlertid negativ til en økning i antall barn og sier seg villig til å kjempe mot større barnegrupper: *”For det er alt for mange unger på små rom! I barnehager generelt, jeg synes det! Tenk på alle de relasjonene til en ett åring! Det er mange altså! Vi kommer til å kjempe i mot”*.

Trofaste støttespillere: ”Vi gjør det beste ut av det vi kan gjøre noe med”

”Trofaste støttespillere” ser ikke like store muligheter for påvirkning som de ”aktive advokatene”. De ansatte har mer passive reaksjoner. Reaksjonene er likevel konstruktive, og de samarbeider om å få gjennomført endringene (Mishra og Spreitzer 1998). Hanne startet opp som leder i en ny barnehage: *”Barnehagen var her, den var ferdig, begynt og planlagt. Noen av møblene var allerede bestilt, så den prosessen var ikke jeg med på. Jeg startet som styrer med å tilsette folk jeg!”* Barnehagen var da ferdig planlagt, rommene sto der og interiør

var bestilt. Hanne opplevde ikke det som noe problem: *”Noe må på et vis være bestemt, hvis du skal ha med deg alle på å bestemme alt, da kommer du aldri i mål!”*. Solrun som er fagleder ved samme barnehage påpeker imidlertid at nye barnehager utvikles nå i samarbeid mellom eiere, ansatte og brukere.

Det er vanlig at ansatte, ledelse og verneombudet og kanskje en fra foreldregruppa, er med i prosessen sammen med kommunen og Rådmannen på utformingen av bygget og interiøret. Det ligger i strukturen og målsetningen at det skal være et samarbeid mellom enhetene og kommuneledelsen som eier (Solrun).

Denne barnehagen er som alle barnehagebygg planlagt etter 2003 tilrettelagt for basedrift, en idé formet av kommunen i samråd med SINTEF og NTNU¹². Solrun var en av de som hadde ansvar for innredning av rom: *”Ingen hadde kompetanse på det med innredning av rom, det var på en måte på rådmannens nivå. Når de startet ble det kjøpt inn en del ting, og så fulgte det mye penger med prosjektet”*. Ideen om basedrift var som Solrun beskriver på Rådmannens nivå, og de ansatte fikk i oppgave å bruke de pengene som kommunen hadde lagt ned i prosjektet. Det lå føringer på pengene som skulle brukes, rommene skulle innredes som verksted, eller fagrom som Susanne og Arne referer til. Innredning av rom måtte imidlertid vike for å finne gode løsninger for organisering av barn og voksne. Mange barn og ansatte skulle finne seg til rette i nye lokaler.

Det har vært den store utfordringen, og det tok ca to år før vi fikk det oppe å gå ordentlig. Og parallelt med dette skulle også innredningen av rom være en ting som vi skulle jobbe med, men det har måttet vike litt i forhold til det å måtte finne den gode organisasjonsstrukturen i hverdagen for barnegruppa (Solrun).

Den gode organisasjonsstrukturen som Solrun snakker om, er også noe baseleder Heidi savnet når hun begynte å jobbe i denne barnehagen. I motsetning til Susanne og Arne, som gradvis var med på å endre barnegrupper i forhold til nye lokaler, opplevde Heidi å starte opp i en barnehage der alt var nytt.

Det var så voldsomt. Alle sammen skulle kle på seg og gå ut, eller alle sammen skulle spise sammen. Jeg synes det var veldig uoversiktlig! Vi rakk jo ikke å få ut alle sammen før vi måtte begynne å gå inn. Jeg syntes det var kaotisk i forhold til det jeg var vant med, med mindre grupper (Heidi).

Heidi hadde tidligere jobbet i en barnehage med tradisjonell avdelingsstruktur som avdelingsleder, og møtte nå utfordringer i forhold til den nye driftsformen. Store barnegrupper

¹² Se bakgrunnskapittel s. 11

på store og åpne areal gjorde at overgangen fra den lille og innkjørte avdelingen føltes kaotisk.

Det er 30 unger på en dobbelbase. Jeg synes det er veldig mye å forholde seg til, både for barn og voksne, både for foreldre og ansatte. Så vi deler den 30 gruppa inn i tre grupper med 10 på hver. Vi har prøvd litt frem og tilbake, men vi har funnet ut at det har fungert greit nå, og det er mer oversiktlig. Du kommer nærmere foreldre, og vi som jobber her kommer nærmere ungene, og lærer de bedre å kjenne og så har ungene litt færre å forholde seg til (Heidi).

Heidi uttrykker tilfredshet med strukturen i hverdagen slik den er nå. Hun er konstruktiv i forhold til håndtering av store barnegrupper, og beskriver inndelingen i mindre grupper som en nødvendighet. Selv om hun opplevde overgangen fra avdelingsstruktur til basedrift som kaotisk, er hun nå fornøyd med det de har klart å få til. Solrun påpeker at det har tatt tid å finne en god organisasjonsstruktur.

For selve organiseringen og driftformen var så ny og ukjent for alle, slik at vi brukte veldig mye tid på å finne en god organisering av barnegruppene, samarbeid med personalet i forhold til ansvar, oppgaver og struktur i hverdagen med tanke på at det er så mange barn og voksne som deler felles areal (Solrun).

Hanne ser at det å starte en såpass stor barnehage med helt nytt personale byr på ekstra store utfordringer. Det har vært utskiftninger i personalgruppa fordi flere har funnet ut at barnehagen ikke var rette arbeidsplass for dem. Nøkkelen for å lykkes med en ny driftsform som ingen har kompetanse på, ligger i følge Solrun i ledelsen: *”Hvordan man klarer å stå i vanskelige prosesser, og hvordan man klarer å samle en gruppe og trekke i samme retning”*. Det gjelder å se mulighetene, og få personalet med seg på de endringene som ligger på ”rådmannens nivå”.

Det som er veldig viktig, når vi er i en slik prosess, er at vi har en policy på at ansatte faktisk kan være med, medbestemmelse! At de får være med å prege sin egen arbeidssituasjon og arbeidshverdag, det er en ting. Og at ansatte hele tiden blir oppdratt til å ta ansvar for sin egen arbeidssituasjon og fellesskapet, den balansen mellom seg selv og fellesskapet (Hanne).

Ansatte skal ikke bare forholde seg til ”sine barn og foresatte”, men også til kollegaer på de andre basene. Barnehagen betraktes som ett hus der alle skal forholde seg til hverandre og dele på felles ressurser, romlige og menneskelige: *”Du har relasjoner til et hav av mennesker i løpet av en dag (...) Og dette skal du veilede folk i, at folk skal stå i det. Det kan være tøft! For det har de ikke gjort før”* (Hanne). Barnehagen har som sagt opplevd en del utskiftninger

i personalgruppa, en pris man i følge Hanne må betale for den hyppige utbyggingen. Med så mange tilsetninger blir det vanskelig å følge opp alle som skal på plass samtidig. Men ”trofaste støttespillere” gjør det beste ut av det de kan: *”Ja, for å sitte og dulle og sulle med noe som vi ikke har noe påvirkningskraft over, det gidder iallefall ikke jeg! Det går ikke å flytte inn i en sånn virksomhet som ingen har erfaring med fra før, og så ha alt klart. Det går ikke!”* (Hanne).

Skarpe kritikere: ”De bare hører hva de andre gjør, men de er ikke inne der det skjer”

”Skarpe kritikere” uttrykker seg negativt til endringsprosessen, og i følge modellen til Mishra og Spreitzer (1998) karakteriseres reaksjonene til endring som destruktive. Sammenlignet med ”aktive advokater” ser også kritikerne muligheten til å påvirke, men er ikke like samarbeidsvillige som ”trofaste støttespillere”. Lilly, en av baselederne, uttrykker stor frustrasjon over manglende forståelse fra ledelsen. Hun forteller om enhetslederen som kommer ned for å hjelpe til på basen:

Når hun kommer ned og skal hjelpe oss med frokosten og ser at det er lite folk, så synes hun ikke at vi hjelper hverandre godt nok! Det er en ting det, men når hun går og når frokosten og det har roet seg, og barnegruppen oppløses... det er jo da utfordringene kommer. Det å få stablet ungene rundt et bord, det er jo ikke noe problem, det klarer vi som har jobbet noen år. Men når du fortsatt må sitte ved bordet og det begynner å gå unger, det er jo da utfordringene kommer (Lilly).

Selv om småbarnsbasene holder seg for seg selv, som for eksempel under frokost, byr åpne lokaler og store barnegrupper på utfordringer for de ansatte. Lilly blir oppgitt over lederen som ikke forstår. I følge henne er det ledelsen som ikke klarer å samarbeide med dem på gulvet: *”Fordi de har fungert slik på en avdeling, så vet de ikke hva det betyr med base. De har ikke satt seg inn i det. De bare hører hva de andre gjør, men de er ikke inne der det skjer. De har ikke prøvd å være her en måned, og jobbet på gulvet”*.

Barnehagen deler administrasjon og leder med to andre barnehager, noe som innebærer at enhetsleder har mange ansatte under seg. Dette kan skape stor avstand mellom administrasjon og de på ”gulvet”. Mari som har mange års erfaring i barnehage, mener store barnehager innebærer at ledelsen mister oversikten: *”Før så visste de mer hva som foregikk”*. Hun er ikke begeistret for utviklingen: *”Jeg synes det er ALT for mye voksne og ALT for mye unger. Selv om de sier at du skal dele opp, og at du skal gjøre ditt og datt så er det ikke så enkelt i virkeligheten.”* Mange barn kombinert med store, åpne areal gjør det vanskelig å finne gode løsninger. Lilly forteller at to småbarnsbaser deler areal, og i tillegg skal de omlag 30

småbarna dele fellesareal med i underkant av 50 storbarn. Fellesarealet i barnehagen er delt av en glassvegg med skyvedør som skiller småbarnbasene fra storbarnbasene.

Vi er jo bare et svært fellesareal, og så er det to baserom... men vi kan jo ikke være der inne hele dagen! Og det er jo tenkt at med den skyvedøra så skal vi også skal få lov å være inne på storbarn, for det er jo fellesareal. Det er jo noe galskap. Den burde jo vært delt på midten, og småbarn krever jo i utgangspunktet større plass enn storbarn. Men plutselig er hele fellesarealet blitt storbarnbasene sitt område, enda de i utgangspunktet er mest ute. Men de går ut så sent at våre har begynt å legge seg, sånn at vi får aldri dette rommet her. Vi er en småbarnsbase som har vår problematikk, men vi er også et hus! (Lilly).

Når intensjonen om myldring på tvers av storbarns- og småbarnsareal ikke fungerer i praksis, resulterer det i at store deler av fellesarealet ikke er tilgjengelig for de minste barna.

Kari: Jeg tror at det var tanken at det skulle være mye åpent, man skal gå mye imellom.

Tora: Men det fungerer jo ikke sånn!

Kari: Nei, i praksis så får vi det ikke til å fungere sånn.

Tora: De holder seg stort sett på sine baser, det er noen som drar litt imellom da. Men vi er nå liksom småbarn og storbarn, vi er ikke noe sammen slik som basedrift egentlig er tenkt.

Kari: Men vi er jo sammen, småbarnbasene og storbarnbasene er sammen... (ler), hver for seg da.

Tora: Men ideen var at det skulle være litt mer blanding av store og små.

Kari: Ja, det skulle være sånn at ungene fikk bestemme litt selv hvor de ville være tror jeg, deler av dagen.

Tora: Det var i hvert fall det vi ble forespeilet da vi skulle begynne her.

Tora sier at basedrift ikke fungerer slik som hun fikk inntrykk av før hun begynte å jobbe i barnehagen. Kari som tidligere har veiledet andre basebarnehager opplever at denne driftsformen kan fungere med de eldre barna: *"I praksis fungerer det når du har store, jeg gjorde det på forrige barnehagen jeg var på. Da var det barn fra 2-2,5 til 5 år. Det krever mye organisering og strukturering og mye på forkant, men samtidig, de takler det litt mer når de blir eldre"*. Tora trekker også frem størrelsen på barnehagen som en utfordring: *"Det er klart at det kunne ha fungert her også, hvis det hadde vært EN storbarnsbase og EN småbarnsbase, at det ikke hadde vært så mange! For vi er jo veldig mange, og det blir voldsomt for de små"*. Mari sammenligner den nye driftsformen med den tradisjonelle avdelingsstrukturen:

Vi hadde et stellerom, et bad med do til de 8 ungene, vi hadde en gang med yttergang, vi hadde en stue med leker til 8 unger. Ja, det var en verden som ikke kan sammenlignes! Jeg synes det var mye mer ro og harmoni, og de hadde ikke så mange å forholde seg til. Og det var ikke slik stress! (Mari).

Det var en annen verden. Den lille enheten som avdelingen representerte trengte ikke å dele store fellesareal og fagrom/lekerom med andre barnegrupper. Store barnegrupper med stor tilgjengelighet skaper ikke bare muligheter, men begrenser i dette tilfellet små barns bruk av fellesareal. Det er noe som skaper stress. For til tross for store areal er det flere som skal tilpasse seg hverandre.

Kritikerne sammenligner den rolige og harmoniske lille enheten med baser i ett hus der stress og kaos råder. Endringene oppleves som meningsløse: *”Det er en økonomisk bit oppi hele greia, stuve inn mest mulig unger. Jeg skulle jo slutte før det ble for mange, men jeg har jo enda ikke sluttet (ler)”*. Lilly spøker tilsynelatende med at hun skulle slutte før det ble så store forhold i barnehagene. Hun er nok den skarpeste kritikeren, og den som uttrykker størst frustrasjon med en ledelse som ikke ser hva som faktisk foregår nede på gulvet. Den gode organisasjonsstrukturen som de ”trofaste støttespillerne” beskriver, er ikke tilstede i de ”skarpe kritikernes” uttalelser.

Flere av de ansatte er ikke bare kritiske, men også lei av alle endringene, og av en organisasjonsstruktur som de ikke trives med. På et spørsmål om hvordan informantene så for seg fremtiden i barnehagen, svarte Lilly: *”Både jeg og Mari kommer til å finne oss annen jobb snart. Jeg har tenkt sånn 40 [år, min anmerkning] jeg, da må jeg ha funnet meg noe annet”*. Mari tar videreutdanning og ser helt konkret på muligheten for en annen jobb: *”Det her ble ikke det jeg hadde tenkt da, så nå tar jeg videreutdanning. Det er ikke det at det er noe bedre å jobbe i eldreomsorgen, men det blir mindre stress. Det blir for mye til meg!”* Mari føler det blir for mye med alle barna og voksne. Det er ikke bare et krevende omsorgsarbeid i forhold til barna, men også et krevende samarbeid med kollegaer.

Det er litt komisk. Jeg så en jente som hadde tjukk flislue, og så hadde hun en annen lue oppå, og da bare tar jeg av denne røde flislua under. For jeg tenker: *”alt for varmt! det er 0 grader”*. Så kommer ei som nettopp har begynt her [en ansatt, min anmerkning] og sier: *”Hun skal ha denne lua for hun har hatt vondt i halsen”*. Sant, bare slike små ting! Som en lue, sant... det er en liten ting det, og hvis alle ting blir sånn frem og tilbake. Hvis man skal diskutere om mange [barn, min anmerkning] skal ha en eller to luer på når det er 0 grader ute, da bli det tungt (Mari).

Mari beskriver denne hendelsen i garderoben som et eksempel på alle de små tingene som man må forholde seg til hele tiden. ”*Det handler om at vi har så mange nye folk hele tiden, så skal du hele tiden klare å forholde deg til nye folk, og du skal lære dem å kjenne, og du skal ikke trække for mye på dem*”. Mari føler også at hun i sin rolle, til tross for sin voksne alder og lange erfaring, ikke har like mye medbestemmelse.

Mari: I min rolle har jeg ikke like mye medbestemmelse, jeg er ikke med på møtene og jeg er ikke med i den grad. Jeg kan jo påvirke på min måte, men likevel er det ikke min rolle som er avgjørende i hvordan ting blir.

