

Barn og voksne i basebarnehager

Bacheloroppgave 2013

Anja Irene Midthun

3E

Kandidatnummer: 915

Veiledere:

Eva Stai Brønstad & Nina Scott Frisch

Innhold

Innledning.....	s.3
Oppgavens oppbygning.....	s.4
Tilnærming til prosjektet.....	s.4
Min interesse.....	s.4
Framgangsmåte.....	s.5
Nye begreper i barnehagesektoren.....	s.7
Det kompetente barnet.....	s.7
Basebarnehagen.....	s.8
Barnehagens historie og dens rolle i samfunnet.....	s.9
Den nye barnehagen, rommet og et økt læringsfokus	s.11
Nasjonale retningslinjer og kommunale løsninger.....	s.12
Basebarnehager i Trondheim.....	s.14
Ettåringer i basebarnehager.....	s.15
Bemannings og økonomi.....	s.17
Organisering og ledelse.....	s.18
Ansatte.....	s.20
Effektivisering av offentlig sektor.....	s.22
Forskning på skoler og kontorer med åpne landskap.....	s.23
Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	s.24
Referanseliste.....	s.27

Innledning

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å se nærmere på basebarnehager. Dette har vært et omdiskutert alternativ. Noen har kalt det en sosial revolusjon mens skeptikerene kaller det et sosialt eksperiment (Valberg 2010, s. 88).

For 10 år siden satte regjeringen seg et mål om å oppnå full barnehagedekning. Å sette seg et slikt mål kunne tyde på at barnehagens rolle i samfunnet hadde endret seg drastisk. Barnehagen gikk fra å være et luksusgode for de heldige og ofte økonomisk godt stilte til å bli en rettighet som skulle være tilgjengelig både plassmessig og økonomisk for alle familier som ønsket det.

Kommunene har gjort ulike grep for å nå disse nasjonale målene. Mange har valgt å bygge basebarnehager og gjøre tradisjonelle avdelingsbarnehager om til en mer baseinspirert modell. Seksåringene har flyttet over i skolen og flere ett- og toåringer har fått barnehageplass de siste årene, noe som gjør at gjennomsnittsalderen på barna i barnehagen har gått ned. Dette, kombinert med krav om økt effektivisering i offentlig sektor og mangel på førskolelærere og en lovfestet bemanningsnorm gjør at barnehagen som institusjon står ovenfor mange nye utfordringer.

Basebarnehagen åpner for en mer effektiv driftsform samtidig som den i flere rapporter beskrives som en barnehage som imøtekommer det moderne barnet på en bedre måte en den tradisjonelle avdelingsbarnehagen.

Jeg ønsker i denne oppgaven å se nærmere på hva slags forskning som er gjort på basebarnehager og hvilke konsekvenser denne kan få. Fram til 2003 var det svært lite kunnskap om denne typen barnehager i Norge og derfor er forskningen jeg ser på i hovedsak fra det siste tiåret (Valberg 2010). Sentrale spørsmål jeg vil se på underveis er: Hvilke begrunnelser finnes for utbygging av basebarnehager? Fungerer basebarnehager nødvendigvis like godt for store og små barn? Hvilke konsekvenser vil det ha for ansatte å jobbe i en baseorganisert barnehage? Hvilke utfordringer kan oppstå i møte med den nye barnehagemodellen?

Min problemstilling ble: Hvordan kan basebarnehagens utforming påvirke barn og voksne? Jeg vil prøve å tilnærme meg denne problemstillingen på en måte som ser saken fra ulike sider for å få et helhetlig bilde av et svært komplekst tema som påvirker svært mange barns liv hver dag.

Oppgavens oppbygning

I første del av oppgaven presenterer jeg de to nye begrepene *det kompetente barnet* og *basebarnehage*. Begge disse uttrykkene vil brukes mye i oppgaven og legger på mange måte grunnlag for de forandringene som skjer i barnehagesektoren.

Jeg vil så gå inn på hvordan det nye synet på barn har lagt føringer for hvordan rommets utforming blir og hvordan det har blitt et stadig økende fokus på læring i norske barnehager. I kapitlet *nasjonale retningslinjer og kommunale løsninger* vil jeg forsøke å tegne et bilde av hvordan barnehageutbyggingen foregår, og hvem som har ansvar for hva i denne prosessen. Jeg vil også trekke frem Trondheim kommune og gi eksempler på det jeg synes ser ut som utfordringer som pålegges kommunene fra nasjonalt hold.

Videre vil jeg se på ettåringenes behov og hvordan disse skiller seg fra større barn. Deres plass i den nye barnehagen og hvordan manglende hensyn til deres krav om trygghet og forutsigbarhet kan få store konsekvenser. I kapitlet om bemanning og økonomi beskriver jeg hvordan vi i Norge har en bemanningskrise per 2013 og hvordan rekruttering av førskolelærere ikke ser ut til å klare å henge med på den massive utbyggingen av barnehager. Det stilles nye krav til førskolelærerens rolle som leder og dette vil jeg se nærmere på i kapitlet om organisering og ledelse. De ansattes trivsel og hvordan de møter forandringene beskriver jeg også før jeg går inn på hvordan en effektivisering av offentlig sektor kan svekke tillitten personalgruppen har til ledelsen. Jeg vil også trekke frem forskning som er gjort på skoler med åpne landskap og kontormiljøer med åpne landskap da jeg synes denne forskningen kan være interessant i forhold til basebarnehager.

Tilnærming til prosjektet

Min interesse

Min interesse for basebarnehager har kommet i løpet av mine tre år på førskolelærerutdanningen. Den nye barnehagen har ofte vært nevnt i bisetninger og ikke vært særlig vektlagt i pensumlitteratur. Når jeg har vært innom temaet i oppgaver har jeg hver gang undret meg på hvordan denne utbyggingen kan foregå uten større oppmerksomhet. Noe oppmerksomhet har det alikevel fått i mediene og jeg leste etterhvert det jeg kom over av innlegg om basebarnehager både i aviser og på nett. Under min førsteårspraksis i et midlertidig barnehagebygg økte interessen min for temaet ytteligere, da jeg forstod at de ansatte gruet seg til å flytte inn i de nye lokalene nettopp fordi

disse var bygget etter baseprinsippet. De hadde i tillegg ikke blitt tatt med i byggeprosessen eller blitt spurt hva slags løsning de mente var best.

Jeg begynte å lese på regjeringens nettsider om deres plan for å nå målet om full barnehagedekning. Her opplevde jeg argumentasjonen som ganske mangelfull og enspolet. Det var fordi man her fikk inntrykk av at basebarnehager var det eneste alternativet som oppfylte *det kompetente barnets* krav til utfoldelse.

Da jeg så på begrunnelsene bak utbyggingen av basebarnehager og sammenlignet disse med hva vi har lært om barn og deres behov på førskolelærerstudiet, overrasket det meg at begrunnelsene ikke nødvendigvis så ut til å stemme overens med det vi lærte på høyskolen, som jo er det stedet man skal lete dersom man ønsker å finne spisskompetanse på barn. Når basebarnehagene i tillegg viste seg å være driftsmessig mer økonomiske, synes jeg at dette var et tema det var viktig å se nærmere på. Dersom utbyggingen av basebarnehager fortsetter vil dette ha store konsekvenser for både barna og for oss som skal ut i arbeidslivet. Hvilke konsekvenser dette er vil jeg gå nærmere inn på i oppgaven. Med dette utgangspunktet var det ikke vanskelig å se at jeg hadde en viss forforståelse av basebarnehager og hvor vidt disse er et godt alternativ til avdelingsbarnehagene. Min tidligere erfaring fra barnehage var også med på å prege min forforståelse. Min oppfatning var at barn trengte trygghet for å våge/ønske og utfolde seg og at denne tryggheten så ut til å ligge i den barnegruppen de tilhørte, de faste ansatte og de kjente rommene i barnehagen. Alle disse elementene har en helt annen struktur i basebarnehagen, noe som gjorde at jeg var skeptisk til en storsatsning på dette uten grundig forskning på feltet å støtte seg til.

Da jeg bestemte meg for å skrive om basebarnehager i bacheloroppgaven skulle jeg ut i praksis og hadde fått plass i en basebarnehage, der planen var å samle inn empirisk materiale. Jeg ville gjøre observasjoner av barn og ansatte, samt intervju pedagogene for å få en bredere forståelse av hva det å jobbe i en basebarnehage kunne by på av utfordringer og muligheter. Av ulike grunner valgte jeg å utsette praksisen og måtte derfor finne en ny tilnærning til temaet.

Fremgangsmåte

Jeg bestemte meg for å skrive en ren teoretisk oppgave og forsøke å finne ulike stemmer i spørsmålet om basebarnehager. Min første oppgave ble å finne begrunnelser for hvorfor basebarnehager blir bygget i en så stor skala. Hva vil man oppnå med dette? Bli avgjørelser i forhold til utbyggingen av barnehager tatt nasjonalt eller lokalt? Hvorfor mener man basebarnehager er et bedre alternativ?

Her fant jeg mye informativt i rapporter som for eksempel *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektiv* (Buvik, 2003) og *Barn og rom – refleksjoner over barns opplevelse av rom* (Aamundsen m.fl. 2007).

