

Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? - om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg

Evenstad, Randi: Førstelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge. E-post: Randi.Evenstad@hioa.no
Becher, Aslaug Andreassen: Førstelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge. E-post: AslaugAndreassen.Becher@hioa.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.10 (2), p. 1-13, PUBLISHED 1TH OF JULY 2015



Abstract: This article discusses the intentions and experiences from architects and pedagogues involved in planning and establishing kindergartens with new building topologies in Oslo. The National Kindergarten effort (St.meld.nr. 24 2002-2003) with the political aim that all children between one and six years should have the right to attend kindergarten, led to a huge development of kindergarten buildings all over Norway. Many of the buildings were designed as new typologies named *base* and *zone* kindergartens. There are barely research on processes and consequences of the changes in physical structures in educational institutions. The results of the research presented here are based on a case study of processes in four municipalities in Oslo. It shows that the staff working in the new buildings had scarcely any knowledge of the intentions behind the new design, and the support in establishing pedagogical work in new physical frames was limited. The aim of the article is to expand the knowledge about connections between architecture and pedagogic, and point to the importance of involving the staff/professionals in educational changes where the physical environment is at stake. These findings may be relevant to other transformations involving organizational and architectural changes.

Keywords: Base- and zone kindergartens, architecture, physical environment, coherence

Sammendrag: Artikkelen drøfter intensjoner og erfaringer hos arkitekter og pedagoger involvert i planlegging og etablering av barnehager med nye bygningstypologier¹ i Oslo. Barnehageforliket (St.meld.nr.24 2002-2003) innebar et politisk vedtak om barnehageplass for alle og førte til en massiv utbygging av barnehager over hele landet. Mange av de nye byggene ble oppført med nye typer planløsninger (base- og sonebarnehager). Det finnes lite forskning om prosesser og konsekvenser knyttet til endring av fysiske strukturer i pedagogiske institusjoner. Forskningsresultatene som presenteres i artikkelen er basert på en casestudie av prosesser i fire bydeler i Oslo, og viser at personalet i de nye byggene hadde lite kjennskap til intensjoner bak byggenes utforming og opplevde lite støtte i etableringsprosessen. Artikkelens formål er å bidra til kunnskap om betydningen av å involvere personalet i pedagogiske reformer og i utvikling av det fysiske miljøet. Funnene kan ha overføringsverdi til andre reformer som innebærer organisatoriske og arkitektoniske endringer.

Nøkkelord: Base- og sone barnehager, arkitektur, barnehagens fysiske miljø, koherens.

Innledning

Artikkelen undersøker problemstillinger knyttet til sammenhenger mellom pedagogisk innhold, arkitektur og fysisk miljø i barnehager. Tema relateres til endringsprosesser der barnehagebygg utformes med nye måter å organisere den romlige strukturen. FoU-prosjektet "Rom for en ny barnehage-intensjoner og realisering"² som artikkelen bygger på, undersøkte hvilke intensjoner involverte planleggere var opptatt av å realisere under prosjektering av de nye barnehagene og hvordan etableringsprosessen foregikk i de nye byggene. Forskningsspørsmålene var:

Hvilke intensjoner hadde ansvarlige planleggerne (arkitekter og ansatte i bydel og kommune) med utformingen av de nye barnehagebyggene og hvordan ble de tatt i bruk? Hvordan ble barnehagens ledere og personalet involvert og informert når de skulle overta det nye bygget og hvordan foregikk oppstarten av den nye barnehagehverdagen?

Artikkelen presenterer sentrale funn og drøfter bygge- og etableringsprosessen i lys av begrepet koherens (coherence) (Hammerness, 2006; Heggen & Raaen, 2014). Et sentralt spørsmål blir hvilke prosesser som bidrar til meningsfulle sammenhenger der arkitektur og pedagogikk kan spille sammen.

Kontekst: Barnehagebygg i endring

Frem til den store barnehageutbyggingen fra midten av 2000 tallet, var avdelingsbarnehager den rådende typologien for barnehagebygg i Norge. I avdelingsbarnehagen er størstedelen av barnas lekeareal knyttet til avdelingene, som er formet som nokså like separate enheter. Etter 2005 ble mange barnehager utformet som base- eller sonebarnehager, som har større andel felles arealer, åpnere utforming og større variasjon av rom og arealer. Alternativer til avdelingsbarnehager var ikke noe nytt. Allerede i 1976 skrev Eva Balke at åpnere lokaler kan gi personalet bedre muligheter til å endre og tilpasse miljøet i samsvar med barnas interesser og behov. Hun beskriver hvordan ulike aktivitetsområder kan skapes og endres med fleksible skjermer og innredning. Slike barnehager med hjemmebaser i stedet for avdelinger, ble bygget på 1980 tallet (DIV. A arkitekter, 1988). I Sverige lanserte *Barnstugeutredningen* (1972) en ny typologi med hjemmebaser og felles lekehall, men man