Lilly: Den biten kjente jo jeg på også, det var jo derfor jeg tok utdanning.

Lilly tok førskolelærerutdanning for å få en mer aktiv rolle i barnehagen. Mari på sin side føler ikke at hennes stemme blir like mye hørt. I tillegg til manglende medbestemmelse blir aldersforskjellen mellom henne og kollegaene noe som bidrar til hun står litt utenfor: ”*Det er et veldig ungt personale, og det gjør kanskje at jeg synes det blir litt ensomt*”. Det å jobbe i en basebarnehage ble slik Mari hadde forventet. Hun påpeker stress som et resultat av den nye driftsform, for både store og små. Gjennom videreutdanning søker hun seg bort fra en hverdag hun ikke synes hun er med å bestemme utformingen av. Lilly er også kritisk, men ser i større grad mulighet for å påvirke. Hun har et større handlingsrom i kraft av sin stilling som baseleder. Problemet er at handlingsrommet begrenser seg til utforming av det som formuleres på ”rådmannens nivå”. I tillegg til at avstanden mellom ledelsen og de på gulvet oppleves som større enn noen gang.

Veldig mange barnehager prøver jo etter hvert å gjøre om baser til å bli avdeling. Men der blir de ikke møtt i forhold til ledelsen. Vi får beskjed om at vi må finne oss en annen jobb hvis vi ikke trives på base, og da har jeg sagt at det er ledelsen som har et ansvar for oss! (Lilly).

Ansatte som kategoriseres som ”skarpe kritikere” kan også oppfattes som ”sårete”. De uttrykker en oppgitthet over manglende medbestemmelse og dårlig kommunikasjon, på basen og med ledelsen. Jeg velger allikevel å ikke betrakte reaksjonene deres som passive, og dermed omtales de som ”skarpe kritikere”. I tillegg kan de destruktive holdningene like godt fungere konstruktivt, da de forsøker å gjøre det beste ut av endringer de ikke har så mye til overs for. Videre skal jeg oppsummere de ulike reaksjonene, og se på viktige faktorer som påvirker holdning til endring.

Aktive eller passive, konstruktive eller destruktive - avhengig av barnehagen

Reaksjonene til informantene har en tydelig sammenheng med hvilke endringer barnehagene har gjennomgått, og hvilken posisjon de har hatt i denne prosessen. De ”aktive advokatene” beskriver hvordan de var med på planleggingsfasen av ”drømmebarnehagen”. Nye lokaler gav dem muligheten til å plukke det beste fra baseprinsippet, mens de valgte å beholde noe av det gamle og trygge fra avdelingsstrukturen. Dette kommer i sterk kontrast til de ”trofaste støttespillerne” som brukte to år på å gjøre det beste ut av lokaler som de ikke hadde vært med på å utforme. De startet opp i nye lokaler med nytt personale, og med en driftsform ingen hadde erfaring med. Reaksjonene til de ”skarpe kritikerne” tilsier at de ikke har funnet den gode organisasjonsstrukturen som de ”trofaste støttespillerne” henviser til. Ledelsen kritiseres, og her kommer betydningen av informantenes posisjon tydelig frem. Medbestemmelse ser derfor ut til å være en avgjørende faktor, som de ”skarpe kritikerne” savner i forhold til ledelsen og i forhold til sin rolle på basen.

Et skille med hensyn til medbestemmelse går mellom informantene som representerer ledelsen i barnehagen og de som jobber på basene, eller ”på gulvet” (som flere av informantene referer til når de snakker om forholdet til ledelsen). Enhetsleder og fagleder er ”trofaste støttespillere” ovenfor kommunen, og uttrykker et ønske om å gjøre det beste ut av de endringene som kommer i form av krav ovenfra. De har det overordnede ansvar for å skape det tilbudet som den lokale myndigheten gir midler til, og som foreldre har forventninger til. De som jobber på ”gulvet” på basene uttrykker også et ønske om å gjøre det beste ut av endringene, men reaksjonene hos enkelte rettes i større grad som en kritikk mot ledelsen og de som står ansvarlig for endringene i kommunen. Dette skillet gjør seg ikke bare gjeldende for de i ledelsen og baseledere. Det kan også vise til et annet skille mellom ansatte i private og i de kommunale barnehagene. Det virker som om de ansatte i den private barnehagen, de ”aktive advokatene”, har større handlingsrom til å forme endringer i tråd med sine ønsker. De uttrykker seg derfor mindre kritisk i forhold til ledelsen enn de ”skarpe kritikerne” i de kommunale barnehagene.

Handlingsrom som mulighet til å påvirke endringer, gjenspeiler også et skille som går mellom de som jobber på basene. Baseledere har det overordnede ansvaret for planlegging og organisering av basen. Assistentene er med, men har likevel mindre tid til møter og planlegging sammenlignet med førskolelærerne. Den ene assistenten sier for eksempel at hun

føler seg utenfor, for selv om hun kan påvirke, så ser hun ikke på sin rolle som avgjørende for hvordan ting blir.

En annen faktor som ser ut til å ha stor betydning for reaksjoner, i tillegg til medbestemmelse, er størrelsen på barnehagen. Barnehagens størrelse, altså en økning i antall barn og voksne, er den endringen som informantene beskriver som mest utfordrende. Mange barn betyr flere voksne, og flere relasjoner. Endringsprosessen kompliseres gjennom at flere ikke bare berøres av den, men også skal samhandle for å finne gode løsninger for fellesskapet. I dette utvalget er det to relativt store kommunale barnehager, og en mindre privat barnehage. Størrelsen trenger ikke ha en sammenheng med eierform, men i forhold til endring uttrykker ansatte i den private mindre negative reaksjoner, enn de som jobber i de kommunale barnehagene.

Reaksjonene til endring er som sagt mangfoldige, og i denne analysedelen har jeg forsøkt å dele de inn etter de fire dimensjonene; aktiv og passiv, konstruktiv og destruktiv. Individuelle reaksjoner kan knyttes til institusjonell virkelighet. Informantene er fra forskjellige barnehager, og reaksjonene ser ut til å henge sammen med hvordan barnehagen har blitt påvirket av endring, og hvilken rolle informantene har hatt under denne prosessen. Størrelse og medvirkning er som sagt de faktorene som betyr mye for hvordan de ansatte opplever endringene. Mens denne delen har gitt et innblikk i endringsprosessen, vil følgende analysedel vende fokus bort fra endring, og over til resultatet av prosessen. Hvilke rom har kommet med endringer som oppmykning av struktur og nye barnegrupper, og hvilken forståelse av barn ligger til grunn?

5.2 Tilgjengelige rom for medvirkning og læring?

I *Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Trondheim* kommune heter det at ”barnehagens lokaler stadig må utvikles i tråd med barnehagens innhold og tilbud, synet på barn og læring og samfunnet generelt” (Trondheim kommune 2005a: 3). Synet på barn har vært dominert av forståelsen av det kompetente barn, som en motsetning til det sårbare og voksenavhengige barnet (Kampmann 2004; Kjørholt og Tingstad 2007; Seland 2009). Basedrift skal i tråd med denne forståelsen legge opp til en struktur som gir barn et større spekter av valgmuligheter. Denne analysedelen undersøker barnehagens nye rom i forhold til intensjon om barns medvirkning og læring, og tar utgangspunkt i informantenes uttalelser om utforming, samt bruk av rom.

Fra multifunksjonsrom til fagrom: ”Hvert rom har sitt spesifikke tema da”

Tradisjonelle lekerom som speiler hjemmets estetikk er tonet ned i de nye barnehagene. Den hjemlige atmosfæren med stue, innredet med sofa og lenestoler, har måttet vike for mer ”institusjonelle rom”¹³. Rom og interiør skal støtte opp om Rammeplanens syv fagområder som alle dekker et vidt læringsfelt. Områdene er grovt skissert: språk, kropp, kunst, natur, etikk, nærmiljø og samfunn samt antall, rom og form. Fokus på fagområdene demonstrerer en sterkere koding av rom.

Hvert rom har sine spesifikke tema. Vi har ”atelieret”, vi har ”terningen” der det er puslespill, spill og slike bordaktiviteter. Vi har ”byggeren” der det er mer konstruksjonslek og ”allrom” der det er mer store leker som har med mange barn å gjøre, og ”teateret” der det er teatervirksomhet og veldig mye rollelek (Arne).

Arne omtaler tradisjonelle barnehagerom som ”multifunksjonsrom”. Det samme rommet var arena for mange ulike aktiviteter. Dette i motsetning til de nye fagrommene som har en spesifikk utforming, og utstyr som innbyr til bestemte aktiviteter. Noen rom er innredet som ”tumlerom” for fysisk aktivitet, mens andre er utstyrt for mer rolige aktiviteter som bibliotek og datarom. Musikkrom og verksted for maling, snekring og andre kreative aktiviteter er også vanlig. Hanne ser utforming av rom som en dynamisk prosess. De må hele tiden vurdere hva barna er interessert i: ”Hvis pc-rommet blir veldig lite brukt, så må vi vurdere om vi trenger et pc-rom. Da må vi observere hva ungene er opptatt av, og prøve å designe og bekle rommene med det som fenger barna.” Susanne beskriver også hvordan de har brukt tid på å finne ut hvordan barna bruker rommene: ”Hva er det ungene synes er artig her, og hvordan kan jeg faglig tilrettelegge ut ifra det?”.

Barnehage A praktiserer ”fagdag” hver 14. dag. Da har de ansatte ansvar for hvert sitt rom, og utarbeider planer for aktiviteter som er tilrettelagt for det spesifikke rommet.

Det er en pedagog som er ansvarlig for hvert fagrom, og det er på tvers av huset... sammen med en assistent eller en fagarbeider. Så har de sammen ansvaret for å henge opp en plan for den fagdagen, og det henges i midten her slik at ungene går og ser hva som skal skje på minihjemmet, hva som skal skje på atelieret, på teateret (...) Og da har vi laget begrensinger, ikke sant, i form av at her er det plass til fire, her er det plass til åtte og sånn i forhold til hvilken aktivitet vi har valgt (Susanne).

¹³ Se teori (s. 26) for utdypelse av ”institusjonelle rom”.

Aktivitetene på fagdagen skal samsvare med rammeplanens mål for fagrommet, og vise barna mulighetene som ligger i rommet. ”*Da skal de være på det fagrommet tilknyttet den voksne, holde på med den aktiviteten i ei gitt tid til den er over, til lunsjen er klar, da er aktiviteten over*”. Susanne mener slike aktiviteter gir barna et felles opplevelsesgrunnlag, som de kan bruke for å dra leken videre. På fagdagen skal barna velge aktivitet selv, men deres valg blir styrt av voksne om de velger å ha samme aktivitet flere fagdager etter hverandre: ”*Vi motiverer unger til å velge et annet fagrom. Eller lar de andre ungene velge først slik at det blir fullt på det rommet det ene barnet alltid velger. Så får det barnet velge et av de andre rommene, og får komme inn der å få se nye muligheter*” (Arne). De voksne hjelper også de yngste barna med å ta valg som de ikke kan ta på egen hånd.

De voksne tar gjerne en mer aktiv rolle jo yngre barna er, og i forbindelse med fagdag hjelper de til med valg av rom og aktiviteter. Det er ikke bare organisering av fagdag og de valg som må taes der som krever en aktiv voksenrolle. ”*Ungene her er kanskje mer avhengige eller oppmerksomme til hva de voksne gjør enn på storbarn da*” (Arne). Informantene mener det er viktig at voksne bidrar til å starte opp aktiviteter, og stimulerer til fortsettelse av lek. Arne forteller entusiastisk om hvordan han og en kollega tiltrakk seg en gruppe småbarn inn på ”teateret”:

Så kommer det unger inn fordi de hører trommespillingen hans, og så kommer jeg inn og har et improvisert teater med noen hånddukker for å vise de hånddukkene. Så det blir jo litt sånn fagromtenkning, og det var veldig fint. Men det var jo ikke alle ungene som var med der, men de ungene som var med fikk en veldig god opplevelse (Arne).

Forutsetningen for slike aktiviteter er i følge Arne tilgangen på rom: ”*Det ville ikke gått hvis det var et multifunksjonsrom, fordi en teateraktivitet er ofte en slik ting som suger til seg unger, og da ville det blitt for mange*.” Muligheten til å kunne samle en liten gruppe barn på teaterrommet, gir de få fremmøtte en bedre opplevelse fordi de kommer nærmere den, enn hvis de var mange. Flere av de ansatte opplever at de er organisert på en måte som gir de flere muligheter, og flere rom å spille på.

... godt å kunne variere litt på rom, og kunne ha plasser å gå til som kan være litt spennende etter hvert, iallefall for de største på småbarnsgruppa da. De trenger å få utfolde seg, slik som på de fysiske rommene, og samtidig få hvilt seg litt. Så det er bra at man har flere muligheter å gå til (Heidi).

Heidi uttrykker likevel at de er en begynnerfase i utforming av rom, og at de er avhengige av samarbeid med de andre basene for å få flere rom som de kan bruke: ”Vi har prøvd å henge opp for å plotte oss inn på planer, men vi går nå mest innimellom og ser: er det ledig her, kan jeg gå inn her med en gruppe?”. Det kan se ut som at intensjonen om tilgjengelige rom begrenser seg når det møter den institusjonelle virkeligheten: ”Her tenker vi at hele bygget som ett skal ha mange forskjellige typer muligheter i de ulike rommene, og så skal ungene egentlig i teorien ha tilgang på alle...” (Arne). I mange tilfeller kan det begrense seg til tilgjengelighet i teorien, for i praksis viser det seg at det tross alt er knyttet mange utfordringer til de nye lokalene.

Rom for lek: ”De kan ikke få slippe løs slik at alle kan få leke det de vil”

Store deler av dagen i barnehagen preges av ”frilek” der barna velger aktiviteter selv, sammen med andre barn eller i samarbeid med voksne. Da skal fellesareal og fagrom være disponible til lek, og utstyr tilgjengelig for bruk. Flere av de ansatte legger vekt på at orden er et krav til, og en forutsetning for barns bruk av rom og materiell.

De kan ikke få slippe løs slik at alle kan få leke det de vil. For eksempel på konstruksjonsrommet. Der har vi lego, sånne duploklosser og så har vi sånne større [klosser, min anmerkning] og så har vi togbane. Vi kan ikke ta frem alt det der på en gang! Da må vi bli enig om at vi kan leke med det eller det, og da må alle sammen innfinne seg etter det! For ellers blir det kaos, det er ikke stort nok til at vi kan ha en krok til det, og en krok til det. For da blir det bare surr med alt sammen (Heidi).

Et rom er utstyrt med forskjellige leker og utstyr for ulike aktiviteter. Materiell er ofte plassert slik at barna får tak i det de ønsker, etter intensjonen om økt tilgjengelighet. Likevel ser ikke de ansatte det som et mål i seg selv at alle skal kunne finne det de ønsker å leke seg med. I barnehagen må lek, og bruk av utstyr tilpasses til fellesskapet. Mange barn med ulike interesser må samkjøres med begrenset utstyr for å skape rom for lek. Det vil ikke bli en god lek for noen om alle skulle dra frem akkurat det de ville leke seg med, det må være noe en kommer fram til i fellesskap og samarbeider om. Det blir også vektlagt at det utstyret som tilhører et rom ikke blir tatt ut av dette rommet, og brukt i et annet. Susanne forteller om hvordan barns bruk av rom og utstyr ble regulert når de flyttet inn i nye lokaler:

Det vi var strenge på i begynnelsen, var at det som hører til i rommet ikke skal ut av rommet. De fikk ikke dra dette som er inne på minihjemmet nå, ut i fleksiarealet. ”Det hører til der, jeg kan godt bli med deg inn så kunne vi leke sammen der, men det hører til der”... Det var vi strenge på! (Susanne).