Samtidig ønsket jeg å få et annet perspektiv også. Rapportene var gjort på oppdrag av kunnskapsdepartementet samt ulike kommuner og var derfor ikke uavhengige. Jeg lette derfor etter uavhengig forskning på feltet og fant da blant annet Monica Seland's doktorgradsavhandling *Det moderne barn og den fleksible barnehagen : en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Seland 2009) og Karen Marie K. Valberg's masteroppgave *Det nye barnehagebygget – Rom for barns beste?* (Valberg 2010).

Begge oppgavene viste seg å være svært relevante og jeg bestemte meg for å fokusere på disse som den uavhengige forskningsdelen. Monica Seland har også gitt ut boken *Livet i den fleksible barnehagen* (Seland 2011), der hun tar for seg hvilke forandringer barnehagen har gjennomgått de siste årene og ser på fordeler og ulemper ved den nye typen barnehage. Hun fokuserer på gapet mellom de politiske ambisjonene og ideene på den ene siden og økonomiske innstramminger og lav bemanning på den andre. Begge forfatterne har gjennomført observasjoner og intervjuer i basebarnehager og har derfor på mange måter den erfaringen jeg i utgangspunktet ønsket å tilegne meg i praksis. På denne måten vil belyse de nettopp den problemstillingen jeg har i min oppgave: Hvordan kan basebarnehagens utforming påvirke barn og voksne?

Jeg har også tatt med en del litteratur fra pensumlisten på førskolelærerutdanningen for å belyse ulike tema som ledelse (Gotvassli 2004), småbarnspedagogikk (Haugen, Løkken & Røthle 2005), samfunnsfag (Larsen & Slåtten 2010) og lek (Øksnes 2010). Alle disse feltene blir påvirket av den nye barnehagens utforming. For å belyse hva som gjøres fra nasjonalt hold og hvilke retningslinjer som kommunene må forholde seg til når avgjørelser tas, har jeg tatt med både rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplanen 2005) og relevante stortingsmeldinger (St.meld. 41, 2008-2009).

Jeg har i prosessen flere ganger måttet legge fra meg bøker og rapporter for å se på problemstillingen og hente meg inn på riktig spor igjen. Det har vært en utfordring å begrense fokusområdene på en måte som gjør at oppgaven vil passe i et bachelorformat. Det er fordi jeg opplevde at temaet ble mer komplekst i takt med at min kunnskap om det ble større. Det viser seg at forandringene knyttet til basebarnehager påvirker både forholdene internt i barnehagen og samfunnsmessig. Dette kommer jeg tilbake til.

Nye begreper i barnehagesektoren

Det kompetente barnet

På 1980-tallet utviklet det seg en ny interesse innen psykologien for å undersøke barndommen som en selvstendig del av et menneskes liv. Nye tverrfaglige forskningsresultater ga en grundighet og større slagkraft som endret synet på barn og deres plass i samfunnet. Den nye forskningen var grundigere og hadde et nytt fokus: det kompetente barnet. Tidligere hadde flere historikere også tatt til ordet for lignende vinklinger på barn og barndom (Ariés i 1960 og Le Roy Ladurie 1976), men disse ble ikke tatt på alvor i sin samtid (Korsvold, 2008).

Det var fordi den dominerende forståelsen lenge så på barnet som et uferdig menneske og det presosiale barnet som asosialt. Man fokuserte på hvordan barnet lå an i utviklingen mot det voksne livet og dette gjorde at barndommens egenverdi i liten grad ble verdsatt.

Men dette endret seg altså fra 80-tallet og mot slutten av 90-tallet ble diskurser om det sårbare familiebarntet erstattet av diskurser hvor man så barnet som kompetent, robust og nysgjerrig (Seland 2011). Uttrykket *det kompetente barnet* har blitt et populært begrep som brukes i mange sammenhenger og med forskjellige retoriske retninger. Man "oppdaget" barnets iboende egenskaper gjennom ny forskning og dette ble naturligvis viktige kunnskaper å ta med seg i utviklingen av et stadig større tilbud for barn.

Berit Bae bruker James, Prout & Jenks sine uttrykk "human becomings" og "human beings" for å illustrere forskjellene mellom å se barn som subjekt og objekt. I uttrykket "human becoming" ligger det allerede en tydelig mening om at vi snakker om noe uferdig. Når man ser barnet på denne måten oppfatter man det som noe uferdig og ufullstendig som trenger veiledning og lærdom av voksne for å bli fullverdige mennesker.

Når man derimot ser barnet som "human being" innebærer dette at man ser barnet som et fullverdig menneske som er perfekt på sitt stadium. Her er man oppmerksom på at barnet har iboende krefter som skal utvikles og at barnet ikke bare er en tom boks som skal fylles med den voksnes kunnskap. Dette nye synet støttes av forskning som viser at barn som føler seg krenket, tråkket på eller ydmyket kan senere utvikle aggressiv adferd og tendenser til mobbing.

Bae mener derfor at bevisstgjøring av voksne som arbeider med barn er av stor betydning da barnets opplevelser og utvikling av selvfølelse og egenverdi er essensielle for barnets senere utvikling og livskvalitet. Hun mener vi med å se barnet som subjekt er med på å styrke demokratiske verdier og forebygge voldelig adferd (Bae, u.d.).

Valberg skriver i sin mastergrad om hvordan uttrykket *det kompetente barnet* har blitt en dominerende karakteristikk av dagens barn og unge. Fra at man tidligere hadde en forestilling om hvordan barnet burde være har den nye diskursen gjort at man isteden snakker om hvordan barn er (Valberg 2010). Begrepet *kompetent* har fått stor slagkraft når man snakker om barn og er et viktig retorisk begrep når man omtaler institusjonaliseringen av barndommen. Men hva legger man i det? Når ulike fagpersoner snakker om *det kompetente barnet*, mener de da det samme? Jeg deler Berit Baes syn på barn og mener at det er viktig å se barn som subjekt og ikke objekt. Det kan se ut til at uttrykket også blir brukt som begrunnelse for basebarnehagens arkitektur. Et kompetent barn med iboende egenskaper, lærelyst og kreativitet som trenger å utfordres og tilfredsstilles behøver et barnehagebygg som stimulerer sansene, gir variasjon, frihet og i tillegg åpner for muligheten til at barnet i større grad kan forme sin egen hverdag.

Danning er et annet begrep man kan trekke inn som et ord med ulik betydning hos ulike lesere. Dette begrepet finner vi også i fagspråket, men det ser ikke nødvendigvis ut til at man har en felles enighet om dets betydning. På samme måte som *det kompetente barnet* kan dannelsesbegrepet brukes retorisk i forskjellige retninger og er derfor et begrep man kunne sett nærmere på.

I første studieårs praksis var jeg i en barnehage som brukte et kassebygg som midlertidige lokaler i påvente av å flytte inn i en ny basebarnehage. De nye lokalene skulle ha plass til samme antall barn som tidligere hadde disponert tre avdelingsbarnehager. Dersom basebarnehagens utforming fordrer det nye synet på barn synes jeg det var noe som skurret her.

Et eksempel på det fikk jeg da den pedagogiske lederen fortalte meg at hun hadde spurt barnehagens enhetsleder om økonomiske midler til å kjøpe planter, gardiner og duker. Hun fikk til svar at disse tingene ikke var nødvendig da barnehagen ikke skulle være noe substitutt for hjemmet, men et pedagogisk tilbud til det kompetente barnet som supplement hjemmet. Min oppfatning er at det kompetente barnet vil evne å skille mellom barnehage og hjem, selv om barnehagen kan ha en estetisk utforming som på noen områder kan minne om hjemmet. Dersom man setter eksempelet ovenfor i sammenheng med det presset som enhetslederne har på seg for å drive barnehagene så økonomisk lønnsomt som mulig, mener jeg at man har grunnlag for å stille seg kritisk til bruken av slike nye, slagkraftige begreper før de er ordentlig diskutert og integrert i fagspråket.

Basebarnehage

Monica Seland skriver at flere barnehager i dag kaller seg basebarnehager selv om de ikke nødvendigvis er arkitektonisk utformet som det i utgangspunktet. I rehabiliteringsprosjekter har

mange barnehager valgt å forandre planløsningen slik at de kan drive som en basebarnehage selv om den opprinnelige planløsningen var for en avdelingsbarnehage (Seland 2011).

Den arkitektoniske formen på en basebarnehage skiller seg fra en avdelingsbarnehage ved at den ofte er større og med fleksible arealløsninger. Der avdelingsbarnehagene har faste rom for grupper med barn og voksne har basebarnehagen et såkalt baseareal til hver barnegruppe, men utover dette er de øvrige rommene tilgjengelig for alle. Dette gjør det mulig å ha en rekke spesialrom som er spesifikt designet for én aktivitet. Noen eksempler på dette er vannrom med fliser og vannkraner, dramarom med scene, kostymer, lys- og lydtrigg, musikkrom med instrumenter eller gymrom med tjukkaser, matter, tau og sklier. Dette er alle rom som barna kan benytte seg av etter eget ønske. Hensikten er at barna kan følge sine interesser og utforske de rommene de liker best (Seland 2011). Selv om den arkitektoniske utformingen på en slik måte legger til rette for et mangfold av aktiviteter, er det den enkelte barnehagens organisering og i hvilken grad den vektlegger barns medvirkning, som til slutt bestemmer i hvor stor grad barna erfarer denne valgfriheten i praksis.