¹ Bygningstypologi er en arkitekturfaglig betegnelse som uttrykker de formmessige arkitektoniske prinsippene bygninger er utformet etter. Oslo kommunes funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager (2007) skiller mellom avdeling- base- og soneorganisering av bygningens areal. Modellene presenteres i denne artikkelen på side 4 og 5.

² FoU prosjekt 2009-2012 av førstelektor Aslaug A. Becher og førstelektor Randi Evenstad. Prosjektet inngikk som delprosjekt i et avdelingsovergripende prosjekt ved HiOA "Barnehagebygg- materialitet, lek og læring".

gikk snart tilbake til mer tradisjonelle barnehager fordi personalet strevde med å ta de nye byggene i bruk (Nordin-Hultman, 2004).

Satsingen på basebarnehager i Norge har utspring i storby samarbeidet mellom landets største kommuner, Tromsø, Bergen, Trondheim, Kristiansand, Stavanger, Oslo og Drammen, SINTEF og NTNU, om prosjektet "Det nye barnehagebygget". Prosjektet utga rapporten *Utforming av barnehager - på leting etter barneperspektivet* (Buvik, 2003). Målet var å utvikle kompetanse omkring utforming av barnehagebygg som kunne imøtekomme både samfunnsmessige og pedagogiske endringer. Økt utbredelse, større andel småbarn og nyere syn på læring med fokus på det kompetente og aktive barnet slik ny Rammeplan for barnehagen fremhevet (KD 2006), skulle gjenspeiles i byggenes utforming. Prosjektet ønsket å gi inspirasjon og refleksjonsgrunnlag for prosjektering av nye barnehager. Prosjektrapporten anbefaler *basemodellen* og har blitt brukt som grunnlag for prosjekteringsprogrammer over hele landet. I rapporten nevnes barnehager i Finland, Danmark og Tyskland, Reggio-Emilia i Italia som inspirasjonskilder. Rapporten ønsket en dreining fra hjemmelike barnehagemiljøer til en utforming som tydeliggjør barnehagen som en pedagogisk institusjon. Det fysiske miljøet skulle i større grad være en ressurs i det pedagogiske arbeidet. Både personalets arbeidsforhold og barns aktørstatus i henhold til nyere barndomsforståelser (James, Prout & Jenks, 1998), skulle gjenspeiles i arkitekturen. Prosjektrapporten hevder at basemodellen gir bedre muligheter for et fysisk miljø på barns premisser, med bedre plass for varierte aktiviteter og bevegelse. Rapporten fremhever basemodellens muligheter for fleksibilitet i innredning og organisering av aldersgrupper og i bruk av personalets ressurser. Basebarnehage slik den beskrives i projektrapporten er en alternativ planløsningsmodell uavhengig av størrelse og antall plasser. Rapporten bruker kun begrepet basebarnehage.

Skepsis i media og i forskning

Barnehagene med de nye typologiene ble møtt med skepsis. I media ble basebarnehager assosiert med store barnegrupper i store barnehager i en arkitektur i strid med barnehagepedagogiske verdier om trygghet og omsorg. Selv om veiledende normer (Barne- og familiedepartementet, 2005), for areal og krav til bemanning i barnehager er uavhengig av typologi.

Kjørholt og Tingstad (2007) leser det nye fleksible barnehagebygget inn i et samtidsperspektiv der globale økonomiske og sosiale trender, basert på markedsliberalisme, influerer barnehagearkitekturen i en retning der fleksibilitet og individuelle valgmuligheter fremmes fremfor fellesskapsverdier og kollektivt ansvar.

Seland (2009, 2010) følger opp disse perspektivene i sin doktorgradsavhandling med en etnografisk nærstudie i en nyetablert "basebarnehage"³ i Trondheim. Seland mener baseorganisering gir utfordringer i forhold til å sikre at alle barna får den omsorgen og støtten de har behov for.