Barna lærer etter hvert hva som tilhører de ulike rommene, og hva de voksne forventer av dem i bruk av rom og utstyr. På småbarnsbasen får imidlertid barna tettere oppfølging av de voksne. De ansatte oppgir at de må tilrettelegge og regulere aktiviteter mer enn det kollegaene på storbarnsbasene gjør. I tillegg inneholder småbarnsbasen, og de rom som er tilgjengelige for dem, andre materialer enn på storbarnsområdene. Av sikkerhetsmessige årsaker forteller informantene at barna på småbarnsbasene for eksempel ikke har tilgang på sakser. *”Men det er klart at så snart de blir litt større, bare de kommer på storbarn, fra 3 år og opp, så har de litt mer styring og litt mer ordening på det selv (...) Ja, da får de litt mer frihet og får velge litt mer selv”* (Heidi).

De ansatte opplever at de ikke bare må begrense de minste barna i bruk av utstyr, men også i forhold til de større barna sine aktiviteter og lek. De som kryper og ”tumler” har ofte glede av andre aktiviteter enn de på 4 og 5 år. Noen liker for eksempel å bygge høye tårn, mens andre liker å se høye tårn falle sammen:

De minste kommer inn og de har jo også kjempeglede av lego... men bare det å bikke ut legoen og høre lyden, og se at det raser utover, Det er jo kjempemessig, du ser DE øynene vet du! Men da blir det et kaos, det blir ikke noe god lek for de andre, de store da... (Heidi)

Dette er ikke bare et problem mellom barn på storbarnsbasen og småbarnsbasen. De minste barna på småbarnsbasen kommer også i konflikt med de litt større barna på basen. 3 åringene ønsker for eksempel å bygge med lego på et rom, mens 1-2 åringene ønsker å velte kassen med lego utover gulvet. Løsningen på problemet blir at de som ønsker å bygge lego får tilgjengelighet til rom og utstyr fordi de bruker det slik som det er tenkt. De minste blir holdt utenfor fordi at med deres tilstedeværelse følger det kaos og dårlig stemning. Dette er nødvendige hensyn å ta for fellesskapet i forhold til å skape rom for lek: *”Det har med å gi og ta litt, se hva som fungerer rett og slett”* (Heidi). Barna må tilpasses hverandre, og de minste barna må få hjelp av de voksne for å tilpasse seg de største barnas lek.

Konflikten mellom storbarnsbasene og småbarnsbasene ser imidlertid ut til å skape mer hodebry for personalet, enn konfliktene innad på småbarnsbasen. I barnehage C deler småbarnsbasene fellesareal med storbarnsbasene, noe de ansatte opplever som problematisk. Fellesarealet er delt av en skyvedør. Småbarnsbasene holder til på den ene siden, og småbarnsbasene på den andre. De ansatte på småbarnsbasene sier de velger å holde denne døra lukket på grunn av oversikt og orden. Når småbarnsbasene åpner opp skyvedøra til

fellesarealet, og småbarna slipper inn blant storbarns perlerier og puslespill, opplever Kari at de må være ekstra påpasselig: ”Nå går vi inn på storbarn sitt område, nå må vi passe på dem, nå må vi følge med dem, nå må vi rydde opp, nå må vi se at de ikke ødelegger noe som de på storbarn har laget”. Småbarna holdes dermed bak skyvedøra og får slik begrenset sin tilgang til fellesarealet.

Rom for medvirkning: ”Ja, da må du sitte vakt ved vasken da”

Bruk av fellesareal og fagrom handler om prioriteringer. Når det kommer til barns medvirkning ser de ansatte det som en forutsetning at de er godt bemannet. Småbarns muligheter til å delta i barnehagens fellesskap, uten å ødelegge for de store barna (velte legoslottet) og gjøre det omvendte av det de voksne ønsker (vaske hendene i do) avhenger av at det er voksne tilstede som kan vise vei og alternativer. Lilly og Mari opplever at intensjonen med barns medvirkning, og de nye lokalene der alt er gjort tilgjengelige, ikke lar seg realisere på grunn av store barnegrupper og lav bemanningstetthet:

Lilly: Det handler jo om prioritering!

Mari: Ja, før så stod du liksom i kø når du hadde vært ute og skulle inn for å spise. Da brukte du en halvtime på å vaske fingrene til ungene, de stod i kø sant... (ler)

Lilly: Men da var det mindre antall, men altså 30 som skal vaske fingrene, og de vaskene! Alt er jo så tilgjengelig i dag, byggene er bygd slik at alt skal være så tilgjengelig for barn, og barn skal ha medvirkning... Det er litt misforstått, fordi alt er jo ikke tilgjengelig hjemme heller! Og det kjenner jeg litt på, når det står vasker med sensorer på. Det er klart at ungene hos oss later som de vasker hendene, de står jo der med såpedispenseren...

Mari: Du, den har vi koblet ut

Lilly: Vi har jo måttet koble ut!

Mari: Ettåringene står jo der...

Lilly: I går så kom jo den ene [gutten, min anmerkning] inn da, og selvfølgelig var det ei [jente, min anmerkning] som hadde vært på do, og han andre han graver nå oppi da (ler). Det er så lett tilgjengelig hele tiden ikke sant, og hvis du har vaskene... nei, det går ikke. Intensjonen med slike bygg er jo at ungene skal klare seg selv og lære seg, men det lar seg ikke gjennomføre når det er så mange. For da må du sitte vakt ved den vasken da... og det har vi ikke kapasitet til.

Medvirkning uttrykkes her som et gode barna blir gitt når det er tilstrekkelig med voksenressurser. De ansatte omtaler tilgjengelige bygg som en ekstra utfordring, ikke bare på grunn av manglende voksenressurser, men like mye på grunn av størrelsen på barnegruppene: ”Fordi at du skal følge ungene der de er, men jeg klarer faktisk ikke å dele meg i to (ler). Det er jo det som er interessant, det skal alltid være en voksen sammen med ungene.” Lilly beskriver ironisk hvordan hun faktisk må dele seg i to for å være der barna er. Hun er ikke

alene om å føle at det er for mange barn, i for tilgjengelige lokaler, til at de voksne makter å følge opp intensjonen om barns medvirkning. Hanne, leder i barnehage B, forteller om lukkede dører og låste rom for å håndtere barnegruppene i de nye lokalene: ”*For det krever at de voksne er flinke til å spre seg, at de voksne er på de rommene ungene har tilbudene på*”. Hanne sier småbarnsbasene er litt mer begrenset når det gjelder tilgjengelighet, først og fremst fordi at de minste barna har behov for tettere oppfølging av voksne: ”*Det har vært en utfordring på et så åpent bygg. Det har vært for åpent!*” For at barna skal ha mulighet til benytte seg av et mer tilgjengelig bygg forutsetter det tilgjengelige voksne, og da er det ”*viktig at vi har muligheten til å lukke, stenge*” (Hanne). Selv om det er snakk om lav voksentetthet, så ser ikke det ut til at flere voksne vil løse utfordringene knyttet til barns medvirkning i barnehagen. Det er behovet for mindre barnegrupper og mer avgrensede områder som fremtrer som løsningen, og da spesielt for småbarn.

Avgrensing og skjerming: ”*Det blir så store rom til de små*”

Ønsket om å avgrense lokalene fremstår som det beste for barna, og spesielt for de yngste på småbarnsbasene. Store lokaler og mange barn gir i følge de ansatte uttrykke omgivelser for de yngste barna. ”*Alle har behov for en gruppetilhørighet*” sier Lilly, og føler denne er truet når det nå er snakk om et samarbeid på tvers av småbarnsbasene og storbarnsbasene:

Vi holder på å diskutere om vi skal ha mer samarbeid på tvers, så tenker jeg ”enda flere relasjoner for ungene! Er det sunt?” (...) De yngste, er de nødvendigvis nødt til å samarbeide når de har mer enn nok med å lære seg å stabbe og gå. Skal de også bli tvunget til å ha nye relasjoner med andre barn og andre voksne? (Lilly).

Lilly tviler på at flere relasjoner vil være hensiktsmessig for noen. Småbarn omtales som mer sarte og sårbare. Småbarns sårbarhet er trolig noe som blir enda mer synlig sammen med mange eldre barn: ”*Jeg tror kanskje det blir for mye for de minste, og ikke minst; det blir for mye for de voksne å holde oversikt over*”. Behovet for avgrensing og skjerming uttrykkes her som et gode for alle parter, barn og voksne. De ansatte opplever det også som en viktig oppgave i forhold til foreldre: ”*Foreldrene er jo også mer sarte og sårbare når de leverer i fra seg det lille gullet på ti måneder*”.

Informantene legger vekt på at barna har ulike behov, og inndeling i mindre grupper oppleves ikke bare som nødvendig for å holde oversikt, men også positivt i forhold til ulike aktiviteter. Kari forteller at de bytter på hvem som er ute og hvem som er inne løpet av dagen, for slik å imøtekomme barns ulike behov. De største barna på småbarn er ofte ute etter lunsj, mens de

minste får lokalene inne for seg selv når de våkner etter duppen sin: ”*De største har jo mer behov for å være i bevegelse og kanskje la de minste får være litt inne og ha lokalet litt for seg selv. Da tør de opp litt mer og leker seg, og får liksom roen*”. Når alle barna er inne er det imidlertid ikke like enkelt å skape rom som imøtekommer ulike behov.

Lilly: Men det var jo sånn fokus med det å skape rom for lek, det med de små rommene for det, og nå snakker man jo om rom i rommet som tredje pedagog.

Mari: Hvor er de rommene henne her da?

Lilly: Det er hva rommet tilbyr, men hva hjelper det når det blir så store rom til de små da? Ja du ser det på storbarn også, på de blå [stolene, min anmerkning] som er satt sammen, hvor mye lek som foregår innenfor... de prøver jo så godt de kan å ikke bli kikka på hele tiden eller bli forstyrret.

Private rom for barna er noe flere av de ansatte mener er mer eller mindre fraværende i barnehagens nye lokaler. Arne ser frem til at buskene i barnehagens uteområde vokser opp, slik at barna kan gjemme seg der, og lage sine egne små huler. Inne har de fortsatt en jobb å gjøre for å skape private sfærer, og da spesielt på områdene for de største barna: ”*Ungene er helt utsultet på de små krokene, de gjemmer seg bak sofaen og under sofaen*”. Barna på småbarn gjemmer seg også, men her er det mer opp til de voksne å skape rom for ro og privatliv: ”*Vi prøver på en måte å få det litt avskjermet sånn at det går an å søke litt fred for ungene sin del, at de kan få trekke seg tilbake og sette seg med ei bok, eller sette seg med litt rolige ting også*” (Heidi).

De ansatte forsøker å forme de store rommene slik at barna får noen rolige stunder, med mindre mennesker og støy. Lydnivået blir vanskeligere å regulere når store barnegrupper ferdes i åpne lokaler. Hanne beskriver store gangarealer som knytter rommene sammen, og som kaster mye lyd utover i bygningen: ”*Det er krevende både for voksne og barn, å forholde seg til så mye lyd*”. Løsningen er å skjerme seg, og lage mindre grupper som fordeler seg på lokalene. Og når mulighetene til å skjerme seg inne er begrenset, er det godt at man kan gå ut:

Liksom det store [rommet, min anmerkning], det må vi ha til bespisning pluss at de er nå toddlere da som er glade i å være aktive og springe frem og tilbake. Så det blir jo et høyt lydnivå, du får ikke til å avgrense de til en plass der de kan springe, så da er det hensiktsmessig å komme seg ut (ler)... (Kari).

Informantene i barnehagen C der fellesareal deles med storbarn, opplever at småbarn får lite innerom å boltre seg på. Valget om å skjerme småbarn fra fellesarealet begrunnes i konflikten mellom småbarn og storbarns aktivitet. Det er også lettere for de voksne å holde oversikt når

barna er på sin base. Det gir muligens tryggere og mer oversiktelige omgivelser for de minste, men også mindre areal å ferdes på:

Det er for liten plass til å være i fred og få roen. Det er for lite, det er noen som springer, det er noen som skriker. Er det en som skriker så skriker fort en til, og det der blir jo sånn domino det! Og når du har 32 dominobrikker i forhold til 8, så blir det litt mer utav det (Mari).

Det småbarn ikke kan si med ord vil de forsøke å si med kroppen. Sinne, frustrasjon og sorg uttrykkes ofte gjennom skriking. Men barn har også andre sinnsstemninger som kommer til uttrykk. Arne bruker et eksempel fra matbordet: ”*De ser på hverandre og dunker med koppen - Hei, skal dere også gjøre det? (...) Man kan bli litt fokusert på aktiviteten og ikke på barna*”. Han understreker hvor viktig det er å ta vare på, og videreutvikle deres sosiale uttrykk. Utfordringene kommer når barna er mange, og uttrykkene er mangfoldig. Er det rom for småbarns glæder og sorger uttrykt gjennom kroppslig adferd når den blir én av mange?

Tilgjengelige rom for medvirkning og læring – avhengig av tilgjengelige voksne

Informantenes opplevelse av barnehagens nye rom reflekterer den dobbeltheten som ligger i forståelsen av barn (Gulløv og Højlund 2005). På den ene siden skal barn være kompetente og ta sine egne valg, mens på den andre siden krever akkurat dette en del reguleringer fra de voksnes side. Selv om barns interesser skal være styrende for utforming av rom, forutsetter bruk av de nye fagrommene tilstedeværelse av voksne som regulerer og veileder. Rommene har en sterk koding, som vil si at det er innredet for bestemte aktiviteter (Bernstein 2001). Materiell har et formål i det rommet som det tilhører, og skal helst ikke brukes i andre rom. Barnas aktivitet reguleres derfor av voksne for å unngå uønsket bruk av rom og materiell. I forhold til de yngste barna blir dette både gjort av sikkerhetsmessige hensyn og for å holde orden. Barn under 3 år omtales generelt som mer avhengige av voksne, og trenger i større grad voksne for å tilrettelegge samt følge opp aktiviteter. Kontroll ser derfor ut til å bli mer internalisert desto eldre barna blir (Foucault 2008). Det kommer også frem av uttalelsene at småbarna må ha tettere oppfølging av voksne for å unngå konfrontasjoner med de eldre barna. Bruk av rom og materiell reguleres av voksne, fordi de yngste barna ofte kommer i konflikt med de eldre barnas lek. De små barna betraktes som inkompetente sammenlignet med de eldre og mer kompetente barnehagebarna som har lært seg den ”riktige” måten å leke på (Markström 2005). Små barns medvirkning forutsetter tilgjengelige voksne som kan tilpasse

bruk av rom og materiell. Intensjonen om tilgjengelige rom derfor utfordrende å få til i praksis (Seland 2009).

Flere av informantene opplever at store barnegrupper og tilgjengelige lokaler ikke samsvarer med små barns behov for trygge og stabile omgivelser. Store fellesareal som ofte deles av flere barnegrupper skaper mye uro og støy. Mange barn med ulike interesser og behov, kryper, springer og spiser i samme rom. Det blir de voksnes oppgave å avgrense, og skape rom som også imøtekommer andre behov enn det å få velge fritt hvor, hva og med hvem man vil leke. Utforming av rom som innbyr til læring og medvirkning, og som også gir trygge rammer, krever voksne som har tid til å være tilgjengelige. Neste analysedel tar for seg denne utfordringen. Hvordan skape rom til det beste for det enkelte barn og for fellesskapet, med knappe tids- og voksenressurser?

5.3 Rom til ”barns beste”?

Små barns grunnleggende behov legger premissene for dagsrytmen i barnehagen. Dette skaper flere rutinesituasjoner som er helt avgjørende for å imøtekomme barnas behov. Tid til omsorg er en forutsetning for å gjøre dette til en god hverdag for barn, og voksne på småbarnsbasen. De voksne må i jobben med små barn, ha mulighet til å ta seg tid til individuelle behov, men er også nødt til å ta hensyn til fellesskapets interesser. Hensikten med følgende analysedel er å trekke frem betydningen av tid, og informantenes opplevelse av tidsknapphet som en trussel både mot det enkelte barn og fellesskapet.