Her kan det naturligvis også diskuteres hvorvidt barna bør stilles i en slik situasjon der de må ta valg på egne vegne hver dag og om de har mulighet til å ombestemme seg, noe Monica Seland går nærmere inn på i sin doktorgrad. Hun mener det nye synet på barnet som kompetent, kombinert med rammeplanens krav om medvirkning, kan legge press på barna om å måtte medvirke og tillegge de barna som velger ut i fra andre kriterier som for eksempel trygghet problemer som ikke nødvendigvis er reelle (Seland 2009, s. 264).

Basebarnehagene er ofte større enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene og en base rommer ofte flere barn enn en avdeling i den tradisjonelle barnehage. Basebarnehagens form gjør at både barn og voksne har flere mennesker å forholde seg til gjennom dagen, noe som det kan argumenteres for både i negativ og positiv retning.

Barnehagens historie og dens rolle i samfunnet

Ved å se på historien kan vi få en dypere forståelse av hvordan barnehagens rolle har utviklet seg gjennom årene. Utviklingen er tett knyttet opp til samtidens syn på barn og speiler i stor grad de tankene og pedagogiske normene som er dominerende i tiden. I dette kapitlet vil jeg forsøke å sette barnehagens rolle i samfunnet i historisk kontekst da jeg opplever dette som svært relevant for grep som er gjort i barnehagesektoren de senere årene.

De siste 50 årene har barnehagens rolle i samfunnet endret seg drastisk. Den har gått fra å være et samfunnsgode for de økonomisk bedre stilte til å bli en universal rettighet. Både den store

utbyggingen og lovfestet makspris har bidratt til dette. I dag har foreldre som ønsker det rett på barnehageplass til sine barn til en makspris på 2330 kr i måneden per barn (Statsbudsjettet 2013). Både maksprisen og økt effektivisering i offentlig sektor er faktorer som virker inn når man snakker om både kvalitet og kvantitet. For eksempel er målet med de nye barnehagene at de både skal støtte det pedagogiske arbeidet ved å være fleksible og samtidig møte kravene om en kostnads-effektiv drift. Både det offentlige og private aktører har måttet og må fortsatt bidra for å nå målet om full barnehagedekning i alle kommuner.

Statistikk fra SSB viser at antall barnehager har blitt tyvedoblet fra 259 barnehager i 1963 til 5924 barnehager i 2003. Ved utgangen av 2011 gikk 90 prosent av alle norske barn mellom 1 og 5 år i barnehage (Statistisk Sentralbyrå 2012). Helt fra de første barnehagene ble etablert i 1840 har barnehagen hatt en dobbeltrolle i samfunnet. Den skulle både gi barn et pedagogisk tilbud ved å starte opplæringen tidlig, samt frigjøre kvinnenens arbeidskraft.

Ordet barnehage stammer fra det tyske ordet kindergarten. Det ble brukt for første gang rundt 1840 i Tyskland. Tidligere hadde det kun eksistert barneasyl som i all hovedsak var en institusjon som hadde som hovedoppgave å beskytte barn mot nød. Allikevel ble det også undervist i disse institusjonene, med metoder som var lånt fra skolen og dermed beregnet på større barn. Friedrich Frøbel var grunnleggeren av barnehagen som pedagogisk institusjon. I 1937 etablerte han det han kalte *en anstalt til pleie av barns og unges virksomhetsdrift*, der fokuset lå på barns lek og egenaktivitet. Her ble det også tatt i bruk lekemateriell som var spesialdesignet som pedagogiske redskaper. Barnehagene kom til Norge gjennom kvinner som dro til utlandet og da særlig Danmark, hvor de tok Frøbelutdanning, for deretter å starte private barnehager i hjemlandet.

Private organisasjoner var også med å sette i gang utbyggingen av de første norske barnehagene og mot slutten av 1800 tallet fantes det flere private barnehager over hele landet (Balke & Denk 2013). De nye barnehagene ble startet i byene der arbeiderfamilier trengte noen til å ta vare på barna sine mens de arbeidet på fabrikkene. Her kommer dualiteten i barnehagens rolle tydelig frem, som en kombinasjon av et pedagogisk tilbud til barna på den ene siden, men også en måte å frigjøre foreldrenes arbeidskraft på den andre siden.

Dette kan vi også se i vår tid. Valberg referer til stortingsmelding 41 fra 08/09 som sier at barnehagen kan regnes som både en pedagogisk virksomhet for barn i alderen 0-5 år og et velferdstilbud for småbarnsforeldre (Valberg 2010, s. 6). Monica Seland skriver også om hvordan barnehagen blir et redskap samfunnet bruker til å oppnå andre politiske mål, slik som for eksempel utdannings- og arbeidsmarkedspolitik (Seland 2011).

Den norske barnehagen har i likhet med den svenske hatt hjemmet som mal. Inventaret og også husenes planløsning minnet om hjemmet og de ansatte ble i mange norske barnehager omtalt

som tanter. Den tradisjonelle avdelingsbarnehagen hadde ofte to avdelinger med 16-18 store barn eller 8-9 små barn i en gruppe. En førskolelærer og to assistenter var tilknyttet hver avdeling. Styreren jobbet et par dager på kontoret, men tilbragte resten av tiden på avdelingen sammen med de andre ansatte. Den første rammeplanen kom ikke før i 1996 og før dette var organiseringen, målene og det pedagogiske opplegget styrt av førskolelæreren i den enkelte barnehage. Retningslinjer fra nasjonalt og kommunalt hold var ikke dominerende og barnas, foreldrenes og de ansattes ønsker la retningslinjer for barnehagedagens struktur (Seland 2011). Barnehagene vi ser idag stiller derimot helt andre krav til barn og ansatte.

Den nye barnehagen, rommet og et økt læringsfokus

Etter paradigmeskiftet innen synet på barn på 1990-tallet har den norske barnehagen vært i en voldsom utvikling. Man har i svært mange kommuner gått over til å bygge basemodeller. I dag er det ikke uvanlig at barnehager består av opp til 100 barn og vi finner også eksempler på barnehager som har flere hundre barn i samme barnehage. Barnegruppene er også betydelig større enn før med opp til 28 små barn og 40 store barn i samme gruppe (Seland 2011).

Det er ikke bare størrelsen som har økt, men også tankene rundt hvordan man kan bruke rommet i barnehagen som en tredje pedagog. Dette er inspirert av den pedagogiske retningen Reggio Emilia som oppstod i Italia etter andre verdenskrig. Synet på barn i denne pedagogikken har flere likhetstrekk med tanken om *det kompetente barnet* som vi har sett i Norge fra 1980-tallet. Det pedagogiske arbeidet legger stor vekt på hvordan pedagogene kan benytte seg av rommets utforming for å stimulere det skapende og eksperimenterende barnet.

Idéen er at spesialrom og et innemiljø som inspirerer til utfoldelse innen ulike fag vil stimulere barnets utvikling på ulike områder. Begreper som frilek og rollespill som er høyt verdsatte aktiviteter i den tradisjonelle norske barnehagen er innen Reggio Emilia byttet ut med begreper som arbeid i det som omtales som verksteder og atelier.

Denne pedagogikken har blitt svært populær i Norge de senere årene og brukes som inspirasjon i mange barnehager, både de som bruker basemodell og de tradisjonelle. Begrepene som brukes i Reggio Emilia kritiseres av lekforsker Maria Øksnes som mener at det blir feil å bruke slike uttrykk når det er snakk om barn og skriver at: «Vi må ikke på noen måte å forsøke å forvandle deres lek til arbeid. De viktigste regelen for all oppdragelse er ikke å vinne tid men å bruke den» (Øksnes 2010, s 80).

Monica Seland mener en norsk adopsjon av Reggio Emilia pedagogikken vil skape et økt

læringsfokus på tross av at læringsmål og barns utvikling på spesifikke ferdigheter ikke vektlegges i Reggio Emilia (Seland 2011, s. 42). Det er fordi vi også kan se et økt læringsfokus i den norske rammeplanen. Barnehagen har da også blitt en del av utdanningsløpet etter at den i 2005 ble flyttet fra barne- og familiedepartementets ansvarsområde til å ligge under kunnskapsdepartementet. Maria Øksnes skriver i sin bok *Lekens flertydighet* hvordan hun opplever at rammeplanen har fått en svært sterk tilknytning til skolens læreplan. Hun mener lekens rolle har gått fra å være verdifull i seg selv til å bli et redskap for læring og at rammeplanen i virkeligheten har blitt et kunnskapsløft for de minste. Videre mener hun at barnehagens hovedoppgave har blitt å forberede barna på skolelivet. Det interessante er at Øksnes mener at et økt fokus på tester, kartlegging og læring i barnehagen er stikk i strid med synet på barnet som *human being* og reduserer barnet til *human becoming*. Det er fordi fokuset skifter til hva barnet skal bli i fremtiden, mens hva det er her og nå, kompetent og perfekt i sitt stadium, altså *human being*, kommer i skyggen (Øksnes 2010, s. 20-21). På denne måten ser vi at uttrykket *det kompetente barnet*, ikke nødvendigvis tolkes likt eller fungerer som noen slags garanti for en gitt praksis.