Trondheim kommune igangsatte følgeforskning i to nye kommunale barnehager. Rapporten *Barn og Rom-refleksjoner over barns opplevelser av rom* (Amundsen et al., 2007) konkluderer med at basebarnehagen som konsept har gode utviklingsmuligheter, men hviler på god design og iscenesettelse av det enkelte rom. De ser og behov for begrepsavklaringer. Becher og Evenstad (2010, 2012) har påpekt at de nye barnehagebyggene både innebærer utfordringer og nye pedagogiske muligheter. De hevder at både byggenes utforming og hvordan de tas i bruk er avgjørende for utviklingsmulighetene i bygget.

³ Seland bruker både betegnelsen basebarnehage og avdelingsløs om barnehagen som ble studert. I henhold til typologiene som presenteres her i artikkelen kan denne barnehagen karakteriseres som en sonebarnehage dvs. den mangler egne baser for mindre barnegrupper.

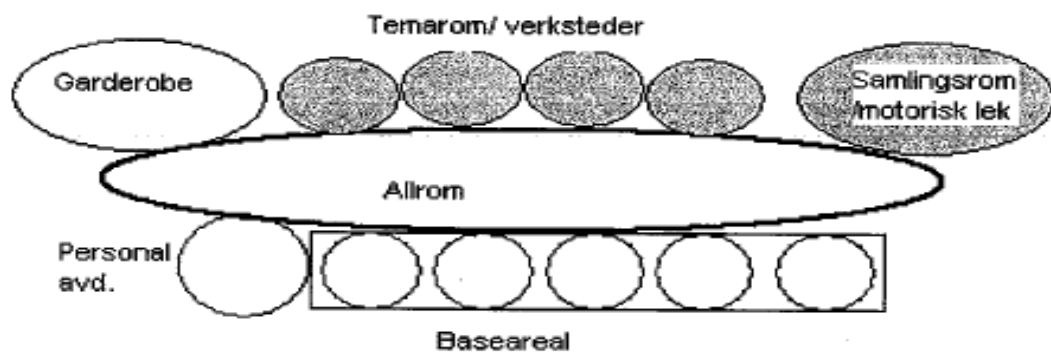
Begrepsforvirring om barnehagetypologier

Dahl og Evenstad (2012) hevder at grunnleggende ulike bygningstypologier som base- og soneorganisering blandes sammen i diskusjoner om de nye byggene. Evenstad (2010) mener at utydelig begrepsbruk kan medføre kommunikasjonsproblemer både omkring planlegging, erfaringsutveksling og i forskning. I følge organisasjonsteoretikeren Hatch (2001) er et nøkkelaspekt ved den indre planløsningen i et bygg knyttet til i hvilken grad enkeltpersonale og grupper har tildelt bestemte arealer eller ei. Begrepsbruk som synliggjør om barnegruppene er tiltenkt private arealer (baser) eller om alt er definert som fellesareal (soner), blir derfor viktig. Mens rapporten fra prosjektet "Det nye barnehagebygget" (Buvik, 2003) kun bruker begrepene avdeling eller basebarnehage viser rapporten *Barnehagers organisering og strukturelle faktors betydning for kvalitet* (Vassenden, Thygesen, Brosvik, Alvestad & Abrahamsen, 2011) at barnehagebygg må ses som tre ulike grunntyper: *avdelingsform*, *mellomform* og *avdelingsfri*. I Oslo kommunes funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager (2007) illustreres de tre ulike organiseringsmodellene (bygningstypologiene) slik:



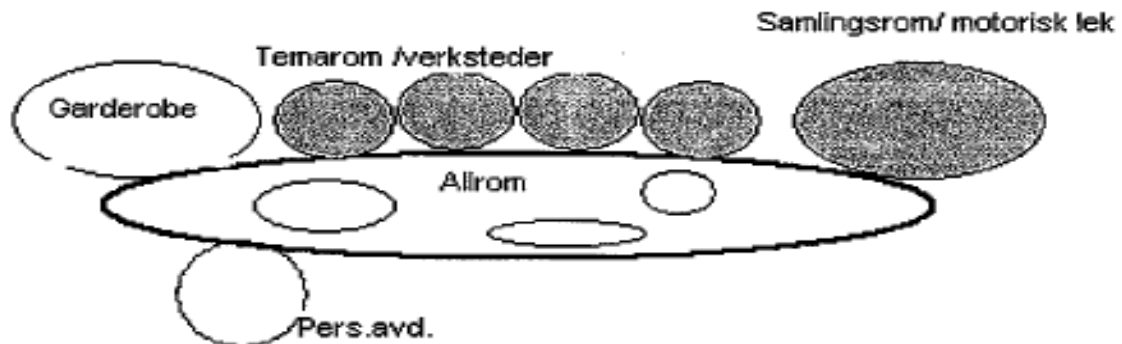
Figur 1: *Avdelingsorganisering (avdelingsform)*

Hovedandelen av barnehagens areal er tillagt avdelinger med faste barnegrupper, her er lite med fellesarealer.