Barnehagens tidsskjema: ”Det blir liksom ikke helt samme dagsrytmen på alle sammen”

Dagen i barnehagen er inndelt i tidsskjema, der hver tid har sin planlagte aktivitet. I sitatet under forteller Heidi om hvordan en vanlig dag på småbarnsbasen hun jobber på kan utarte seg:

Vi åpner jo kl. 7, og det er litt forskjellig hvor mange unger som kommer fra starten av. Noen morgener kan det være ganske rolig, ja i hvert fall til halv 8, kanskje bortimot 8. Så er det frokost kl 8, og da får de servert mat, og så spiser vi (...) Etterpå er det litt frilek eller organisert, ellers er vi ute på formiddagen, og da er det mat igjen. De yngste begynner å spise lunsj før de eldste, fra sånn halv 11 begynner de yngste å gå inn. Men jeg er på de største av de minste (ler) og vi går inn når klokka er litt over 11 som regel, og spiser lunsj da. Vi prøver å få til ei litt rolig stund for de som ikke sover slik at de får hvilt seg litt de også... og så når det er vær til det går vi ut på den tiden vi har hvilt, eller lest eller sunget. Så begynner vi å ta opp igjen når de har sovet så lenge som de skal, og så er det et fruktmåltid når klokka er ca 2 så blir de stelt en

gang til, så begynner de første som blir hentet fra klokka er 3. Frem til barnehagen stenger kl. 5, er det enten utelek, eller det er litt tilrettelagt eller litt frilek inne (Heidi).

Tidsskjemaet strekker seg fra barnehagen åpner klokken syv og frem til stengetid klokken fem. Dagen er fylt med aktiviteter og som vi ser ut ifra Heidis beskrivelse, er det en tid for alt. Tidspunktene mellom måltid og hvilestund brukes inne og ute på "frilek" eller voksenorganiserte aktiviteter. Heidi deler småbarnsbasen inn i "de yngste" og "de største av de minste". Hun er sammen med sistenevnte, som vil si de eldste barna på en base med 0-3 åringer. Hennes gruppe spiser senere enn de yngste barna, og går derfor til lunsj etter de andre barna på basen. *"Det er den sovinga der som på en måte avgjør litt, de må jo ha litt mat og de må jo ha litt stell, den sovinga til småbarn skjer som regel på formiddagen og da prøver vi å organisere oss ut ifra det"* (Heidi).

Organisering av tidsskjema etter spising, soving og stell er grunnleggende for rytmen på en småbarnsbase. Barns primære behov skal dekkes, og jo mindre barna er dess mer individuelle er behovene.

Hvis de er under året når de begynner, da sover de gjerne to dupper og kanskje spiser litt mer eller litt hyppigere også. Det går mer på individuelle behov jo mindre du er. Da spiser du kanskje ikke brødskive, men du spiser grøt og du har kanskje en egen sort middag, du spiser ikke grøt hele dagen, du skal også ha et middagsglass (Heidi).

Med mange små barn på basen blir det et mangfoldig spekter av behov i løpet av en dag. Barns individuelle behov skal tilpasses en tidsplan som er utarbeidet for barnegruppen som et fellesskap.

Egentlig så foregår det jo lunsj fra halv 11 til over 12 før de siste er ferdig, og da er de som begynte å spise, stelt først og legger seg først. Men de sover kanskje litt lengre enn de som er blant de eldste, de sover bare en halvtime... så det er litt som skal til for å få det til å gå inn i systemet det der (Heidi).

Barna er inndelt etter alder, for å imøtekomme de primære behovene på en tilfredsstillende måte. De yngste spiser samtidig og sover lengst, og har ofte flere dupper og hyppigere måltider enn de eldre barna. *"Så da er det 2-3 av de som vi legger i 9-10 tiden, de trenger å sove da, og så våkner de når resten er ferdig å spise, og da skal vi legge dem samtidig som vi skal mate dem som våkner (ler). Ja det blir jo en sånn runde hele tiden"*(Kari).

De yngste krever mer av de voksne i forhold til å få sine primære behov som søvn og mat dekket. Selv om barnegruppen deles inn i mindre grupper er det fremdeles mange små som

krever de voksnes tid: ”De krever jo en voksen da, store deler av dagen, bare på seg selv og det har vi liten mulighet til. Inne til oss er det 16 unger og 5 voksne, og har vi 3 stykker på innkjøring så kan det gå bort det da, altså 3 voksne og da er det 2 igjen på resten” (Kari).

De voksne må fordele seg på hele barnegruppa. De har ikke mulighet til å bare bruke mye tid på noen få som krever mye. Likevel er det nødvendig å bruke ekstra voksenressurser på de yngste barna, og særlig de som er ukjent med barnehagens rytme og rutiner. Kari sier at det går bort voksne på ”innkjøring”, noe som betegner barnas første tid i barnehagen. De ansatte må bruke ekstra tid sammen med nye barn for å gjøre de kjent med sine omgivelser. Barna er ofte under ett år når de begynner, og har som Heidi sier, flere individuelle behov. Det påvirker systemet fordi deres behov går litt utenom den innkjørte barnegruppens dagsrytme.

Inne til oss så får vi nye som kanskje skal ha morsmelkerstatning og grøt og to dupper, og noen må spise før de andre før de skal legge seg, og så sånn og sånn da. Vi prøver jo å få samlet den sovinga, men det er klart at når vi får innkjøring hele året så klarer vi ikke det! (Kari).

Opptak av nye barn skjer hovedsaklig på høsten i forbindelse med samordnet opptak, men ventelister med barn som ønsker plass fører til ”innkjøring hele året”. Dette er utfordrende fordi hensynet til individuelle behov går ut over fellesskapet: ”Vi føler at de mister litt voksenkontakt og litt aktiviteter som vi har lagt opp, turer kan jo bli avlyst og bli mer sånn frilek og fri fly (ler), og da er det lett at det blir litt kaos”. Kari ser at de barna som allerede er innkjørte kan miste kontakt med voksne. For å hindre ”fri fly” og frigjøre voksenressurser til hele barnegruppa, må de ansatte gjøre noen grep i forhold til de barna som er mest avhengige av de voksne:

Så må vi prøve å plassere de tre små da, rundt et bord eller i noen stoler ved siden av oss mens vi kler på... men det er klart, det synes jo ikke de er noe koselig heller. Men det er ting vi må gjøre da, sette de i en stol eller få på dem klær og sette dem i vogner slik at det er voksne sammen med dem (Kari).

Det er tydelig at småbarns behov for voksenkontakt kommer i konflikt med dagsrytmen i barnehagen: ”Men det er klart de kommer jo fra en mamma og en permisjonstid der det kun har handlet om dem, og så skal de plutselig dele med 29 andre!?! Klart det er tøft for dem også” (Kari). Overgangen fra en tilværelse hjemme til barnehage kan være tøff for både barn og foreldre. Tora opplever at det ikke bare er barna som må innkjøres: ”De trenger jo å kjøres inn foreldrene også”.

Tora: Tror nok det kan være ganske voldsomt til å begynne med.

Kari: Jeg opplever at foreldrene er veldig fornøyde, de opplever ikke kaoset slik som vi tenker det og føler på det. Klart at de er opptatt av at de får omsorgen, at de spiser mat og får ditt og datt, får primærbehovene dekket da!

Tora: Jeg opplever jo også at de er veldig opptatt av at vi skal se akkurat deres unger, kanskje litt mer enn det vi får til!

Kari: Ja, enkelte er det, men generelt opplever jeg at de er fornøyd.

Tora: Men kanskje de som har unger her fra før vet litt mer hvordan det fungerer...

Innkjøring og tilvenning er en viktig del av det å komme inn i barnehagens tidsskjema, og en forutsetning for å fungere godt som barnehagebarn. Susanne forteller om foreldre som har mange ønsker for sine barn når de starter opp i barnehagen, men at det som til syvende og sist er det viktigste for dem, er at barnet deres fungerer godt i fellesskapet.

Det skal jo være et samarbeidsprosjekt dette, mellom hjem og barnehage. Det er klart at det foreldre ønsker, det prøver vi virkelig å imøtekomme. Og ofte når vi starter opp om høsten, så er de ønskene mangfoldige. Men samtidig så ønsker foreldrene at de skal bli mer og mer slik som de andre ungene, så spør de mye om det også. Så etter hvert så er alt på likt. Når vi tipper nyåret så er nesten alle i samme mønsteret (Solrun).

De vanskelige overgangene: ”Fra spisebord til stallebord”

Barna tilbringer store deler av dagen i barnehagen, og det er flere grunnleggende behov som skal dekkes. De skal ha mat, stell, hvile og være i aktivitet helst både ute og inne løpet av en dag. Flere av de ansatte snakker mye om ”overgangssituasjoner”, og omtaler disse situasjonene som spesielt krevende i forhold til de yngste barna. Kari sammenligner overgangssituasjoner med ”oppbrudd”; overgangen fra en situasjon til en annen.

I overgangssituasjonene så handler det jo om at nå skal vi spise, eller nå skal vi skifte bleie, eller nå skal vi legge oss, eller nå skal vi kle på oss. Det er situasjoner der det skal gjøres masse praktisk som krever masse av alle voksne. Noen må gå til bleiene, noen må begynne å kle på, noen må gå på legg, noen må følge med på de som er igjen og leker, og noen må rydde av bordene og sette inn maten (Kari).

Det er situasjoner som er hektiske for de voksne. Det er situasjoner der de må avslutte en aktivitet og forberede neste. Under lunsj er alle barna samlet rundt spisebordet. Etter at maten er inntatt venter neste punkt på dagsplanen, som for barna på småbarnsbasen er hvile. Før man kan falle til ro og fordøye noen av dagens inntrykk, står imidlertid stallebordet, eventuelt et dobesøk for tur. Samtlige av barna skal gjennom badet før de får hvile, og de voksne er nødt til å organisere seg slik at alle praktiske oppgaver som rydding, stelling og legging skjer på en effektiv måte. Samtidig som det er noen voksne sammen med de barna som venter på overgangen. Det som er spesielt med småbarn er at flertallet trenger assistanse av voksne i

overgangssituasjoner, og er derfor mer eller mindre avhengige av voksne rent praktisk. I tillegg er flere av barna avhengige av de voksnes tilstedeværelse, på et mer psykisk plan. De blir uttrygge når de ikke forstår hva som skjer, og når de mister oversikten over de voksne som for dem representerer trygghet og stabilitet. Selv om de ansatte prøver å fordele seg slik at noen alltid er sammen med barna, trenger ikke dette å være de ”riktige” voksne for de uttrygge barna. *”De knytter seg til noen, og da skriker de etter dem. Så det er det vi merker da, at de skriker og kryper etter dem de ønsker”* (Kari).

Overgangene er utfordrende, nettopp fordi det er mye praktisk arbeid som skal kombineres med barn som ikke er ”inne i rutinene”. Det er lettere med de barna som kjenner til rutinene og forstår: *”Med de største går det jo veldig fint, for når de er ferdig å spise kan man si at de kan gå inn på det rommet å leke”* (Kari). For å gjøre barna trygge i overgangssituasjoner er det viktig å forberede dem på hva som skal skje: *”Etter hvert blir det rutine, men samtidig må vi kanskje være flinke til å benevne, at ”nå er vi ferdig å spise, nå skal vi skifte bleie og legge oss eller gå ut” at vi blir flinkere til å si hva vi skal gjøre. Og det synes jeg vi er”*(Kari).

Hverdagen i barnehagen består av mange slike rutinesituasjoner. Arne opplever rutiner som litt skumle: *”Rutiner er jo noe du gjør hver dag, det samme igjen og igjen og igjen. Det stiller store krav til din evne til å hele tiden tre inn i en relasjon i forhold til barnet”*. Når de voksne bruker mye tid med barna på stallebordet i forbindelse med bleieskift, er det i følge Arne viktig å se verdien i den rutinesituasjonen. På småbarnsbasen er bleieskift kanskje den tiden på dagen at barnet får den ene voksnes fulle oppmerksomhet.

Selv om det er noe som skal gjøres, og som kanskje skal gjøres litt hurtig, så må vi hele tiden møte barna, se de i øynene, snakke til dem: ”Ja, nå skal vi skifte bleie”, og helst kanskje at ungen går selv. Det er jo noen som virkelig ikke vil, men som må, selvfølgelig... men i størst mulig grad motivere de, om at ”nå, skal vi gå og skifte bleie... jeg skal ikke skifte bleie på deg, men VI skal gå og skifte bleie”... at det blir en ting man gjør sammen Det er jo en omsorgssituasjon spesielt, som er med på å knytte relasjonen tettere sammen. Det er veldig mye som skjer i et bleieskift (Arne).

Et bleieskift kan gi tid til å bare være i en situasjon med et barn, hvis man ser bort fra det faktum at ti trøtte og slitne barn med bæsje i bleien venter utenfor stellerommet. Overgangene med sine rutiner kan være utfordrende for barn, men også for voksne. Det er situasjoner som ofte krever effektivitet og samtidig tid til å se hvert enkelt barn. Tid som et knapphetsgode understrekes, og de ansatte savner mer tid til å være sammen med barna.

Den langsomme tiden: ”Tid til å sitte på et fang og bli lest for”

Voksnes tid og barns trygghet ser ut til å være knyttet til hverandre på flere måter. Tid til å være tilgjengelige sammen med barna på gulvet gir trygghet, og voksnes tid til å forberede barna i overganger, gir trygghet. Tid til å ta seg tid er viktig i omsorgsarbeid med barn: *”Det med nærhet og medmenneskelighet, og det å få sitte på et fang... det tror jeg på en måte vi må ha tid til å ta litt vare på. Og det å snakke, det å ha tid til at en unge kan få, ja få bruke tiden på å finne seg selv... lære seg selv og kjenne litt”*. Heidi uttrykker her hvor viktig tid er, og hun er som de andre ansatte bekymret over utviklingen i barnehagen.

Det er mye positivt med base, noe er negativt, men det er klart det, jeg synes ikke det egner seg for de aller minste, jeg synes det passer for storbarn (...) Den tryggheten, den forutsigbarheten og den nærheten som de minste har behov for. Det er det handler mye om for de, primære behov og bli tatt vare på og få den kosen. Vi prøver jo, men det er klart at det begrenser seg når det er så mange (Heidi).

Med store barnegrupper opplever de ansatte at de ikke har tid til å gi den oppmerksomheten som de ønsker å gi, og som de mener barna trenger. De beskriver en hverdag der det ofte ikke er nok ressurser til både og. Tiden brukes på å dekke de primære behovene, og utover matning, bleieskift, legging og påkledning er det ikke mye tid til overs. Sammenlignet med den tradisjonelle småbarnsavdelingen er det flere barn som skal få dekket sine grunnleggende behov. De ansatte som har erfaring med avdelingsstrukturen opplever at de var bedre bemannet. Heidi sier: *”Det var jo mye større voksentetthet... før, hvor du hadde mye mer tid til ”en til en” samvær med ungene, hvor du hadde mye mer tid til å ha dem på fanget og snakke og sånne ting”*. Selv om antall barn per voksen kan være tilsvarende lik på en base som en avdeling, beskrives hverdagen som mer hektisk. Tora uttrykker at det er flere å ta hensyn til nå enn i jobben på en avdeling, ikke bare på basen men også i forhold til de andre basene: *”Da var det liksom oss, da hadde vi bare oss å ta hensyn til. Det var noe annet ja, vi hadde bedre tid til ungene da synes jeg... da kunne vi ta de opp og sitte litt med de i sofaen og kose på en annen måte enn det vi kan nå”*.