Karen Marie Valberg skriver om sine erfaringer fra praksis i mastergraden «det nye barnehagebygget». Her beskriver hun hvordan de ansatte opplever at det nye rommet begrenser barnas muligheter for å leke skjermet og uten å til enhver til bli observert av de voksne. De ansatte viser til et eksempel på hvordan barna forsøker å bygge seg et «hemmelig rom» av noen stoler for å kunne stikke seg unna og leke i fred. (Valberg 2010, s. 64). Rommet som i teorien er ment som en tredje pedagog jobber da imot barnets behov for å leke uten voksnes oppsyn (Øksnes 2010). Ved å innrede de rommene som tidligere har hatt likhetstrekk med hjemmet som mer fagspesifiserte rom og verksteder der barna kan utfordres på ulike områder imøtekommer basebarnehagen samfunnets krav om mer læring i barnehagen (Valberg 2010, s.88)

Nasjonale retningslinjer og kommunale løsninger

Full barnehagedekning ble satt som et nasjonalt mål i 2003, men kommunene har stått fritt til å velge hvordan de best kan oppnå det. Mange kommuner har valgt å la seg inspirere av baseløsninger både i nybygg og som ny løsning i eksisterende bygg. Men på hvilket grunnlag fatter kommunene avgjørelsene med tanke på bygging av basebarnehager?

For å finne ut mer om begrunnelsene bak de kommunale valgene, kan vi se på noen av rapportene som har blitt utformet i forbindelse med utbyggingen av basebarnehager de siste årene. I rapporten *Barn og rom* fra 2007 utarbeidet av Trondheim kommune, begrunnes den ofte valgte baseløsningen

med at kommunen ønsker å legge til rette for at både personalet og rommene i barnehagen kan brukes som en felles ressurs for barna. Rapporten argumenterer med at barna vil få et større spekter av aktiviteter og flere fagområder vil kunne dekkes på en god måte med denne løsningen.

Ved at barna får oppleve et samspill med flere voksne og barn i løpet av dagen, vil de kunne erfare personalets ulike kompetanseområder samt lettere kunne få seg en venn i barnegruppen.

Rapporten peker også på at personalet vil få større valgfrihet til å utfolde seg i samspill med barna i aktiviteter de interesserer seg for med denne løsningen (Aamundsen m.fl. 2007, s.4).

En annen rapport ble utformet i samarbeid mellom syv av landets største kommuner, deriblant Oslo, Bergen og Trondheim. Alle de syv kommunene var langt unna målet om full barnehagedekning på det tidspunktet da rapporten ble bestilt. I rapporten beskrives de tradisjonelle avdelingsbarnehager ved at "...de fleste barnehagene er lette å identifisere, (...) likt et forvokst ferdighus fra 70-tallet" (Buvik 2003, s.10).

Det er tydelig gjennom ordbruken at den tradisjonelle modellen mislikes og at de mener det moderne barnet trenger nye omgivelser for å stimuleres i sin utvikling. Dette samt målet om å nå full barnehagedekning nevnes som en del av grunnen til hvorfor denne rapporten har blitt utformet (Buvik 2003). Kommunene betalte for denne utredningen og etter min mening gjør dette at hverken forskningen eller rapporten er selvstendig eller fritenkende.

Rapporten vektlegger i stor grad barnas perspektiv og fokuserer ikke på hverken foreldrenes eller personalets behov. Det å fokusere på barnas perspektiv er i samsvar med barnehagens samfunnsmandat slik det står i rammeplanen med ordlyden: "Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et omsorgs -og læringsmiljø som er til barns beste" (Rammeplan 2011 s.8).

Tora Korsvold problematiserer imidlertid en slik retorikk ved å påpeke hvordan uttrykket *barnets beste* ikke er konstant, men avhenger av den historiske, kulturelle og samfunnsfaglige konteksten (Korsvold 2008, s.19). Byggetekniske forhold blir heller ikke tatt opp i rapporten, men det blir understreket at det er behov for mer forskning på de fysiske forholdene i barnehagen, slik som materialbruk, energieffektivisering, den urbane barnehagen, uteareal, universell utforming og personalets arbeidsforhold (Utforming av barnehager 2003, s 12).

Et annet spørsmål man kan stille seg er hvordan man skal evaluere om en slik barnehage fungerer? Kommunene og de private byggefirmaene driver en viss evaluering av de eksisterende barnehagene, slik at justeringer kan foretas i neste byggeprosjekt (Buvik 2003 s. 11).

Her synes jeg ikke ordlyden med bruken av ordet *viss* gir noen god forsikring om en grundig utredning av erfart praksis i den aktuelle barnehagen. Dersom man hovedsakelig tar utgangspunkt i teorien fremfor å evaluere det som erfares i praksis, vil man da kunne få et godt grunnlag for neste byggeprosjekt?

Det at alle disse aspektene mangler i rapporten gjør at jeg synes den ikke bør brukes alene som faktagrunnlag i avgjørelser knyttet til utbygging av moderne barnehager. Rapporten bør leses i sammenheng med annen forskning på feltet og sees i sammenheng med annen kunnskap om barn og rom for å få en fullstendig forståelse av hvordan det nye barnehagebygget kan komme til å fungere og virke på barn og ansatte.

Basebarnehager i Trondheim

Som nevnt ovenfor kan man se utbyggingen av basebarnehagen og omorganiseringen av avdelingsbarnehagen i mange kommuner som et resultat av regjeringens mål om full barnehagedekning. Det nye synet på barn preger i tillegg rapporter om barnehagens utforming og funksjonalitet, der den tradisjonelle avdelingsbarnehagen ofte blir omtalt som utilstrekkelig for det moderne barnet og de behov som dagens samfunn krever av en barnehage (Buvik 2003).

Trondheim kommune satte i 2003 som politisk mål å ha full barnehagedekning innen 2006. Etter dette ble det satt igang en massiv utbygging av basebarnehager i kommunen. Trondheim oppnådde som første norske kommune full barnehagedekning i 2006 (Aamundsen m.fl. 2007). Som tidligere nevnt er *det kompetente barnet* et nytt uttrykk innen barnehagesektoren, som det kan stilles spørsmålsteget ved om det finnes en felles forståelse av. Tolkningen Trondheim kommune har gjort av uttrykket og hvordan man best mulig kan bygge en barnehage knyttet til det finner vi i beskrivelsen av en tenkt basebarnehage:

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 (Aamundsen m.fl. 2007, s.12).

Karen Marie Valberg skriver i sin mastergrad om Trondheim kommunes utsagn at "...normen om hjemmets estetikk må vike for barnehagen som et offentlig rom for kompetente små voksne som skal ut i gatene og shoppe aktiviteter" (Valberg 2010, s.15). Her blir det igjen tydelig hvordan begrepet *det kompetente barnet* har blitt bearbeidet nok og om denne måten å imøtekomme et kompetent, nyskjerrig og selvstendig lite menneske er noe de fleste vil si seg enige i. Rammeplanen stiller mange krav til driften i en barnehage og krever blant annet at: "Barnehagen

skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov" (Rammeplan 2011, s.8).

I rapporten fra Trondheim kommune står det at: "Pedagogiske «trender» avløser gamle «sannheter» som restaureres eller forkastes" (Buvik 2003, s.11). Sitatet fra rammeplanen er et eksempel på dette, ved at både kommunen og de ansatte til enhver tid må være i forandring og bevege seg mot et skiftende mål knyttet til ny forskning. Her ser vi også tydelig forandringen som har skjedd fra den tidligere barnehageorganiseringen, der livet i barnehagen ble utformet av de ansattes, de foresattes og barnas ønsker med liten styring fra nasjonalt eller kommunalt hold.

Nå sees barnehagen i større grad som en del av et større bilde, der både nasjonale mål, kommunal styring, utdanningsløpet og det siste innen forskning på feltet må tas hensyn til.

Jeg mener at man på grunn av dette kan legge til rette for mange prøvekaniner i årene fremover dersom man skal kunne innfri dette målet. Naturligvis er det viktig å analysere egen yrkespraksis og vurdere ulike alternativer både når det gjelder utforming og organisering, men det er heller ikke til å komme utenom at kommuner, barnehager og ansatte er forskjellige.

Etter min mening ser dette ut til å være et umulig krav i rammeplanen som kan by på svært mange utfordringer og muligvis frarøve barna verdifull tid med de ansatte.

Det skal allikevel nevnes at blant annet Trondheim kommune har vært strukturert når det gjelder oppfølging av basebarnehagene. Allerede i 2007 ble et samarbeids-prosjekt satt i gang for å kartlegge hvordan basebarnehagene fungerte i Trondheim kommune (Aamundsen m.fl. 2007). Som tidligere nevnt finner jeg begrunnelsene for utbyggingen av basebarnehager som ganske ensporet og lite nyansert. Mange aspekter er ikke tatt tilstrekkelig hensyn til, deriblant de minste barnas behov. Dette vil jeg se nærmere på i neste kapittel.