Tiden med barna er viktig, og for de minste tar ting litt lengre tid. De voksne blir da nødt til å ta de forhåndsreglene når de jobber med småbarn, for eksempel i forbindelse med tur så ser Arne verdien av å ha tidligvakt¹⁴. Da får han anledning til å legge alt til rette fra morgenen av. Hvis alt er pakket og klart, kan de være litt kjappere med frokost, litt kjappere med bleieskift,

¹⁴ Vaktssystemet for de voksne i barnehagen er ofte delt inn i tidligvakt (7-13), mellomvakt (8-16) og seinvakt (9-17), dette for å sørge for at det er tilstrekkelig med personalet på de mest hektiske tidspunktene og for å få til pauseavvikling ved lunsjtider.

litt kjappere med påkledning, ut døra og ut på tur. Hvis ikke aktivitetene som involverer småbarn er planlagt opplever han at det blir ”*mange trøtte, slitne, sultne barn før vi kommer hjem*”. Kari beskriver jobben på en storbarnsbasen som mindre tidkrevende, hun opplevde at det var mer tid til å finne roen både i lek, på tur og under måltidene. ”*Der [på storbarnsbasen, min anmerkning] er de mer likestilt, om det er noen treåringer, de trenger du ikke å regne med, men om de er fire og fem år så har de det litt likt med at de kan sitte i ro og de spiser selv*”.

Krav til selvstyring: ”Det er ikke rom for mye slingring for å si det sann!”

Den gangen [da det var avdeling, min anmerkning] var de på en måte mer små unger, vi satte ikke de kravene og de forventningene til dem, for de var mer, ja mer babyer lengre... men det er jo veldig spennende å se for de er jo veldig flink ungene. De har jo masse kompetanse, og bare vi på en måte ser det litt annerledes, og lar de få lov så er det utrolig hva de får til. Det er veldig spennende (Heidi).

De ansatte forteller om et annet syn på dagens unge: ”*Det å se barnet som subjekt, det er jo veldig inn i tiden*” (Susanne). De yngste som tidligere ble omtalt som babyer skal nå bli gitt mulighet til å delta i barnehagens hverdagsliv som kompetente aktører. Heidi beskriver hvordan de ansatte legger til rette for barns mestring ved matbordet: ”*Vi bruker ikke tutkopper og flasker og sånne ting, men de får lov til å prøve å drikke av glass, glass som de klarer å holde i, og det går utrolig greit. På kort tid så drakk de fleste av glass!*”. Barna skal lære å klare seg selv, bli selvstendige. De ansatte uttrykker dette som en av sine viktigste oppgaver, oppdragelse til selvstendighet og selvregulering. Barna skal mestre hverdagen på småbarnsbasen, og slik forberedes på sin videre karriere som storbarn og etter hvert som skoleelev. Selvstendighet under måltider er en forutsetning for å fungere i et fellesskap. Det å kunne kle av og på seg selv er også en viktig del av hverdagen. Tora sier barna blir dyktige på å ordne opp selv. Hun understreker hvor viktig det er for barna på småbarnsbasene å øve seg. ”*De må nesten bli selvstendig, gjøre en del selv... de må jo øve seg til de skal på storbarn*”.

Oppdragelse til selvstendighet er en spennende og utfordrende oppgave i en institusjon med mange enkeltindivider. Særlig siden barnehagen er en institusjon som samtidig må forholde seg til omverden som beskrives som mer krevende og kompleks enn for noen år tilbake. ”*De må lære seg å tenke, lære seg å gjøre ting annerledes ungene i dag enn for 20-25 år siden da jeg begynte altså*” (Heidi). Flere av de ansatte uttrykker også bekymring for utviklingen. Det

begrunnes først og fremst med at et økt fokus på læring. Forventning om kompetanse kan komme på kollisjonskurs med lekens egenverdi:

Det er en ting at ungene skal anses som subjekt, at vi virkelig skal se det kompetente barnet, og at vi skal ha individuell tilpasning og alt det der! Og så kommer for eksempel stortingsmelding nr. 41 der det kommer inn enda sterkere det med læringsbegrepet, der barnehagen er første leddet i utdanningsrekka (Susanne).

Susanne beskriver her hvordan krav utenfra gjennom blant annet rammeplan og stortingsmeldinger gir blandede signaler om hva som skal prioriteres, lek eller læring. Og ikke minst uttrykker hun frustrasjon over hvordan barnehagen skal klare å imøtekomme de ulike kravene: *”La barn få være her og nå, og ikke tenke på hva de skal bli. Og så kommer det der kravet om læring igjen altså!”* (Susanne). Dette er en utfordring for de ansatte. Og barna på sin side får ikke mye rom til slingring slik Lilly ser det: *”De trenger å være rustet for videre i livet, og de trenger det raskere da, ting må på plass raskere... r'n må på plass før du begynner på skolen, enda du begynner et år tidligere, ellers er du på en måte utsatt for å bli mobbet”*.

Til tross for at de ansatte anerkjenner det kompetente barn, og ser verdien av barns selvstendighet og selvregulering, uttrykker de en ambivalent holdning til utviklingen:

Jeg er nå av den gamledagse skolen egentlig, så jeg synes at vi ikke må glemme det at de må få sitte på fanget, og få bli lest for og bli fortalt for og bli sunget til, jeg mener at det også er viktig å ha med i en barnehage. Men jeg ser også det at de må være med på den nye karusellen også, for det er jo det som er dagens videre virkelighet (Heidi).

Kombinasjonen økte krav til læring, og nye åpne lokaler med store barnegrupper byr på særskilte utfordringer. Lilly forteller om barn med spesielle behov som ikke passer inn. Lokalene passer ikke dem, og de voksne har ikke ressurser til å passe på dem: *”Det blir for mange inntrykk, det blir for mange vinduer, det blir for mange åpne rom (...) Vi ser de barna som innordner seg og regulerer seg godt her med en gang, og så ser vi de som sliter. Og hva gjør vi med det, rår vi over det?”* (Lilly).

Samtlige informanter oppgav tid som en knapp ressurs, og som det kommer frem av sitatene ovenfor opplever flere at det ikke er tid til å fange opp de barna som ikke innordner seg og regulerer seg selv.

Lilly: Hvis det er barn som begynner å streve med språket, som begynner å streve med motorikk...

Mari: Ja, de får det ille på en sånn plass...

Lilly: Jo, altså det blir noe med hele veien... så er det de som på en måte går hele veien, på planken, det er ikke rom for mye slingring for å si det sånn!

Selv om de fleste barn går planken, opplever informantene at det ligger mye tid og energi i det å føre barna over. Planlegging og tilrettelegging på en småbarnsbase for barns beste her og nå, og for fremtiden, er en tidkrevende oppgave.

Det sies jo at pedagogen er mindre og mindre sammen med ungene, og det er nok noe rett i det tror jeg. Det er veldig mye planlegging, og det er veldig mye evalueringsarbeid. Vi arbeider utenom det å være med ungene med det som kreves, vi jobber rundt dem, vi tilretterlegger, planlegger og så er det ikke så mye tid til å være i det lengre kanskje... En merker jo at jo større barnehagen blir, jo mer struktur kreves. Det blir mye mer regler og mye mer system (Susanne).

De ansatte har flere barn som trenger oppfølging, sammenlignet med den tradisjonelle avdelingen. Det er også flere voksne som trenger oppfølging, ettersom personalgruppen øker i takt med barnegruppen. Oppfølging i den forstand at alle vet hva de skal gjøre, og kan holde seg oppdatert om hva andre gjør: *”Vi har en organisering av hele basen som viser hvem som er på kurs, hvem som er vikar, hvem er sånn, hvem er sånn, hva gjøres da. (...) Ja, så vi kjenner hele tiden på at det er noe som skjer fordi det er så mange voksne som er involvert”* (Lilly).

Fravær: ”Det blir en vond sirkel i perioder”

Intensjonen med basedrift var å løse opp en rigid inndeling av barnegrupper og få en mer fleksibel utnyttelse av rom og voksenressurser. De voksne skal være en ressurs for hele huset, ikke bare for sin barnegruppe. Det er krevende: *”Hele tiden handler det om kommunikasjon. Men å skape god kommunikasjon mellom 10 voksne eller 17 voksne, kontra på en avdeling der det handler om å skape god kommunikasjon mellom 3 og 4, det er noe annet!* (Lilly). Et større miljø er utfordrende, men det er også positive sider med å ha flere å dele tanker og ideer med, samt flere som kan hjelpe til i praktiske gjøremål. Arne forteller om hvordan de låner voksne fra hverandre: *”Vi låner fra den andre gruppa for nå skal den ha hvilestund og trenger bare en voksen”*. ”Utlåning” av voksne skjer også ved fravær: *” Vi deler de faste personene, særlig hvis det blir fravær over lengre tid”* (Heidi). Det fremheves som en styrke ved denne driftsformen, fordi i tillegg til vikarer vil det alltid være faste ansatte der som kjenner barna og rutine i barnehagen:

Det er en av de store fordelene faktisk... og det har vært diskutert også, om hvor heldig det er at små unger forholder seg til mange voksne. De forholder seg jo ikke like tett til alle de ni voksne, men alle de ni voksne vil jo være kjent for barnet. Hvis det er sykefravær i gruppa, vil det bestandig være noen en kjenner (Solrun).

Deling av de faste ansatte minsker sårbarhet ved fravær, men det gir også en større slitasje for de ansatte som opplever å få ansvar for dobbelt så mange barn: *"Til slutt så ender vi opp med at jeg må ha oversikt over 30 unger, det er jo det jeg kjenner på blir slitsomt!"* (Lilly). Det er en ting at alle voksne kan være kjente for barnet, men Lilly understreker at de voksne som skal ha ansvar for så mange barn også må kjenne til barna. De yngste barna har mange individuelle behov, behov som ikke forsvinner selv om en av de faste er fraværende. *"Vi får jo bruke vikarer, men det er noe annet å jobbe med de faste"* (Heidi). Muligheten til å imøtekomme alle behovene vil avhenge av de faste som er på jobb, og som da har desto flere barn å bistå. Heidi opplever det som hektiske dager når hun blir en av få faste på basen: *"Du er på en måte den som blir bundet mest opp med ungene, for da er det de som søker deg, og foreldre som skal snakke med deg, og da blir det hektiske dager!"*. Hvis slike hektiske dager blir hverdagen vil det ikke bli mange faste ansatte igjen å dele på. Kari opplever at de sliter med en vond sirkel i perioder: *"Vi har gått mye underbemannet, det har nesten vært litt luksus å være alle på jobb"*.

Det er mange tunge løft, det er mye skrik og skrål... og det er klart at når det er innkjøring hele året tærer det på de voksne. Det er endel sykdom og sykemeldinger som går, og vi blir redusert veldig ofte. Det sliter på de som går igjen. Så det blir en vond sirkel i perioder (Kari).

Det oppleves som en vond sirkel, fordi de er helt avhengig av voksenrollen for imøtekomme små barns behov: *"Vi er helt avhengig at voksne er påkoblet jobb, og er til stede på jobb. Har du hatt en dårlig dag og er litt dårlig, så er det nesten ikke rom for det"* (Lilly).

Rom til "barns beste" – avhengig av tid

Inndeling i tid er en grunnleggende egenskap ved institusjonelle praksiser (Foucault 2008; Goffman 1993). Det er et tidspunkt for alt, og i denne sammenhengen er det barns behov som setter agendaen for tidsskjema. Små barn kommer til barnehagen med mange individuelle behov. Informantene opplever ofte interessekonflikter når det enkelte barns behov for oppmerksomhet fra en voksen, må oversees med hensyn til fellesskapets behov. Innkjøring av barn i barnehagens tidsskjema demonstrerer at det ikke bare er barns behov det er snakk om, men også voksnes behov. De voksne må ha tid til alle barna, og gjennom rutiner lærer barna

hva de kan forvente, og hva som forventes av dem. Slik foregår det en normaliseringspraksis som virker tidsbesparende for de ansatte (Foucault 2008; Goffman 1993; Markström 2005). Overganger mellom rutinesituasjoner som måltid og hvilestund, byr på ekstra store utfordringer. Det praktiske arbeidet som krever effektivitet kan kollidere med barn som trenger tid til tilvenning, og ikke minst tilstedeværelse av voksne som de er trygge på. Store barnegrupper bidrar til bleieskift og andre rutiner blir en hyppig aktivitet i løpet av en dag. Informantene opplever tidsknapphet, men ser samtidig hvor viktig det er å utnytte slike rutinesituasjoner til å se det enkelte barn.

Den langsomme tiden, til å lese og bare ha en rolig stund sammen, blir det imidlertid lite av innimellom alle dagens gjøremål. De ansatte opplever at det også stilles andre og større krav til barn, noe som muligens har bidratt til at lesing av eventyr i sofaen ikke anses som like viktig lengre. Informantene er delte i synet på barn, og jeg viser igjen til denne dobbeltheten som ligger i forståelsen av barn som kompetent samtidig som de skal beskyttes (Gulløv og Højlund 2005). De ansatte ser nødvendigheten av barns selvstendighet, og legger ned mye tid i å tilrettelegge for det kompetente barns selvstendighet. Det er viktige forberedelser til barnas videre karriere som storbarn og skoleelev. Det som flere av informantene uttrykker skepsis til er innholdet i forberedelsene, og til de krav som barna stilles ovenfor. Økt fokus på læring kan gå på bekostning av tid til lek. Barn må prestere tidligere i livet og stadig bedre, og det er ikke alle barn som klarer å tilpasse seg hverdagen i den nye barnehagen. Behov for tid til å følge opp barn oppleves som større enn noen gang. Men hvordan finne rom for det? Organisering av hverdagen for store barne- og personalgrupper tar tid. Når barnehagene i tillegg sliter med fravær er det verken tid eller voksne nok til å følge opp ”det nye barnehagebyggets” intensjoner. De ansatte jobber for å finne de beste løsningene for det enkelte barn og fellesskapet, innenfor den tiden og de ressursene de har til rådighet.

Analysen viser ulike reaksjoner til endring. De ulike reaksjonene antyder at ansatte har ulike opplevelser av ”det nye barnehagebygget”. Noen opplever endringer til det bedre. Barnehagens nye rom gir flere muligheter. Andre er av motsatt oppfatning. Alle er imidlertid tydelige på at små barn krever mer av voksnes tid, ikke bare til bruk av rom, men også i forhold til sine grunnleggende behov. Neste kapittel vil ta utgangspunkt i denne analysen og diskutere hva som ser ut til å påvirke barnehageansattes opplevelser av arbeidet med de yngste barna, og hvilken betydning dette har for praksis.

Kapittel 6: Diskusjon

Her presenterer jeg hovedfunn fra analysen, som videre vil bli diskutert med bakgrunn i studiens teoretiske rammeverk. De idealtypiske reaksjonene til endring viser holdninger til det nye barnehagebygget, der rom og tid gir ulike forutsetninger for praksis. Jeg benytter derfor idealtypemethodologien som et analytisk verktøy for å nærme meg den komplekse virkeligheten i de ulike barnehagene (Weber 1945). Dette vil jeg gjøre for å kunne reflektere over hvilke konsekvenser oppmykning av avdelingsstrukturen kan ha for de minste barna og de voksne som har ansvaret for dem.

6.1 Fra avdeling til base

Endringer i barnehagens struktur kan ikke belyses uavhengig av barnehagens aktører, da de kan betraktes som midler til handling og resultat av handling (Giddens 1984). I analysens første del har jeg derfor forsøkt å gi et bilde av hvordan ansatte i ulike posisjoner, og fra forskjellige barnehager opplever endringene. Med utgangspunkt i en modell som viser hvordan ansatte håndterer nedbemanning, har jeg knyttet ansattes uttalelser til idealtypiske reaksjoner på endring (Amundsen og Kongsvik 2008; Mishra og Spreitzer 1998). Det kan virke paradoksalt at jeg bruker en teoretisk modell som tar for seg idealtyper knyttet til nedbemanning, da barnehagen er i endringsprosess der den vokser. Til tross for tilsynelatende motsetninger vil jeg hevde at barnehageansatte vil oppleve nedbemanning i den forstand at de møter økte krav om effektiv utnyttelse av voksenressurser i en institusjon som skal gi rom for flere og stadig yngre barn. Jeg bruker dermed de tre idealtypene ”aktive advokater”, ”trofaste støttespillere” og ”skarpe kritikere” for å belyse forholdet mellom krav om endring utenfra, og realiteten slik ansatte opplever den i hver enkelt barnehage.