Ettåringer i basebarnehager

Ettåringer i barnehage har vært omdiskutert uavhengig av organisasjonsformen på barnehagen. Mange mener at ettåringer har det best hjemme med mor eller far. I en artikkel i VG der flere spesialister uttalte seg sa blant annet psykologspesialist Joachim Harrklou at barna under to år ikke bør gå i barnehage. Han mener tilknytningen barna får til mor og/eller far i denne perioden er avgjørende for barnets utvikling og trygghet. Berit Bae og Ellen Os mener at ettåringer godt kan gå i barnehage, men at dette er forsvarlig kun om kvaliteten på barnehagen er god.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen mener at en avgjørende faktor er at ettåringene har et oversiktlig antall voksne å forholde seg til (Aanstad, Johansen & Yttervik, 2012).

Å være hjemme med barna lengre enn et år er allikevel ikke et reelt valg for de fleste familier i Norge i dag. De fleste ønsker å jobbe enten heltid eller deltid, selv om de har små barn og mange familier er avhengig av to inntekter for å få familiens økonomi til å gå rundt (Larsen & Slåtten 2002). Etter at gjennomsnittsalderen i barnehagene har gått ned krever dette også andre romlige løsninger. De mindre barna trenger mer boltreplass på gulvet da mange ikke lærer seg å gå før de begynner i barnehagen.

Karen Marie Valberg skriver i sin mastergrad om basebarnehager som fenomen og går i dybden på de ansattes opplevelser av hvordan det er å arbeide med de yngste barna i basebarnehager.

De minste i barnehagen, ettåringene, trenger trygghet og forutsigbarhet, noe man kan imøtekomme gjennom arkitektur og innredning.

En basebarnehage legger opp til et møte mellom barnet, pedagogen og rommet der barnet skal være aktivt, nysgjerrig og lærelystent. De minste vil ikke kunne ta i bruk basebarnehagens tilbud om større arealområder og på denne måten variere aktivitetene sine gjennom dagen, da de som oftest har begrensede motoriske ferdigheter som vil hindre dem i å kunne bevege seg fritt (Valberg 2010).

I Sverige hadde man på 80-tallet et forsøk med basebarnehager som etter en stund ble stoppet etter grundige undersøkelser. Den svenske rammeplanen understreker at store grupper kan ha negativ innvirkning på de minste barna, minoritetsspråklige barn og barn med særskilte behov (Utdanningsforbundet 2010). Disse svenske erfaringene finner man ikke i de norske rapportene jeg tidligere har nevnt. Dette er overraskende, da man skulle tro at man kunne nyttiggjort seg disse erfaringene, da den norske og svenske barnehagehistorien har mange likhetstrekk.

Haugen, Løkken & Røthle (2005) skriver at en forutsetning for at de minste barnas nonverbale språk skal tolkes og vektlegges er at barna har voksne rundt seg som kjenner dem og forstår deres uttryksmåter. Dette ser ut til å krasje med basebarnehagens organiseringsform der barna skal ha mulighet til å bli kjent med flere ulike voksne og ha tilknytning til en barnegruppe med opptil 28 andre barn (Seland 2011). Trondheim kommune skriver:

"For barn 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 2005, s.9).

I denne påstanden ser de fullstendig bort fra ulike behov i forskjellige aldersgrupper.

Haugen, Løkken&Røthle (2005) viser til et notat fra en gruppe som ble satt sammen i 2004 på oppdrag av barne- og familiedepartementet for å gi innspill til revidering av den nye rammeplanen. Denne gruppen mener at rammeplanen ikke har tilstrekkelig fokus på de minste barna mellom ett og tre år. Kombinert med det vi vet om de minste barnas behov kan et manglende fokus på denne gruppen ved avgjørelser om utforming av barnehager, få alvorlige konsekvenser for barnas

utvikling og trygghetsfølelse. Valberg skriver også at hennes observasjoner i basebarnehagen støtter dette synet. De ansatte opplever baseløsningen som problematisk for de minste barna da deres utrykksmåter kan komme i skyggen når barnegruppen blir for stor. De store rommene gir ikke den roen og tryggheten de minste barna trenger (Valberg 2010, s 63-65).

En annen forutsetning for de minste barnas trivsel er trygge voksne og naturligvis en forsvarlig bemanning som tillater rom for samspill og nære relasjoner. I neste kapittel vil jeg forsøke å belyse hvilke utfordringer samfunnet i dag står ovenfor når det gjelder bemanning i barnehagene, samt hvilke konsekvenser dette vil kunne ha i basebarnehagene.

Bemanning og økonomi

Selv om regjeringen har satsset på full barnehagedekning og kommuner over hele landet har fulgt opp dette med å bygge ut barnehager i stor skala, er bemanning fortsatt en utfordring. I bladet *Utdanning* fra januar 2013 skriver redaksjonen i Utdanningsforbundet om hvordan førskolelærere slutter å jobbe i barnehagen og søker seg til enten skolen eller andre sektorer. Grunnen til dette er ironisk nok pedagogmangel. På landsbasis mangler Norge cirka 6000 førskolelærere, mens 10000 utdannede førskolelærere jobber i andre sektorer (Korsmo, Pedersen & Ansteensen 2013).

Regjeringen har satt i gang tiltak for å gjøre noe med dette. I 2009 ble 2 millioner kroner satt av til prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere*, med mål om å veilede nyutdannede førskolelærere i overgangen mellom utdanning og yrkesliv. Erfaringen tilsier at dette er et svakt punkt og at overgangen er tøff for mange (St.meld. 41, 2008-2009).

Alikevel er man langt unna målet om å ha nok førskolelærere i barnehagen. Utdanningsforbundet mener regjeringen har en stor jobb å gjøre når det gjelder kvalitetssikring i barnehagene. Per i dag finnes det ikke noe lovbestemt antall voksne for en barnegruppe. I barnehagelovens § 18 står det: "Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredstillende pedagogisk virksomhet" (NOU 2012: 1, 2012). Utdanningsforbundet mener at det er på tide å innføre et lovfestet minimumskrav både når det gjelder pedagoger og bemanning generelt. Deres forslag ser slik ut:

Bemanningsnorm:

Maks 3 barn under 3 år per ansatt

Maks 6 barn over 3 år per ansatt

Pedagognorm:

Maks 6 barn under 3 år per lærer i barnehagen

Maks 12 barn over 3 år per lærer i barnehagen

I dag ser det ikke ut til at dette målet vil bli nådd med det første. Over hele landet finnes det barnehager med bemanningskrise og i Oslo er det i snitt mer enn 17 barn per førskolelærer (Korsmo m.fl. 2013).

Enhetslederen er i dag den som vurderer ansvarlig voksentetthet og denne står fritt til å øke eller redusere bemanningen, så lenge valget går opp med barnehagens budsjett og kan forsvares overfor rådmannen. Kommunen har selv ansvaret for å dekke kostnader til ordinær drift der de statlige tilskuddene ikke strekker til. Fra 2011 vil kommunene også få et større ansvar for den økonomiske fordelingen.

De midlene som før dette var øremerket hver og en av barnehagene blir nå gitt som støtte til den enkelte kommune som så har ansvar for disponeringen videre (Valberg 2010). Det kan se ut til at økonomiske prioriteringer og lønnsom drift går foran faglige råd i spørsmål som bemanning. Frafall av øremerkede midler kan åpne for kutt i barnehagens økonomiske tilskudd, noe som igjen kan svekke bemanningen. At utdannede førskolelærere søker seg bort fra barnehagen kan tyde på misstrivsel i denne sektoren eller at de ikke føler at lønnen de får samsvarer med det viktige arbeidet de gjør der.

Selv om regjeringen har satset stort på kampanjer for å rekrutere flere studenter til førskolelærerstudiet som nå bytter navn til barnehagelærerstudiet ser man en nedgang på hele 18 prosent i søkertallene fra 2012 til 2013 (Svarstad & Hagesæther 2013). Endringene i organisering og ledelse som basebarnehagene har ført med seg gir store konsekvenser for de ansattes arbeidsdag og dette vil jeg se nærmere på i kapittlet under.

Organisering og ledelse

Som tidligere nevnt er fellestrekket for basebarnehager at avdelingsstrukturen er løst opp og at såkalte baser med utgangspunkt i flere avdelinger blir opprettet isteden. Rommene i en basebarnehage vil være tilgjengelig for flere barn og ansatte, da man roterer og bytter på hvem som er hvor i løpet av dagen eller uka. De fleste basebarnehager har også en annen organisering med tanke på ledelse enn den tradisjonelle avdelingsbarnehagen som ofte er organisert i en såkalt flat struktur. Der vil lederen og assistentene bytte på arbeidsoppgaver ettersom hva slags vakt man har og dagsrytmen bestemmer i stor grad hvem som gjør hva.

Denne tradisjonelle måten å organisere seg på utnytter ofte ikke de ansattes spesifikke kompetanseområder. Høyskolelektor Wenche Aasen skriver i en artikkel at dette blir forsøkt løst i basebarnehagen ved å dele jobbe etter en teammodell. Her kategoriseres de ansatte inn i to grupper, et

lederteam og et serviceteam. Lederteamet består av de ansatte med utdanning og serviceteamet av de ufaglærte. Lederne i basebarnehager jobber som teamledere for grupper som ofte er betydelig større enn i tradisjonelle avdelingsbarnehager.