Reaksjonene til de ansatte viser seg å være systematisk knyttet til barnehagen de jobber i. Jeg ser derfor idealtypene i sammenheng med faktorer som barnehagens eierform og størrelse, samt informantens posisjon som henholdsvis ansatt eller ledelse. Susanne og Arne jobber i barnehage A, en liten privat barnehage, og kategoriseres som ”aktive advokater”. Solrun og Hanne jobber i barnehage B, en stor kommunal barnehage. De representerer ledelsen, og sammen med baseleder Heidi, kategoriseres de som ”trofaste støttespillere”. Lilly, Kari, Mari og Tora jobber i barnehage C, en stor kommunal barnehage. De jobber alle på småbarnsbasen, henholdsvis som baseledere og barnepleiere, og kategoriseres som ”skarpe kritikere”.

Figur 6.1 Sammenheng mellom idealtyper og barnehage

BARNEHAGE	<u>Barnehage A</u>	<u>Barnehage B</u>	<u>Barnehage C</u>
INFORMANT OG STILLING	Susanne – avd.leder Arne – pedagog	Hanne – leder Solrun – fagleder Heidi – baseleder	Lilly – baseleder Mari – barnepleier Kari – baseleder Tora – barnepleier
EIERFORM	Privat	Kommunal	Kommunal
STØRRELSE	Liten	Stor	Stor
IDEALTYPE	”Aktive advokater”	”Trofaste støttespillere”	”Skarpe kritikere”

I det følgende velger jeg å forholde meg til barnehagene, da reaksjonene til ansatte er systematisk knyttet til avgjørende faktorer som må sees i sammenheng med den enkelte barnehage.

Idealtypiske reaksjoner til endring: individuelle reaksjoner og institusjonell virkelighet

Barnehagens ansatte har som oppgave å realisere de mål og intensjoner som nasjonale og lokale myndigheter har satt på dagsorden. Mål om mer effektiv utnyttelse av voksenressurser og bruk av areal, samt intensjoner om økt tilgjengelighet og medvirkning for barn, fremheves i dokumenter om ”det nye barnehagebygget” (Buvik et al. 2003; Trondheim kommune 2005a). *Utforming av barnehager. På leting etter barneperspektivet og Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim* har vært sentrale dokumenter i utviklingen av den nye generasjonen ”basebarnehager”. Oppmykning av strukturer til mer fleksible og åpne løsninger som ideal, har formet barnehagene som er representert i denne studien. De ansatte jeg snakket med har vært med på denne utviklingen, og jobber alle i barnehager som er mer eller mindre tilrettelagt for basevirksomhet. Noen har vært med på å starte opp i en helt ny barnehage, mens andre har flyttet sin gamle barnehage inn i nye lokaler.

Barnehage A flyttet inn i nye lokaler, og de ansatte uttrykker stor tilfredshet med ”det nye barnehagebygget”. De kategoriseres som ”aktive advokater” fordi reaksjonene er aktive og konstruktive. De likte ideen om at barnehagen skal fungere som ett hus, og er aktive pådriverer av at ulike fagrom skal være tilgjengelig for alle barn og voksne og ikke være forbeholdt den enkelte avdeling. Baseprinsippet er slik førende for de nye lokalene.

Barnehagen omtales likevel ikke som basebarnehage, selv om Arne mener de fungerer som det. Barnehage A fremstilles som ”drømmebarnehagen”. De ansatte uttrykker at de er med på å bestemme og har mulighet til å velge løsninger som passer for dem. Det er en liten barnehage, sammenlignet med barnehage B og C. De har også hatt en mer gradvis overgang til nye lokaler og til større barnegrupper.

Barnehage B er en relativt ny barnehage, og de ansatte var med på å starte opp i nye lokaler, med nye kollegaer og nye barnegrupper. I prosessen før hadde de ikke mulighet til å velge lokaler og hvordan ansatte og barn skulle fordeles, slik som de ”aktive advokatene”. De ansatte, som representerer både ledelse og baseleder, uttrykker likevel konstruktive reaksjoner. De kategoriseres derfor som ”trofaste støttespillere”. De er trofaste mot kommunen og ønsker å gjøre det beste ut av de planmessige endringene som var formulert på rådmannens nivå. ”Trofaste støttespillerne” velger ikke å bruke krefter på det de ikke har påvirkningskraft over, og fokuserer heller på å gjøre det beste ut av det de har fått tildelt. Barnehage B er stor, og de ansatte er opptatt av hvordan de klarer å skape mindre og mer stabile grupper. Prosessen underveis har derfor vært preget av behovet for å finne gode løsninger for store barnegrupper som skal dele areal.

Mens ledelse og baseleder i barnehagen B fremhever arbeidet med å finne den gode organisasjonsstrukturen, er ansatte i barnehage C frustrert over manglende struktur. Prinsippene om felles rom og stor tilgjengelighet for barn og voksne fungerer ikke slik som det ble forspeilet for ”det nye barnehagebygget”. De ”skarpe kritikerne” i barnehage C er kritiske til kommunenes planer og frustrert over manglende ledelse. De opplever at det blir for kaotisk for de yngste barna. Det blir også for mye for de voksne. Ansatte i barnehage C er bekymret over en utvikling som har resultert i vanskeligere arbeidsforhold og mer utrygge omgivelser for de minste. Endringen beskrives som en overgang fra den rolige og harmoniske avdelingen til baser i ett hus der stress og kaos råder.

Store barnehager: aktive motstandere, trofaste gjennomførere og frustrerte kritikere

Endring av barnehagens lokaler har som hensikt å skape rom for flere barn, og alle de ansatte har opplevd en økning av antall barn. Størrelsen på barnehagene er likevel signifikant forskjellige. Dette ser ut til å ha stor innvirkning på de ansattes reaksjoner. I barnehage A forholder de ”aktive advokatene” seg til relativt små barnegrupper, sammenlignet med ansatte i barnehage B og C. De uttrykker at de kommer til å kjempe mot hvis det kommer press

utenfra om inntak av flere barn. Som privat barnehage har de fortsatt midler til å kjempe mot kommunale tiltak om effektiv arealutnyttelse. Men kommunen er også deres lokale myndighet, og hvis de risikerer kutt i tilskudd blir de nødt til å ta inn flere barn. De er aktive motstandere av store barnehager, og uttrykker frykt for hva som vil skje om barnehagen vokser. Slik som barnehagen er i dag opplever de at lokalene imøtekommer barns behov for stabile og trygge omgivelser, men frykter for utnytting av sine fleksible lokalene. Flere barn gir flere relasjoner, noe de mener ikke er bra for de helt minste barna. De tilgjengelige fagrommene vil også virke mot sin hensikt hvis det blir flere barn og voksne. En økning i barnegruppen vil slik gi mindre fysisk rom for barn, og mindre handlingsrom for de voksne.

Mens dette er tanker om en mulig fremtid som de ”aktive advokatene” kjemper mot, er store barnegrupper en realitet for de ansatte i de kommunale barnehagene B og C. Det preger reaksjonene, men på ulike måter. I barnehage B uttrykkes det imøtekommende reaksjoner, mens de ansatte i barnehage C er mer kritiske. De ”skarpe kritikerne” i barnehage C er kritiske mot ledelsen, og uttrykker stor frustrasjon over en ledelse som ikke ser de utfordringene de sliter med til daglig, og som ikke vil forstå. De ”trofaste støttespillerne” i barnehage B, representerer i stor grad ledelsen, og legger i større grad vekt på samarbeid. De er trofaste gjennomførere av kommunens utbygging av de nye basebarnehagene. Her kommer lederperspektivet i modellen til Mishra og Spreitzer (1998) tydelig frem, da de som ønsker å samarbeide med ledelsen (her kommunen og barnehagens leder) kategoriseres som konstruktive. Kritikerne i barnehage C, derimot, ser utviklingen som en trussel og plasseres derfor som destruktive.

Jeg tolker ikke kritikerne i barnehage C som mindre opptatt av å forme endringene til det beste for barn og voksne, tvert i mot. De ser utvikling som en større trussel både mot seg selv og mot de barna de har ansvar for. Ansatte i barnehage C understreker behovet for planlegging og mulighet til å være i forkant som en forutsetning for å kunne realisere baseprinsippenes intensjoner. Store barnegrupper fordelt på store fellesareal kombinert med mange voksne som skal samarbeide for å finne gode løsninger, gjør hverdagen i barnehagen vanskelig. Da de i tillegg opplever manglende forståelse fra de som fronter endring, resulterer dette i frustrasjon og oppgitthet. Barnehagen deler administrasjon med to andre barnehager, noe som kan medføre større avstand til ledelsen. Enhetsleder får flere ansatte under seg, og dermed flere å følge opp. Lederen har heller ikke mulighet for å være fysisk tilstede og tilgjengelig til enhver tid, da barnehagene hun/han leder kan ligge i langt fra hverandre i et

geografisk område. Ledelse var også tema i barnehage B, da ledelsen her opplevde å ha flere ansatte under seg enn det som var vanlig i den tradisjonelle avdelingsbarnehagen. Leder må ha kapasitet til å følge opp ansatte og stå i vanskelige situasjoner, og ansatte på sin side må forholde seg til desto flere barn, foresatte og kollegaer. Parallelt med å finne seg til rette med nye lokaler og med nye mennesker, skal innredning av barnehagens nye rom finne sted.

6.2 Krevende rom

Barnehagens rom er utgangspunktet for endringene, og jeg har søkt å belyse hvordan ulike diskurser om barn og barndom innskriver seg i barnehagens nye rom. Diskursen om det kompetente barn er fremtredene i dokumenter om ”det nye barnehagebygget” (Buvik et al. 2003; Trondheim kommune 2005a). Til tross for intensjonene om økt tilgjengelighet og flere valgmuligheter for kompetente barn, ser det ut til at realiteten i flere barnehager er det motsatte. Store barnegrupper og fellesareal fører til at ansatte forsøker å dele inn i mindre grupper og i mindre rom. Dette demonstrerer hvordan ulike forståelser av ”barns beste” møtes innenfor rammene av institusjonell praksis og formes av ønsket om orden (Gulløv og Højlund 2005; Kjørholt og Tingstad 2007; Markström 2005; Seland 2009).

Rom for medvirkning og læring: krav til barns kompetanse

Det er de ulike fagrommene som fremheves når det er snakk om basedrift, og denne driftsformen omtales ofte som verksteddrift (Trondheim kommune 2005a). Flere av de ansatte virker positive til den nye utformingen av rom. I barnehage A opplever de at inndeling og innredning av de nye fagrommene gir barn og voksne flere muligheter. Sammenlignet med avdelingens inndeling i ulike lekekroker i samme rom, gir basedrift muligheter for å dele inn barnegruppen i mindre grupper på de ulike rommene. Aktivitetene på de ulike rommene vil heller ikke forstyrre hverandre i like stor grad. De ansatte i barnehage A opplever at barna får bedre konsentrasjon, og at de har mulighet til å følge opp barnas lek uten å bli forstyrret.

Utvikling av fagrom er et eksempel på en sterkere koding av barnehagens rom, og kan gi grunnlag for sterkere voksenstyring (Seland 2009). En sterkere rammesetning gir tydeligere signaler for hvilke oppførsel som er ønskelig (Bernstein 2001). Rom og materiell skal brukes på en bestemt måte, og utstyr som tilhører rommet skal helst ikke brukes andre steder. Informantene er tydelige på at de yngste barna krever mer voksenstyring i forhold til valg av aktiviteter, og tettere oppfølging under aktivitetene. De oppfyller ofte ikke de kompetansekrav

som ligger i ulike aktiviteter. Når de velger å velte kassen med legoklosser i stedet for å bygge, og kanskje bruke håndsåpe som hudkrem i stedet for å skrubbe hendene, resulterer det i interessekonflikter med både eldre barn og voksne.

Slike konflikter ser ut til å være et større problem i barnehage B og C som har store barnegrupper, og spesielt i barnehage C der småbarn og storbarn deler fellesareal. Her er det imidlertid ikke fagrommenes sterke koding som krever voksen tilstedeværelse, men tvert i mot rommenes svake koding. I motsetning til de ansatte i barnehage A som arrangerer fagdager og ser fagrommenes potensial for ulike aktiviteter for mindre barnegrupper, opplever de ansatte i barnehage C at lokalene jobber mot dem. Rommene beskrives som ikke-eksisterende. Åpne løsninger bidrar til fri flyt, da svak koding av rom ikke signaliserer like tydelige forventninger til adferd (Bernstein 2001). Det er ikke dermed sagt at det ikke eksisterer forventninger, men disse er mer implisitte (Kirkeby et al. 2005). Barnas evne til å forholde seg til de åpne og fleksible løsningene vil avhenge av deres kompetanse til å avlese rommenes svake koder. I denne sammenheng kan Bourdieu (1996) sitt kapitalbegrep illustrere i hvilken grad barns kompetanser samsvarer med kravene til kompetanse som ligger lagret i institusjonen. De barn som mangler språk mangler en symbolsk kapital, som gjør dem mer avhengig av voksne. Manglende kapital vil kunne påvirke småbarns mulighet til å "lese" koder, og oppfylle de kompetansekrav som bruk av rom og materialer forutsetter. Småbarn kommer slik lett i konflikt med de eldre barna som "leser" kodene, og som i større grad er bærere av kapitalen. Som et resultat av dette blir små barn i større grad enn storbarn regulert av voksen tilstedeværelse og gjennom lukkede rom, samt utilgjengelig materiell.

De voksne som jobber med de største barnegruppene uttrykker at de bruker mye tid på å skjerme de minste barna. Dette begrunnes ut ifra barns behov for mindre og stabile grupper, men voksnes behov for oversikt og kontroll vektlegges også. Foucault (2008) ser inndeling av rom som en effektiv metode for disiplin. Når barnehagens rom åpnes opp forsvinner den normaliserende funksjon, fordi de voksne mister oversikt. Bruk av glass kan kompensere for noe, men vil ikke kunne erstatte de voksnes tilstedeværelse i rommet. Dette ser ut til å være særlig viktig med hensyn til de minste barna. De beskrives som mer ytrestyrt, og mer avhengig av voksen tilretteleggelse og oppfølging (Markström 2005). I tillegg oppleves de som mer opptatt av hva de voksne gjør, og velger ofte å være sammen med de fremfor å velge selv. Valgfrihet fremstår dermed ikke som en nødvendighet for de minste barna, og de ansatte opplever at det er større behov for å avgrense og lukke rom. Stabilitet og forutsigbarhet i mer

kontrollerte omgivelser beskrives som et gode for alle parter. De små barna blir skjermet for støy, og får trygge omgivelser med færre barn og noen få voksne som de kan føle tilknytning til. De eldre barna får være i fred for småbarn som ikke gjør som forventet, og de voksne får oversikt og orden. Disiplinen skjer her gjennom normaliserende sanksjon og eksaminasjon av små barn som går i storbarns favør, jamfør Foucaults teori om disiplinerende virkemidler (2008).