På denne måten vil førskolelæreren kunne jobbe med sitt kompetansefelt som er arbeid med barn og unngå å bruke tiden sin på for eksempel oppvask og rydding. Lederteamet må jobbe aktivt med holdninger i denne organiseringsformen slik at det ikke blir et klasseskille mellom pedagoger og assistenter. Tanken er at man skal verdsette og utfylle hverandres ulike kompetansefelt. Ved å bygge opp et sterkt ledertem vil man kunne bruke de ressursene som finnes i personalgruppen mer effektivt. For eksempel kan en som har spesiell kompetanse på musikk, forming og drama lede prosjekter der dette er i fokus og assistenter som deler disse interessefeltene kan bidra (Aasen u.d.). Dette trekkes også fram som viktig av Kjell-Åge Gotvassli som skriver at ved å bruke de ansattes resurser vil man antagelig oppnå større engasjement i personalgruppen, da det å få brukt sine evner og få anerkjennelse for disse er en viktig motivasjon (Gotvassli 2004).

Aasen mener imidlertid at basebarnehagene på denne måten har skapt nye lederutfordringer og at et kompetent personale kreves for å møte disse nye utfordringene (Aasen u.d.). Da jeg allerede har vist til den mangelfulle profesjonelle bemanningen i mange barnehager ser man tydelig at basebarnehagen står ovenfor større utfordringer enn en tradisjonell avdelingsbarnehage grunnet den endrede lederrollen.

Det at de fleste lederne i barnehagen kommer fra den samme yrkesgruppen som de andre ansatte har både fordeler og ulemper. Fordelene er at lederen ofte vil oppleves som lojal og har derfor mulighet til å bygge et velfungerende tillitsforhold til de ansatte. På den annen side kan det være fristende å vektlegge den trygge fagarbeiderrollen og gi mindre oppmerksomhet til lederrollen når krevende situasjoner oppstår (Haaland & Dale 2005).

Barnehager som organiserer seg etter den gamle modellen med flat struktur vil kanskje være enklere for ufaglærte å drifte da de ikke krever samme type lederkompetanse, selv om denne kompetansen selvfølgelig ville være ønskelig i enhver barnehage. Med mangelen på pedagoger i norske barnehager ser det ut til at kravet om en annen organisering kan by på utfordringer. Dersom man er alene som pedagog i en barnehage vil det kanskje være overveldende og skulle lede en stor gruppe med ansatte alene. Jobben med holdningsarbeid som er viktig i den nye styringsformen vil muligens også bli nedprioritert når man ser en mangel på pedagoger og dermed en mangel på fullstendige lederteam.

Etter min mening vil et holdningsarbeid være avgjørende i en barnehage der man jobber med teamledelse. Men dette vil naturligvis også kreve tid, noe som igjen kan være uheldig da barna kan bli frarøvet viktig tid med pedagogene. Den tiden som pedagogene sparer inn ved den nye

organiseringsformen risikerer å bli borte igjen når tiden går med til holdningsarbeid. Dette er i alle fall en fallgrube jeg mener man må være seg bevisst om målet med den nye organiseringsformen er å frigjøre pedagogenes tid for å kunne være mer sammen med barna.

Ansatte

Jeg nevnte tidligere at rapporten fra kommunene hadde ulike mangler (Buvik 2003). Det har blitt lagt liten vekt på de voksnes trivsel og behov da fokuset har vært på å få fram barneperspektivet. Også Trondheim kommunes rapport for å følge opp basebarnehagene og undersøke hvordan disse fungerer ser bort fra de ansattes trivsel og perspektiv da de velger å fokusere på barneperspektivet (Aamundsen m.fl. 2007, s 5).

Valberg understreker imidlertid at de ansattes trivsel har stor innvirkning på barnas trivsel (Valberg 2010). Derfor kan man kanskje tenke seg at man ikke får et fullstendig bilde av deres trivsel hvis man ikke også tar med seg de ansattes perspektiv?

Rapporten nevner da også at dette er en mangel som det naturligvis må tas hensyn til, men at nettopp deres fokus har vært på barna. Jeg mener allikevel at disse tingene henger så tett sammen at man ikke kan utelate denne delen fra rapporten hvis man vil ha et fullstendig bilde.

Valbergs erfaring fra praksis i en basebarnehage viser et sammensatt bilde av hvordan de ansatte i en basebarnehage blir brukt som felles resurs. På den ene siden erfares det at det er godt å alltid ha noen som er kjent med barna, huset og rutinene. Ved sykdom bytter man på det faste personalet slik at man i alle barnegruppene har en voksen barna kjenner, noe som oppleves som en trygghet for både barn og ansatte. På den andre siden fordrer dette at barna må bli kjent med mange voksne og forholde seg til alle disse mens de er i barnehagen, noe som kan oppleves som uheldig for blant annet de minste barna i barnehagen.

De ansatte opplever også et økt press når de står som eneste faste ansatte på en base da både barn, vikarer og foreldre krever deres oppmerksomhet nettopp fordi de er den kjente. Mangel på faste ansatte på jobb øker presset på de resterende kollegaene og kan føre til et høyere fravær. En av Valbergs intervjuobjekter mener at dersom det blir for mange slike dager for de ansatte vil det ikke være mange faste ansatte igjen til slutt (Valberg 2010, s.74-75). Dette mener jeg kanskje kan gi en pekepinn på bemanningskrisen og hvorfor utdannede førskolelærere søker seg vekk fra barnehagesektoren.

Hvordan de ansatte reagerer på forandringene som skjer i deres sektor er et annet viktig element å se på. Innledningsvis skrev jeg om de ansatte i min praksisbarnehage som gruet seg til å

flytte inn i nye baselokaler. De forklarte meg at de var usikre i møtet med den nye organiseringsformen og at de fryktet et høyt støynivå og mangel på oversiktighet i en barnehage med fleksible løsninger. Dette er også noe Trondheim kommune nevner i sin rapport, hvor det påpekes at "...liten omtanke for støyskjerming og akustikk medfører stor belastning, både på barn og voksne" (Trondheim kommune 2005, s. 14).

De ansattes skepsis i møte med forandring er en naturlig reaksjon og nettopp derfor er det viktig å møte denne skepsisen på en riktig måte. Valberg viser oss flere eksempler på hvordan man kan tolke de ansattes reaksjoner gjennom Mishra & Spreitzers modell for hvordan ansatte møter forandring. Denne viser et kryss med fire piler i himmelretningene. Pilen i retning nord heter konstruktiv, mens sør heter destruktiv. Vest heter passiv og øst heter aktiv. Mellom konstruktiv og aktiv finner vi begrepet «aktive advokater». Dette er ansatte som er positive til den kommende forandringen og som føler at de har mulighet til å påvirke den. Mellom aktiv og destruktiv finner vi begrepet «skarpe kritikere».

Dette er ansatte som aktivt kritiserer forandringene og mener de har rett og mulighet til å påvirke situasjonen. Mellom destruktiv og passiv finner vi de som kalles «sårete». Disse føler ikke at de har mulighet til å påvirke forandringene, samtidig som de mener forandringene er lite gunstige.

Til sist finner vi de ansatte som kategoriseres mellom passiv og konstruktiv.

Disse beskrives som «trofaste støttespillere». De er positive til forandringene, men allikevel passive. De som kategoriseres som «skarpe kritikere» blir også stemplet med setningen «kyniske reaksjoner» i Mishra & Spreitzers modell. Valberg mener at dette er en lite nyansert måte å se skeptikere på i sammenheng med barnehage. Hun velger bort begrepet «kynisk» til fordel for «kritisk».

De ansatte som peker i retning «destruktiv» er kritiske til endringene og ønsker derfor ikke å samarbeide med ledelsen om forandringen.

Valberg mener modellen kan kritiseres for å kun presentere ledelsens perspektiv. Hun skriver at dersom man ser forandringene fra de ansattes side kan de destruktive sidene vel så godt kategoriseres som konstruktive. Dette er fordi kritikk av endring kan føre til at endringen i større grad blir tilpasset til den enkelte arbeidsplassen. Imidlertid avhenger dette naturligvis av hvordan denne kritikken blir møtt. Det er ikke vanskelig å se for seg at de ansattes holdninger i en gitt barnehage vil plassere dem på ulike steder i den nevnte modellen.

Til slutt handler dette derfor om forholdet mellom ledelsen og de ansatte og hvorvidt de ulike reaksjonene blir tatt hensyn til i endringsprosessen. Dette støttes av Valberg som mener at selv om nasjonale og lokale myndigheter legger føringene for endringene i barnehagesektoren er det de ansattes reaksjoner som vil være avgjørende for praksis. Derfor er dette en viktig faktor å ta hensyn til i prosessen med endringer (Valberg 2010, s.18-20).

Selv om den tidligere nevnte rapporten *Utforming av barnehager* fra 2003 er skeptisk til avdelingsbarnehagen, understreker også den betydningen av "...barnehagepersonalets egen innsats og vektleggingen av omsorg og trivsel, og deres kreative utnyttelse av tilgjengelige bygninger og utearealer" (Utforming av barnehager, 2003, s.10).

På bakgrunn av dette er det derfor interessant å se nærmere på det endrede forholdet mellom ledelsen og de ansatte som har oppstått de senere årene. Hvilke endringer dette er og hvordan de vil gjøre seg gjeldene i praksis vil jeg se nærmere på i neste kapittel.

Effektivisering av offentlig sektor

De siste 25 årene har presset om å drive effektivt i offentlig sektor økt. Man skal gjøre mer med færre ressurser og derfor har nye organiseringsformer blitt tatt i bruk. I barnehagesektoren har dette ført til endringer i ledelsen på det kommunale planet. Trondheim kommune er en av mange kommuner som har endret organiseringsmodell for å innfri krav om blant annet høyere kostnads-effektivitet. De jobber nå etter en modell som skiller på bestiller og utfører der hver barnehageenhet styres av en enhetsleder. Denne lederen forholder seg til mål i kontrakter som er satt av rådmannen, den høyeste administrative lederen i en kommune.

Enhetslederen konkretiserer og iverksetter målene som er beskrevet i avtalen og har også ansvaret for å oppnå resultater i henhold til disse. Fra 2002 har alle enhetsledere blitt årlig vurdert av rådmannen der det legges vekt på brukertilfredshet, medarbeidernes trivsel og økonomisk lønnsomhet. Denne vurderingen fungerer som en pekepinn på enhetslederens resultater og gir grunnlag for en eventuell lønnsøkning. I 2003 ble det vedtatt at for å få tettere oppfølging av enhetene skulle kommunale barnehager være av en viss størrelse. Dette gjelder også for private barnehager, men blir ikke praktisert i like stor grad. Minimumsgrensen for størrelse er fire tradisjonelle avdelinger. Dette førte til at flere mindre barnehager ble slått sammen med felles styrer og administrasjon (Valberg 2010). En åpenbar konsekvens av denne effektiviseringen ble at enhetsleder fikk mindre tid sammen med barn og ansatte i den enkelte barnehagen/avdelingen.

Under den tidligere overskriften *Det kompetente barnet* skrev jeg om hvordan økonomiske midler til innkjøp av duker og planter uteble med en uholdbar begrunnelse sett i lys av min utdanning på estetisk linje. Poenget er at dersom en enhetsleder styrer flere barnehager som følge av sammenslåing, vil dette føre til at denne har liten tid til å følge de enkelte barnehagenes daglige virke. Hvis besparelser i tillegg kan føre til egenvinning gjennom lønnsøkning for enhetslederen, mener jeg at man i lignende situasjoner som i eksempelet mitt, kan skape tvil om hva som er

motivasjonen bak ulike sparetiltak. Etter min mening kan denne typen organisering derfor føre til at avgjørelser kan bli tatt på feil grunnlag. I verste fall kan også de ansattes tillit til enhetslederen svekkes fordi organisasjonsformen skaper flere former for distanse. Enhetslederen kan være både fysisk og mentalt distansert fra barnehagehverdagen og avgjørelsene kan dermed lettere trekkes i tvil. Det er derfor viktig at enhetslederen har tett kontakt med de pedagogiske lederne i hver barnehage/avdeling i tillegg til at hun/han bør være godt skikket. Dette legges det som vist ikke opp til i denne nye organisasjonsformen som er et produkt av offentlig sektors effektivisering.

Forskning på skoler og kontorer med åpne landskap

De siste årene er det blitt bygget ut skoler med baseløsninger for milliarder av kroner i Norge. Doktorgradsstipendiat Erlend Vinje ved Høgskolen i Oslo forteller til VG at disse i stor grad ble bygget uten å ta hensyn til lærerens ønsker i prosessen. Han mener også at skoler med åpne landskap byr på en stor utfordring dersom de skal fungere på lik linje med skoler med klasserom og mener skoler som har den tradisjonelle klasseromsløsningen er det beste alternativet for både lærere og elever.

En spørreundersøkelse der 1687 lærere har blitt spurt hva de synes er den beste løsningen i skolen svarer 81 prosent at de mener skoler bør bygges med tradisjonelle klasserom (Ertesvåg 2010). Seniorforsker ved det nasjonale forskningscenter for arbeidsmiljø Jan Pejtersen har sett grundig på hva åpne kontorlandskap gjør for voksne. Han har funnet ut at de som jobber i åpne landskap oftere har problemer med å konsentrere seg. Det var heller ingen tydelig indikasjon på at tilbakemeldinger fra kollegaer eller kunnskapsdeling scoret høyere i åpne kontorlandskap enn i avgrensede kontormiljøer på tross av at dette er hovedformålet med åpne kontorlandskap.

Eva Bjerrum utaler seg også i samme artikkel. Hun er forsknings- og innovasjonsleder ved Alexandra Instituttet og analyserer og designer kontorlandskap. Hun mener at det er stor forskjell på åpne landskap og at det ikke finnes noen fasit men hun understreker at dersom man velger åpne kontorlandskap er det avgjørende at det gjøres av de riktige grunnene. Det bør altså ikke være av økonomiske årsaker (Fedders 2010).

Man kan spørre seg om hva som er grunnen til at man tror de yngste i samfunnet vil oppleve disse åpne løsningene som bedre enn de tradisjonelle løsningene? Skyldes det den nye diskursen om den kompetente barnet? At barnet er så kompetent at det kan takle omgivelser som større barn og voksne opplever som slitsomme, stressende og lite inspirerende? Det kan se ut til at teorien veier tyngre enn erfaringer fra praksis. Tanken om basebarnehager og argumentene som brukes for å få

gjennomslag for utbygging av disse ser ut til å ha glemte at det viktigste argumentet ofte er at man ser at det fungerer i praksis.

Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Som skrevet innledningsvis i oppgaven skriver Valberg at noen omtaler basebarnehagene som en sosial revolusjon mens andre omtaler dem som et sosialt eksperiment (Valberg 2010, s 88).

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse ulike sider av driften i en barnehage. Jeg har forsøkt å undersøke hvordan driften vil endres i en basebarnehage og se på hvordan barna og de ansatte kan bli påvirket av dette.

Ideene bak bygging av basebarnehager ser gode ut, men det kan se ut til at de er vanskelige å gjennomføre i praksis. Det virker for meg som at organiseringen av den nye barnehagen krever et godt utdannet personale for å kunne fungere optimalt. Når vi da ser på statistikken for antall søkere til den nye barnehageutdanningen og ser en nedgang på 18 prosent fra 2012, kan man spørre seg om dette er noe man vil klare i nærmeste framtid (Svarstad & Hagesæther 2013). Hvordan man skal løse dette problemet er ikke lett å si, men det er klart at en storsatsning på utbygging av basebarnehager kombinert med en bemanningskrise vil kunne by på store utfordringer.

Utdanningsforbundet har foreslått en lovfestet pedagog- og bemanningsnorm, men det ser ikke ut som dette vil få gjennomslag politisk (Korsmo m.fl. 2013). Den allerede manglende andelen pedagoger i norske barnehager kan være en av grunnene til dette. Basebarnehagens fleksible løsninger med bruk av både rom og ansatte som felles ressurs, ser ut til å slite på de ansatte som jobber i sektoren (Valberg 2010). Dette blir det imidlertid ikke tatt hensyn til i utformingen av hverken rapporter eller oppfølgingsarbeid. Hva vil dette gjøre med bemanningssituasjonen og kvaliteten på basebarnehager i fremtiden?

De som kritiserer basebarnehagen er særlig bekymret for de yngste barna. Disse får i liten grad benyttet seg av basebarnehagens muligheter i form av åpne løsninger og større valgfrihet. Samtidig blir de fratatt stabilitet og trygge omgivelser. Dette er behov som er avgjørende for barnas utvikling av selvfølelse og trygghet (Haugen, Løkken & Røthle 2005, s. 68-72).

Bruk av de ansatte som felles ressurser for barna gjør at barna blir mindre sårbare ved sykdom i personalet. Selv om de ansatte mener at dette er positivt, påpeker de også at ettåringene ikke knytter seg like tett til personalet i barnehagen, når de må forholde seg til så mange på en gang. Men kan man forsvare en praksis ved å vise til unntak som sykefravær?

Styringsformen er et annet tema som det kan være relevant å ta hensyn til når det gjelder

basebarnehager. De fleste basebarnehager velger teamledelse som styreform for å drive mest mulig effektivt. Ved denne styreformen blir personalgruppen delt opp i et lederteam av fagpersoner og et service-team av ufaglærte. På denne måten skal man få utnyttet ressursene i personalgruppen maksimalt. Et hovedmål er at pedagogene skal få mer tid sammen med barna. Denne modellen krever ansatte som har kompetanse på ledelse, noe mange barnehager mangler.

En viktig forutsetning for at en slik organiseringsform skal fungere uten at det oppstår et klasse-skille blant de ansatte, at det jobbes aktivt med holdninger. Dette er lederteamets ansvar.

Man kan allikevel spørre seg om ikke vinningen går opp i spinningen når tiden pedagogene sparer ved å slippe oppvask og rydding, går med til arbeid med holdninger? Barna, som egentlig skulle få mer tid med førskolelærerne, sitter da igjen som taperne.