Rom for tilknytning og trygghet: krav til voksen organisering

Samtlige av de ansatte fremhever ansvaret de har ovenfor de yngste barna. Det er opp til de voksne å skape rom som også imøtekommer andre behov enn det å få velge fritt, hvor, hva og med hvem man vil leke. Intensjonen om barns valgfrihet som kompetente barn møter her forståelser av mer sårbare og voksenavhengige barn med behov for støttende voksne i stabile omgivelser. Uavhengig av koding av barnehagens rom fremstår småbarns behov for tilknytning og trygghet som avgjørende for de ansattes praksis. I de tilfeller der rom er sterkt kodet som fagrom, omtales de minste barna som avhengig av voksne som kan tilrettelegge og følge opp aktiviteter. I barnehage A virker det som om bruk av de ulike fagrom fungerer tilfredsstillende. Som ”aktive advokater” opplever de at de kan utnytte de romlige mulighetene som ”det nye barnehagebygget” gir. Samtidig har de mulighet til å regulere barnas tilgjengelighet gjennom tilstrekkelige voksenressurser og oversiktelige lokaler. De ansatte i barnehage B er også opptatt av de muligheter de ulike fagrommene gir. Her blir det likevel mer utfordrende å koordinere bruk av rommene på grunn av de store barnegruppene som i prinsippet skal ha lik tilgang. Ledelsen i barnehage B er tydelige på at de voksne som jobber på basene må være flinke til å fordele seg på de rom som barna har tilbud på. Når dette ikke går må rom stenges av. De ”trofaste støttespillerne” velger likevel å fokusere på de muligheter som ”det nye barnehagebygget” tilbyr. De ”skarpe kritikerne” i barnehage C opplever at bygningen jobber mot dem, og uttrykker at de ikke kan dele seg i to for å være der barna er. Rommene i denne barnehagen er, i motsetning til barnehage A, preget av åpne løsninger og store fellesareal for småbarn og storbarn. Muligheten til å skape mindre rom for barna beskrives som mer eller mindre fraværende. De opplever at intensjonen om myldring og barns valgfrihet ikke fungerer på grunn av for store barnegrupper i uoversiktlige lokaler.

Skjerming av de minste barna handler ikke bare om å ta hensyn til barna, det er av stor betydning for de voksne å ha oversikt og kontroll. Inndeling i mindre rom gir ikke bare mer oversiktelige forhold for barn, men også for voksne som har ansvar for barns ve og vel den

tiden de oppholder seg i barnehagen. De voksnes behov for inndeling forsterkes når barna blir flere, og lokalene mer åpne. De ansatte opplever ikke at glassflater, som gir innsyn inn i rom og mellom rom, gir bedre oversikt og kontroll over barnegruppen. Tvert i mot uttrykker flere at slike løsninger virker mot sin hensikt. Barna blir ukonsentrerte av alle inntrykkene, og ”flyter” rundt i lokaler som ikke regulerer adferd. Forutsetning for blikket er en hensiktsmessig inndeling (Foucault 2008), og den ser det ut til at de ”skarpe kritikerne” i barnehage C mangler. Tidvis gjelder dette også for de ”trofaste støttespillerne” i barnehage B, som opplever at de må stenge fagrom på grunn av manglende voksne. Inndeling av lokaler som i utgangspunktet var ment som felleareal for alle barna resulterer i at enkelte barnegrupper lukkes inne på små rom. Nye diskurser som tar utgangspunkt i barns rettigheter, deltakelse, kompetanse og individuell frihet møter her etablerte forståelser av voksenavhengige og sårbare barn (Kjørholt og Tingstad 2007). Byggets intensjon stemmer ikke overens med ansattes opplevelse av de minste barnas behov. Særlig ikke når barnegruppene blir store og mulighetene for inndeling er marginale. For de voksne er kontroll en forutsetning for å sikre barns behov. Praksis handler da om å finne en fordelingslogikk som både sikrer voksnes kontroll og barns frihet innenfor de rom og den tid som står til rådighet (Gulløv og Højlund 2005).

6.3 Manglende ressurser

Selv om endring av barnehagens rom legger opp til barns økte tilgjengelighet ser vi hvordan forståelsen av det mer sårbare og voksenavhengige barnet former praksis som i realiteten gir barn mindre rom. De tilgjengelige rommene forutsetter tilgjengelige voksne. For de minste barna vil voksne med tid, være en avgjørende faktor for økt medvirkning og tilgjengelighet. Tid vil derfor, lik rom, være viktige strukturer som gir forutsetninger for praksis (Giddens 1984). I og med at ”det nye barnehagebygget” gir rom for flere barn, vil voksnes tid påvirkes av at mange individuelle behov skal dekkes. I tillegg legger bygget opp til en mer effektiv utnyttelse av voksenressurser. Det blir derfor en viktig oppgave for de voksne å tilpasse det enkelte barns behov inn i barnehagens tidsskjema. Innkjøring og normalisering av barn er slik en forutsetning for barnehagen som en omsorgs- og opplæringsinstitusjon.

Rom til barns beste for fellesskapets beste: Den nødvendige innkjøringen

Små barn kommer til barnehagen med mange individuelle behov, og møter en institusjon der deres behov blir ett av mange. De går ofte fra en hverdag sammen med mor eller far, og nå

stadig tidligere, til et fellesskap som følger et spesifikt skjema. Barnehagens tidsskjema er en nødvendig tidsplan for å imøtekomme barns behov for mat, hvile og stell. Den bidrar til at mangfoldet av behov tilpasses i barnehagens dagsrytme. Rytme er i denne sammenheng helt avgjørende for at voksne skal klare å yte omsorg til de minste som er mer eller mindre avhengig av voksen assistanse for å få sine grunnleggende behov dekket. Her ligger mye av tidsbruken til de ansatte. Mens noen barn avvennes og skal forberedes til hverdagen på storbarnsbasen, skal nye barn tilvennes hverdagen på småbarnsbasen. Tilvenning tar tid, og i barnehage C opplever de at barna som styrer seg selv også blir overlatt mer til seg selv.

Barna som skal innkjøres til barnehagens rutiner krever ofte en voksen. Det er ressurser barnehagen ikke har mulighet til å gi enkeltbarn. Størrelsen på barnegruppa resulterer i at de voksne må ta noen hensyn, som ikke går i favør til de som ønsker oppmerksomhet og tid sammen med voksne. Plassering av de minste i stoler og vogner er eksempel på hensyn som må taes på vegne av fellesskapet. Det er et resultat av knappe ressurser for en liten oppsynsstyrke som skal lede større grupper (Goffman 1993). De voksne må jobbe for en bedre anvendelse av tiden, i takt med flere barn og stadig yngre barn med et mangfold av individuelle behov. Innkjøring i rutiner og normalisering av behov fungerer som tidsbesparende strategier. Barna lærer seg tiden og innholdet i barnehagens tidsskjema gjennom sterke og gjentakende rutiner (Markström 2007). De ansatte uttrykker at de bruker mye tid på å forberede barna slik at de lærer seg hva de kan forvente, og hva som forventes av dem. Overgangen fra en rutine til en annen, er situasjoner som krever mye praktisk arbeid av de voksne. Da er det ekstra viktig at barna forstår hva som venter, og er forberedt. De ansatte i barnehage C opplever overgangssituasjoner som stressende, særlig når de har ”innkjøring hele året”. De eldste barna som har vent seg til barnehagens rytme tilpasser seg, mens nye barn trenger tid på å bli trygg. De vil helst være sammen med voksne som verken har tid eller mulighet. Når de ansatte kontinuerlig får barn på innkjøring, blir overgangene ensbetydende med stress for de voksne, og fortvilelse for barna.

Størrelsen på barnegruppen og tilgang på ressurser påvirker kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn. Ansatte som jobber med store barnegrupper virker mer presset, og er tydeligere på hva de må forsake for å få tid til det nødvendige. De ”skarpe kritikerne” opplever at de bruker mye tid og ressurser på nye barn som trenger trygghet og et fang. Deres tid og energi er fokusert på hva de må gjøre for å få ting til å gå rundt. Reaksjonene knyttes til frustrasjon, og en grad av oppgitthet. Nye barn kommer inn i en barnegruppe som ikke får

mulighet til å bli stabil. De voksne sliter med å få normaliserte forhold på basen. I kraft av barnehagens organisering og lokaler, blir dette en problematikk som ikke bare berører småbarnsbasene, men som også blir en utfordring i samarbeid med de andre storbarnsbasene. De ansatte i barnehage A, som jobber med en mindre barnegruppe, oppgir at nesten alle barna er i samme mønsteret når de tipper nyåret. Færre barn gjør innkjøring lettere fordi de voksne kan bruke mer tid på de som trenger ekstra oppmerksomhet. Ansatte i barnehage A virker derfor ikke like presset. De har mulighet til å fokusere mer på kvaliteten som ligger i små grupper med barn og faste voksne. De beskriver hvordan de forsøker å legge til rette for at ulike rutiner blir mer tilpasset rytmen til det enkelte barn. De er også opptatt av å se det relasjonelle i rutinene, og omtaler rutiner som farlige. Kravet til effektivitet og den repeterende handlingen som rutiner representerer kan bidra til at de personer som inngår i dem blir utsatt for en aidentifisering (Goffman 1993). Utfordringen blir å finne tid til å være i situasjonen sammen med det ene barnet når det er flere som venter.

Rom for selvregulering: den nødvendige kompetansen

Åpne og mer fleksible lokaler for store barnegrupper stiller krav til barns selvregulering. Barn må orientere seg i et større fellesskap, og de ansatte anser det som en viktig oppgave å oppdra barn til selvstendighet. Kompetanse er et gode i seg selv, og en nødvendighet. Barna må tidlig lære seg å ta hånd om seg selv, som en forberedelse for storbarn, men også for å avlaste de voksne. Selv om de ansatte er opptatt av å legge til rette for læring og barns selvstendighet, uttrykker flere en ambivalent holdning til krav om barns kompetanse. Arbeidet med småbarn handler om de primære behovene, det handler om tid. De ansatte føler de prøver å gi tid til bare å være sammen, og sitte i en sofa og lese en bok. Men sofa er ikke lenger et møbel som en finner overalt i barnehager, og hvis det finnes en ledig, spørres det om det er tid til å bruke den. Den langsomme tiden, som jeg opplever flere av mine informanter savner, er vanskelig å oppdrive innimellom alle bleieskift og måltider. Samtidig virker det ikke som om slike ”rolige” aktiviteter har noe å stille opp med når tilbudene i barnehagens fagrom tas i betraktning.

Barnehagens nye rom er utformet for aktive og lærelystne barn, hvor et større innslag av fagrom skal bidra til et variert læringsmiljø. Det er rom for kompetente barn – for økt valgfrihet og læring. Det er rom som speiler ny kunnskap om hva barn er og hva barnehagen skal være. Her har den nye barndomssosiologien vært en sentral bidragsyter. Forskning har ikke bare gitt ny kunnskap, men også bidratt til dominerende forståelser om barns beste

(Kampann 2004). Diskursive endringer, som gir et skifte i fokus fra barns behov til barns kompetanser, legitimerer endringer i barnehagens rom og organisering (Kjørholt og Tingstad 2007; Seland 2009). En vil nå bort fra løsninger som begrenser barns tilgjengelighet og valgfrihet, heter det i *Funksjons- og arealprogrammet* til Trondheim kommune (Trondheim kommune 2005a). Oppmykningen av avdelingsstrukturen samsvarer med nye forståelser av barn, men ikke med ansattes forståelse av barn. I møtet med praksis ser det derfor ut til at de fleksible barnehageløsninger kan føre til økt kontroll og flere begrensninger (Kjørholt og Tingstad 2007; Seland 2009).

De ansatte forsøker å forholde seg til de nye romlige og tidsmessige rammene, men hensynet til barns behov ser ut til å kollidere med ”det nye barnehagebyggets” intensjon. I denne sammenhengen er det småbarns behov for voksen oppfølging og tilrettelegging som begrenser ansatte i å realisere byggets intensjoner. Store barnegrupper av småbarn, og et presset personale, kan resultere i praksis hvor barn møter flere begrensninger enn muligheter. Til tross for gode intensjoner og kunnskap som fremmer barns kompetanser, ser ”det nye barnehagebygget” først og fremst ut til å imøtekomme effektivitetshensyn. For de eldre barnehagebarna kan det nok gi mange muligheter, men i forhold til de yngste barna er det stor fare for at de er del av et system som de ikke passer inn i. Med den tradisjonelle avdelingsstrukturen var det muligens rom for å være baby litt lengre.

Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner

Noen kaller det en sosial revolusjon, andre kaller det et sosialt eksperiment¹⁵. Debatten om barnehager for små barn har pågått i en tid hvor politiske mål om full barnehagedekning har resultert i rask utbygging av sektoren. Utvikling av såkalte ”basebarnehager”, barnehager med åpne og mer fleksible løsninger, har gitt rom for flere barn og større barnegrupper. I media har flere stått frem med bekymringsmeldinger, både foreldre og barnehageansatte. Hvor går utviklingen? Hvem vet hvordan barna har det i barnehage? Kritikerne er særlig bekymret for hvordan de nye basebarnehagene fungerer for de yngste barna.

Denne studien har undersøkt hvilke betingelser ”det nye barnehagebygget” gir ansatte som jobber med de yngste barna. Jeg anser det som særlig viktig å belyse betingelser for ansatte, ettersom barna på småbarnsbaser er mer avhengig av voksen hjelp og tilstedeværelse. Ansattes opplevelser av hvordan barnehagen fungerer vil derfor være en viktig indikator for hvordan barna faktisk har det i barnehagen.

7.1 Motstridende forventninger og krav til produktivitet

”Det nye barnehagebygget” har mange forventninger å innfri. Lokalene er i stor grad utformet i samsvar med den nye barndomsforståelsen med vekt på barnet som subjekt. Kompetente barn skal få muligheten til å medvirke i tilgjengelige lokaler med store muligheter for avgrensing og foranderlighet. Inndeling i baser skal gi muligheter for nettopp dette. Barna skal kunne gå ut å leke på tvers av basene, og samtidig ha muligheten til å trekke seg tilbake til sin base for ro og hvile. Hensikten er å gi flere muligheter å velge mellom. Mange av barnehagens rom som tradisjonelt innredes som hjemmet, fungerer nå mer som verksted eller fagrom. På denne måten skal det nye barnehagebygget også innfri samfunnets krav om mer læring i barnehagen.

Denne studien antyder at forventningene, slik de materialiseres i ”det nye barnehagebygget”, bidrar til flere dilemmaer og vanskelige arbeidsforhold, for ansatte på småbarnsbasene. Arbeidet med småbarn handler om primære behov, trygghet og tilhørighet. Ansattes tid må brukes til å imøtekomme disse behovene, fremfor å realisere forventninger som det ikke alltid

¹⁵ Kunnskapsminister Kristin Halvorsen kaller barnehagereformen en revolusjon, mens leder for Private Barnehagers Landsforbund, Arild M. Olsen, mener barnehagereformen er ute av kontroll (Ytreberg 2010). Flere forskere er også skeptiske til basebarnehage for de minste barna, deriblant Professor Lars Smith og Monica Seland (NRK Brennpunkt 26.10.2010).

gis betingelser for å innfri. Muligheten til å innfri avhenger av ressurser. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at ”det nye barnehagebygget” muliggjør en mer effektiv utnyttelse av areal- og voksenressurser. Kombinasjon av store barnehager og travle voksne fremstår imidlertid ikke som en fordel for ansatte på småbarnsbaser. Det er nok mer hensiktsmessig for en kommune med en slunken pengebok som er lovpålagt å skaffe barnehageplass for alle sine innbyggere under 6 år.

Arkitekten bak barnehagereformen, kunnskapsminister Kristin Halvorsen, ønsker ikke å begrense kommunenes mulighet til å bygge basebarnehager, til tross for kritikk (NRK Brennpunkt 26.10.2010). Hun mener størrelsen ikke er avgjørende for kvaliteten i barnehagen, men ser alvorlig på praksis som bryter regelverket. I jakten på billige barnehageplasser viser det seg at flere går omveier både i forhold til pedagogtetthet og størrelsen på uteareal (NRK Brennpunkt 26.10.2010). På kort sikt kan slike utregninger for effektiv utnyttelse av areal- og voksenressurser være hensiktsmessig, også for de som overholder regelverket. Men på lengre sikt kan dette vise seg å bli en betydelig utgiftspost for både lokale og nasjonale myndigheter. Mye tyder på at vi er med på et sosialt eksperiment som ingen vet utfallet av. I verste fall sliter vi ut barnehageansatte og ender opp med barn som utvikler konsentrasjonsvansker, lærevansker, uønsket sosial atferd og tilknytningsvansker. I beste fall stopper vi opp litt og spør hva denne revolusjonen, som vi tross alt er vitne til, betyr for de involverte.