Det kan se ut til at basebarnehagen undergraver sitt eget fundament. Med dårlig bemanning og manglende kompetanse i personalet, vil *det kompetente barnet* bli til et objekt som sluses gjennom forhåndsbestemte daglige aktiviteter uten å få muligheten til å velge selv. Lydhørheten for barnas valg fordrer et lyttende og tilgjengelig personale, men lav bemanning vil kunne gjøre at man mister rom for individuell oppfølging, slik at barnas valgprosess mister fleksibilitet.

Barnehagens grunnlagsdokumenter er formålsparagrafen og rammeplanen. Seland skriver hvordan disse vektlegger at de ansatte skal være lyttende, imøtekommende, vise innlevelse og dele fokus med barna. Hun understreker at dette krever et godt utdannet personale og bruk av gruppestørrelser som ikke gjør denne kommunikasjonsformen umulig. Store barnegrupper kombinert med få ansatte vil kunne gjøre det, da mulighetene for å ta individuelle hensyn kan bli vanskelig. De få ansatte må da nødvendigvis overvåke og dirigere mer. Resultatet er at barna blir behandlet som en gruppe. I et slikt tilfelle vil barna bli behandlet som *human becomings* snarere enn *human beings*, noe som går imot filosofien bak en basebarnehage (Seland 2011). Slik ser vi at selv om tanken er å imøtekomme *det kompetente barnets* behov, kan det få andre utslag i praksis.

Rammeplanen krever at: "Barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov" (Rammeplan 2011, s.8). Men hvordan skal man i praksis til enhver tid være oppdatert på det siste innen barnehageutforming? Hvordan skal man inkorporere nye syn og vinklinger på barn og barndom uten å overkjøre tidligere erfaringer fra praksis? Rekker man å utrede nye barnehage-modeller før nye føringer fra nasjonalt hold skal etterleves?

Med slike krav kan det også bli en utfordring å evaluere hvordan det hele fungerer.

Det ser ikke ut til at en tilfredsstillende evaluering blir gjort, da ordlyden i rapporten fra de syv kommunene som jeg tidligere har nevnt, kun tilsier at kommunene og de private byggefirmaene "...foretar en viss evaluering" (Buvik 2003).

Denne formuleringen blir ikke utdypet og dette får meg til å spørre: Er ikke utredning og evaluering nettopp hovedoppgaven hvis man skal kvalitetssikre? Monica Seland etterlyser en grundigere utredningsprosess før man eventuelt velger å fortsette utbyggingen. Hun mener utviklingen skjer for fort og at vi må stoppe opp for å finne ut mer før man fortsetter utbyggingen av basebarnehager (Ytreberg 2010).

Valberg refererer i sin mastergradsavhandling til Stortingsmelding 16 fra 06/07 (Valberg 2010). Her blir betydningen av en tidlig læringsstart understreket. Barnehagen blir her beskrevet som et viktig fundament for barna å ha med seg til videre skolegang og som en viktig instans for sosial utjevning. Man kan tolke stortingsmeldingen dit at den implisitt sier at barn som ikke går i barnehage vil mangle et viktig fundament når de begynner på skolen. Jeg vil påstå at dette legger et press på foreldre om å velge barnehage for sine barn. Det virker som uaktuelt for foreldre flest å være hjemme med barna til de begynner på skolen. Statistikken sier det samme.

Ved utgangen av 2011 gikk 90 prosent av alle norske barn mellom 0 og 5 år i barnehage. Men hva kommer først? Når stortingsmeldinger sier at det er best for barn å gå i barnehage, samtidig som det er et økonomisk tap å være hjemme med barna sine lenger enn et år, mener jeg at det må kunne stilles høye krav til kvalitet i barnehagen.

Etter å ha skrevet denne oppgaven synes jeg det virker som at uavhengig og avhengig forskning strides i spørsmålet om basebarnehager. Rapporten fra Trondheim kommune er laget som en oppfølgingsrapport til de allerede bygde basebarnehagene og denne ser for eksempel helt bort fra de ansattes trivsel, noe som i mine øyne gjør den ufullstendig. Manglene gjør at den mister slagkraft. Alt jeg har nevnt i denne oppgaven utgjør mitt grunnlag for å mene at man bør ta flere syn på basebarnehager med i betraktningen og ikke fortsette utbyggingen før man kan kvalitetssikre dem på alle områder.

Valberg mener at diskurser blir laget av de med makt og at makt fordrer kunnskap. Det er fordi diskursene over tid vil bli normalen når de gjennomføres i praksis (Valberg 2010, s. 22). Med andre ord vil praksisen bli oppfattet som normal over tid, selv om den ikke nødvendigvis er god. Førskolelærere har stor kompetanse på barn og deres behov, men dersom vi ikke bruker denne kunnskapen til å definere nye diskurser og påvirke diskursene som styrer barnehagens daglige virke, risikerer vi at politikere og aktører med andre agendaer og mål tar avgjørelsene som påvirker både oss og barna. Det er vi som hver dag skal være sammen med barna som må være deres stemmer. Slik som vi er barnevernets øyne, burde vi også være kommunenes og regjeringens øyne når det gjelder å se hva som fungerer for barna og oss selv i hverdagen. Den store forskjellen fra barnevernet er kanskje at regjeringen ikke hører, men derfor må vi snakke høyere, tilegne oss mer kunnskap og være bevisste på vårt ansvar for å være barnas stemme når vi går ut i yrkeslivet.

Referanseliste

Aanstad, K.H., Johansen, L., & Yttervik, L.K. (2012, 31. juli).

Halvorsen: Det er trygt å sende ettåringer i barnehage. *VG*.

Lastet ned fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10067309>

Aasen, W. (u.d.) Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer.

Lastet ned 2013, 20. februar fra:

[https://bora.hib.no/bitstream/10049/270/1/Fs309Aasen%20\(2\).pdf](https://bora.hib.no/bitstream/10049/270/1/Fs309Aasen%20(2).pdf)

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. Lastet ned fra:

<http://www.dmmh.no/neted/upload/attachment/site/group1/BarnogRom.pdf>

Bae, B. (u.d.) Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage.

Lastet ned 2013, 23. januar fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>

Balke, E. & Denk, I. M., (2013, 28. februar). barnehage – historie. I Store norske leksikon.

Hentet fra: <http://snl.no/barnehage/historie>

Buvik, K. (red.). (2003). *Utforming av barnehager. Storbysamarbeidet i barnehagesektoren*.

Lastet ned fra:

http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1207/1/1207_1.pdf

Ertesvåg, F. (2010, 16. desember). Lærerne vil ha tradisjonelle klasserom. *VG*.

Lastet ned fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10028101>

Fedders, L. E. (2010, 24. oktober). Åpne kontorlandskap – en forbannelse eller velsignelse?

Forskning.no. Lastet ned fra:

<http://www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267961>

- Gotvassli, K.Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Haaland, F.H., & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle M. (2005). *Småbarnspedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Korsmo, E. K., Pedersen, O. A., & Ansteensen, N. (red.). (2013).
Pedagoger slutter av pedagogmangel. *Utdanning*, nr. 2, s. 57.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2010). *En bok om oppvekst – samfunnsfag for førskolelærere*.
Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1.html?id=669113>
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2011). Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen : en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*.
(Doktorgradsavhandling, NTNU). Trondheim: NTNU. Lastet ned fra:
ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:287722/FULLTEXT01
- Statistisk Sentralbyrå. (2012, 15. juni). Barnehager, 2011, endelige tall. Lastet ned fra:
<http://www.ssb.no/locate?top=http%3A%2F%2Fwww.ssb.no%2Findex.html&main=http%3A%2F%2Fwww.ssb.no%2Fmain.html&tekst=barnehager&submit=S%2F8k>
- Statsbudsjettet 2013. *Finansdepartementet*. Lastet ned fra:
<http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2013/Statsbudsjettet-fra-A-til-A/Barnehager-makspris/>

St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Lastet ned fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-/4.html?id=563882>

Svarstad, J. & Hagesæther, P. V. (2013, 22. april). Studentene svikter ny barnehagelærerutdanning.

Aftenposten. Lastet ned fra:

http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Studentene-svikter-ny-barnehagelarerutdanning-7181518.html#UXT_j6BEPZs

Trondheim kommune (2005). *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim*. Lastet ned fra:

<http://www.trondheim.kommune.no/content/1117724747/Prosjekteringsanvisninger-og-kravspesifikasjoner>

Utdanningsforbundet (2010). *Basebarnehager – det beste for barna eller det mest økonomiske barnehagebygg for eier?* Lastet ned fra:

<http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Sor-Trondelag/Barnehage/Er-basebarnehager-bra-for-de-yngste-barna/>

Valberg, K. M. K. (2010). *Det nye barnehagebygget – rom for barnets beste?*

(Masteroppgave i sosiologi – NTNU) Trondheim: NTNU. Lastet ned fra:

<http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:395557/FULLTEXT01>

Ytreberg, R. (2010, 26. oktober). Bekymret for billige basebarnehager.

NRK. Lastet ned fra:

<http://www.nrk.no/fordypning/bekymret-for-billige-basebarnehager-1.7351546>

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Latvia: Cappelen Damm AS.