7.2 En barnehage for alle?

Utviklingen har gått raskt, og vi trenger mer kunnskap om hvor utviklingen går. Til tross for store grupper av små barn, som vi vet krever mye av de ansatte, vies det lite oppmerksomhet til de faglige og organisatoriske utfordringene i barnehagen (Østrem et al. 2009). Jeg har gjennom denne studien ønsket å belyse hvordan ansatte opplever arbeidet med småbarn, og har forhåpentligvis bidratt med økt kunnskap om endringene i barnehagen, og hvordan de påvirker både store og små.

Utvalget mitt, bestående av ni ansatte fra tre barnehager, er for lite til å kunne si noe om utviklingen av barnehagesektoren i sin helhet. Jeg vil allikevel hevde at studien kan fortelle noe om hvordan ansatte opplever å jobbe i andre barnehager med lignende driftsform. Studiens generaliseringspotensial vil i dette tilfellet avhenge av at forsker beskriver i ”hvilke

situasjoner (tider, steder, kontekster og andre variasjoner) resultatene vil kunne være gyldige” (Tjora 2010: 181). Denne studien tar for seg barnehagen i et endringsperspektiv, og studien vil trolig være mindre relevant for barnehager som har hatt basedrift en stund. På den andre siden kan studien bidra med å belyse hvordan ansatte opplever endringer, ikke bare i forhold til ny driftsform, men også med tanke på økning i antall barn. Større barnegrupper i mer fleksible bygg er en trend som er med på å endre praksis for barnehageansatte over hele landet. Utover dette er det som sagt variasjoner i barnehagens størrelse og eierform som vil påvirke relevansen for andre barnehager. I tillegg representerer informantene ulike yrkesgrupper, noe som også er utslagsgivende for om kunnskapen som er utviklet i denne studien kan generaliseres til å gjelde for alle barnehageansatte i andre barnehager.

Fokuset mitt har vært ansatte, men jeg ser også behovet for mer etnografiske studier som kan belyse relasjonen mellom barn og voksne. Det er rett og slett stort behov for mer forskning - forskning som tør å stikke hull på verkebyllen som angår de minste barna. Når vi ikke vet hvordan de har det i barnehagen, er det ikke godt nok å si at barnehage er det beste alternativet. For selv om det frigjør arbeidskraft, og fremstår som en godt regulert offentlig omsorgs- og sosialiseringsarena, har vi ikke råd til å bare satse på at det er godt nok. ”Ingen har bevist at barnehager er skadelig for småbarn, sier noen. Nei, gudskjelov. Og skal det være målestokken? At barna tåler sin hverdag?” (Tveitereid 2010).

Vi trenger studier av langtidseffekter av norske barns barnehageopphold. På lang sikt er det viktig å kunne dokumentere om vi bygger barnehager som barn tåler. På kortere sikt vil det være avgjørende for barna at de har voksne rundt seg som har tid og mulighet til å gi omsorg. Lav grunnbemanning, høyt sykefravær og vikarstopp kombinert med ”det nye barnehagebyggets” effektive utnyttelse av voksenressurser, vil ikke kunne bidra til dette. Bemanningssituasjonen er avgjørende, og her har Kristin Halvorsen lovet oppstramming. Men det er nok ikke bare å stramme opp regelverket, for mange av landets kommuner står også i en vanskelig økonomisk situasjon. Trondheim kommune har nådd målet om full dekning, men sliter med å følge opp på grunn av statens manglende fullfinansiering av egen barnehagereform. Dette påvirker kommunens tjenester, og tvinger den lokale myndigheten til å ta økonomiske hensyn over menneskelige.

LITTERATUR

Aase, T.H. og Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Amundsen, H. M., Blakstad, S. H., Krogstad, A., Knudsen, W., Manum, B., Sve, L. Wågø, S. (2007). *Barn og rom. Refleksjoner over barns opplevelse av rom*. Trondheim: Trondheim kommune, SINTEF, Dronning Mauds Minne Høgskolen.

Amundsen, O. og Kongsvik, T. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Andersen, A. og Kampmann, J. (1990). *De yngsta barnen: förskolan och små barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Barne- og Familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehagen*.

Barne- og Familiedepartementet (1998). *Resultater og erfaringer fra Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren 1995-1997: Sluttrapport*.

Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Viborg: Akademisk forlag.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.

Busch, T. og Vanebo, J.O. (2005). "Bestiller-utfører-modellen: utfordringer og problemområder". I: Busch, T., Vanebo, J.O., Klaudi Klausen, K. og Johnsen, E. (red.) *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 144-155. Oslo: Universitetsforlaget.

Buvik, K., Høyland, K., Kvande, W., Noach, S., Tingstad, V., Presterud, A.-M. & Kvamstad, V. (2003). *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektivet*. Trondheim: Storbysamarbeidet i barnehagesektoren, SINTEF, NTNU.

Dean, M. (2006). *Governmentality. Magt & styring i det moderne samfund*. Fredriksberg C: Forlaget Sociologi.

Ellegaard, T. (2004). "Self-Governance and Incompetence: Teachers' Construction of "the Competent Child". I: Brembeck, H, Johansson, B. og Kampmann, J. (red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, s. 177-199. Frederiksberg C: Roskilde University Press.

Foucault, M. (2008). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal. [1975].

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Policy Press.

Goffman, E. (1993). *Anstalt og menneske. Den totale institusjon sosialt sett*. Viborg: Jørgen Paludans forlag. [1961].

- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramaturgi*. Oslo: Pax. [1959].
- Gubrium, J.F. og Holstein, J.A. (1997). *The New Language of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2005). ”Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner”. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 21-42. København: Hans Reitzels Forlag.
- Halldén, G. (2010). “Children’s sense of place: Aspects of individualization, flexibility and free choice within the preschool context”. I: Kjærholt, A.T. og Qvortrup, J., *The modern child and the flexible labour market. Child care policies and practices at a crossroad?* Hampshire: Palgrave MacMillan.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johannesen, N. og Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Otta: Cappelen Damm.
- Kampmann, J. (2004). “Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?”. I: Brembeck, H, Johansson, B. og Kampmann, J. (red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, s. 127-152. Frederiksberg C: Roskilde University Press.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. og Kampmann, J. (2005). ”Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen”. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*, s. 43-67. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjærholt, A.T. og Tingstad, V. (2007). ”Flexible Places for Flexible Children? Discourses on New Kindergarten Architecture”. I: Zeiher, H., Devine, D., Kjærholt, A.T. og Strandell, H. (red.), *Flexible Childhood? Exploring Children’s Welfare in Time and Space*, s. 169-189. Danmark: COST.
- Korsvold (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager*.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: SAGE Publication, Inc.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. PhD-avhandling: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Markström, A.-M. (2007). *Att förstå förskolan – vardagslivets institutionella ansikten*. Polen: Studentlitteratur.
- Mishra, K.E. og Spreitzer, G.M. (1998). “Explaining how survivors respond to downsizing”. I: *Sloan Management Review*, 39, s. 83-95.

Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nielsen Warming, H. og Kampmann, J (2007). "Children in command of time and space". I: Zeiher, H., Devine, D., Kjørholt, A.T. og Strandell, H. (red.), *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*, s. 191-214. Danmark: COST.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

NRK Brennpunkt¹⁶ (26.10.2010) *Bekymret for billige basebarnehager*. Tilgjengelige fra <http://www.nrk.no/programmer/tv/brennpunkt/1.7351546>

Opstad, L. og Rolfsen, H.O. (2005). "KOSTRA som styringsverktøy". I: Busch, T., Vanebo, J.O., Klaudi Klausen, K. og Johnsen, E. (red.) *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 190-205. Oslo: Universitetsforlaget.

Ot.prp. nr. 57 (2007-2008). *Om lov om endringer i barnehageloven (finansiering av ikke-kommunale barnehager)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ot.prp. nr. 76 (2002-2003). *Om lov om endringer i lov 5. mai 1995 nr. 19 om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Qvortrup, J. (1994). "Childhood Matters: An introduction". I: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. og Wintersburger, H. (red.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.

Ramsdal, H. og Skorstad, E. (2004). *Privatisering fra innsiden: om sammensmeltingen av offentlig og privat organisering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rantalaiho, M. (2010). "Flexible flexibility: For whom and what for?". I: Kjørholt A.T. og Qvortrup J., *The modern child and the flexible labour market. Child care policies and practices at a crossroad?* Hampshire: Palgrave MacMillan.

Reindal, H.O. (2008). "Vil ta inn flere barn – truer med lavere tilskudd", nyhet i [barnehage.no](http://www.barnehage.no), 13.10. Tilgjengelig fra [http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2008/Oktober/Vil-ta-inn-flere-barn---truer-med-mindre-tilskudd/](http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2008/Okttober/Vil-ta-inn-flere-barn---truer-med-mindre-tilskudd/)

Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitativ metode i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ritzer, G. og Goodman, J. D. (2003). *Sociological Theory*. NY: The McGraw-Hill Companies.

Ryen, A. (2004). "Ethical Issues". I: Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. og Silverman, D. (red.) (2007). *Qualitative Research Practice*, s.218-235. London: SAGE Publications.

¹⁶ Ytreberg, R. (2010).

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. PhD-avhandling: Norsk senter for barneforskning: NTNU.

Seland, M. (2010). "Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på 'Politics of Childhood'". I *Barn* nr.2 s. 65-70. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.

SSB (2009a). *Barn i barnehager, etter alder og fylke. 2009 (Rettet 6. oktober 2010)*. Tilgjengelig fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/tab-2010-06-15-02.html>

SSB (2009b). *Barnehagar, barn og tilsette, etter kommune. 2008*. Tilgjengelig fra http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/tabeller/barnehage/bhage0216.html

St.meld.nr. 24 (2002-2003). *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

St.meld.nr.16 (2006-2007). ... *ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stokkedal, Ø. (2005). *Omstillinger i Trondheim kommune*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, TØH.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Trondheim kommune (2002). *Årsrapport 2002*. Tilgjengelig fra <http://www.trondheim.kommune.no/arsrapport/>.

Trondheim kommune (2005a). *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim*. Tilgjengelig fra <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisID=1117611151>.

Trondheim kommune (2005b). *Rådmannens forslag til budsjett for 2006*. Tilgjengelig fra <http://www.trondheim.kommune.no/budsjett/>.

Trondheim kommune (2009). *Barnehager i Trondheim*. Oppdatert 05.11.09. Tilgjengelig fra <http://www.trondheim.kommune.no/barnehageoversikt/>.

Trondheim kommune (2010a). *Lederavtale for 2010*. Tilgjengelig fra <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117636384>

Trondheim kommune (2010b). *Håndbok opptak i barnehage 2010*. Tilgjengelig fra <http://www.trondheim.kommune.no/search/>

Tveitereid, S. (2010). "Angst i barnehagen", kronikk i Dagbladet, 15.09. Tilgjengelig fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/08/29/545171.html>

Vanebo, J.O. (2005). "NPM, ledelse og organisering". I: Busch, T., Vanebo, J.O., Klaudi Klausen, K. og Johnsen, E. (red.) *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 262-268. Oslo: Universitetsforlaget.

Weber, M. (1945). *The Methodology of the Social Sciences*. Shils E. og Finch H. (red.). New York: Free Press. [1903-1917].

Winther Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet hos personvernombudet (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

An-Magritt Jensen
Institutt for sosiologi og statsvitenskap
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.12.2009

Vår ref: 23167 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23167	<i>Det kompetente barn - mellom ideal og realitet</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	An-Magritt Jensen
Student	Karen Marie Valberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Lis Tenold


Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karen Marie Valberg, Gildheimsveien 9 B, 7044 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Masteroppgave om ”Basebarnehagen”

Hei, jeg er for tiden i gang med min masteroppgave i Sosiologi ved NTNU. Jeg skal undersøke hvordan barnehager fungerer, særlig i forhold til den senere tids omstrukturering. Jeg er opptatt av barnehager som er kommet til i løpet av de siste årene, der barnegrupper er delt inn i baser og romløsningene er åpne og fleksible.

Fordi pedagogiske retningslinjer for barnehager har gjennomgått store endringer i de senere år er det av stor interesse, både samfunnsmessig og for fagfeltet, å få høre erfaringer fra de som møter dette til daglig.

Intervjuet vil ta ca 45 – 60 min. Alt som blir sagt gjennom intervjuet vil bli behandlet på en måte som i størst mulig grad skal sikre din anonymitet i oppgaven. Ingen personnavn oppgis, og navnet på barnehagen byttes ut med et fiktivt navn. Jeg vil gjerne bruke en lydåndsopptaker gjennom intervjuet om du synes det er greit. Intervjuene slettes etter at oppgaven er ferdigstilt høsten 2010. Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (personvernombud). Du kan når som helst (også etter at intervjuet er fullført) trekke deg fra undersøkelsen. Dette uten at jeg trenger å få oppgitt noe grunnlag for dette.

Jeg vil takke for at du tok deg tid til å lese gjennom dette skrivet, og håper at du finner det interessant å dele dine erfaringer i forhold til barnehagen.

Med vennlig hilsen

Karen Marie K. Valberg

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

Takk for at du/dere tar deg/dere tid til dette intervjuet. Det jeg ønsker å snakke om i dag er barnehagens lokaler. Jeg har noen spørsmål om hvordan rom og barnegrupper organiseres, og ønsker å få dine/deres tanker om hvordan dette fungerer for både store og små.

Din/deres deltakelse er frivillig, og du/dere kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg/dere fra prosjektet. Opplysninger som kan identifisere deg/dere som informant(er) eller barnehagen vil anonymiseres, og all informasjon slettes når oppgaven er ferdig. Før vi starter vil jeg høre om det er greit at jeg bruker båndopptaker? Har du/dere noen spørsmål før vi starter?

Bakgrunn – hvem er du/dere

(navn, alder, utdannelse)

Stilling i barnehagen?

Hvor lenge har du/dere jobbet her?

Tidligere arbeidserfaringer?

Drift - base

Hva er X barnehage? Hvorfor er den slik?

Meningen med, og ideen bak organisering?

Hvordan opplever du/dere at dette fungerer?

Forventninger til basedrift?

Erfaring fra annen type drift?

Hva skiller organiseringen, eksempler som synliggjør forskjeller evt. likheter?

Positive erfaringer, hva og hvorfor/hvorfor ikke?

Rom - spesialrom

Hvordan er rominndelingen her? Spesialrom?

Hva ønsker du/dere med rommene? Hvordan fungerer det?

Har du noen fortellinger/eksempler som kan synliggjøre bruken av forskjellige rom?

Tid – dagsrytme

Struktur, tid, dagsrytme? Hvordan oppleves dette?

Hva betyr fleksibilitet for deg/dere?

Hva synes du/dere er viktig å få gjort løpet av en dag? Satsningsområde?
Hvorfor?

Tid til planlegging og dokumentasjon?

Hva kjennetegner dager med lite folk på jobb, eller dager med mange vikarer?
Kan du/dere gi noen eksempler på hva som kan bli annerledes på slike dager?

Hva kunne du/dere tenkt deg/dere å endre ved organiseringen, hvorfor?

Barna - forventninger

Tenk på en rutine, hva gjør du/dere?
Hva forventer du/dere av barna?
Hvorfor?

Hvordan gir barnehagens struktur/lokaler/organisering mulighet for medvirkning?

Hva er medvirkning? Hvorfor?

Hva med valgfrihet, hvilke valg?

Hva mener du/dere er et kompetent barn?

Foreldre - forventninger

Føler du/dere at foreldre er opptatt av hvordan hverdagen i barnehagen er?

Hvilke tilbakemeldinger gir foreldre på organisering av grupper og rom?

Kommunikasjon? Dokumentasjon?

Har du/dere oppfattet foreldre som veldig positive til noe ved barnehagen, og er det noe som oppleves som negativt?

Avslutning

Hva ønsker du/dere skal prege denne barnehagen fremover?

Ellers noe du/dere ønsker å snakke om, spørsmål?