Figur 2: *Baseorganisering (mellomform)*

Her finnes fortsatt privat areal (baser) til barnegrupper tilsvarende gruppestørrelsen i avdelinger, men en del av lekearealet er avgitt til fellesarealer.



Figur 3: Soneorganisering (avdelingsfri)

Med soneorganisering er alt areal i utgangspunktet felles og personalet må selv definere avgrensninger og bruken av bygget i tråd med barnegruppenes sammensetning og behov. Her er ingen rester av avdelingsbarnehagen. Dette gir behov for helt andre driftsformer⁴ i den pedagogiske hverdagen.

Dahl og Evenstad (2012) viser at veiledning med tanke på bygningstypologi øker personalets muligheter til å se anvendelsesmuligheter i bygget, og at bygg med samme typologi kan ha ulik utforming og organisering som gir ulike materielle betingelser for virksomheten.

Teoretiske perspektiver

Materialitetens betydning og organisasjonsutvikling

FoU-prosjektet er inspirert av forskning og teori om hvordan materialitet og fysiske strukturer skaper betingelser for menneskers handlinger og pedagogisk virksomhet (Bjørklid, 2005; Ceppi & Zini, 1998; de Jong, 2005, 2010; Gulløv & Højlund, 2005; Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampman, 2005; Kirkeby, 2006). Selv om barnehagepionerer som Friedrich Fröbel, Maria Montessori og i Norge Eva Balke, anså det fysiske miljøet som en viktig faktor i barnehagepedagogikken, har den materielle siden av barnehagen vært lite problematisert i barnehageforskning og i barnehagelærerutdanningen. Fra 2000 tallet har materialitet blitt et sentralt begrep i postmoderne og posthumane teorier knyttet til ulike diskurser om barnehagekvalitet (Dahlberg, Moss & Pence, 2002; Lenz-Taguchi, 2004; Nordin-Hultman, 2004; Hultman, 2010)⁵. Disse perspektivene aktualiserer forskning om sammenhenger mellom arkitektur, fysisk miljø og pedagogisk innhold i barnehager.

Nordin-Hultman (2004) oppfordrer pedagoger til å flytte blikket fra ensidig vurdering av barnets iboende egenskaper over til kritisk refleksjon over barnehagens læringsmiljø. Mens nordiske barnehager har en selvforståelse om stor frihet for barna, mener Nordin-Hultman at det fysiske miljøet og dagsrytmen er både sterkt regulerende og lite stimulerende. Hun sammenligner svenske avdelingsbarnehager med hjemlig preg med engelske *nursery-and primary schools* innredet med

⁴ Organisering og ledelse i en sonebarnehage beskrives av Dahl og Evenstad (2011). Kladden Kanvasbarnehage: avdelingsfri-aktivitetsfylt. *Første steg* (3), 20-23.

⁵ Også det sosiokulturelle læringssynet vektlegger både artefakter og menneskelige faktorer som kulturelle rammer for barns læringsprosesser (Vygotsky, 2001), men har i Norden inspirert mer til fokus på kvalitet i samspill mellom menneskene i barnehagen enn mot samspillet med det fysiske miljøet. Imidlertid ser i dag dette ut til å være i endring.

frodige *play-corners* for variert utforskning og lek. Nordin-Hultman hevder at det fysiske miljøet vektlegges tydeligere som en del av pedagogikken i den engelske pedagogutdanningen.

I Reggio-Emilia filosofien anses arkitektur og fysiske miljø som en integrert del av pedagogikken (Ceppi & Zini, 1998). Begrepet *Rommet som den tredje pedagog* viser til ideer om at det fysiske miljøet er en aktiv komponent i barns læringsprosesser og en samarbeidspartner for pedagogen. Det fysiske miljøet skal fremme barnas selvstendighet, gi varierte sanseerfaringer og invitere til læring, lek og utforskning. Arkitektur, estetikk, rom og innredning ses som medspillere i pedagogisk arbeid (Rinaldi, 2006).

Den svenske forskeren Marjanna de Jong (2010) skriver at holdninger de siste 20 årene indikerer at pedagoger kan lykkes i hvilke som helst bygg. Hun mener dette underkommuniserer at byggets utforming og innredning skaper grunnleggende forutsetninger for både barn og voksnes handlingsrom. Barnehagebygget gir både begrensninger og muligheter. Handlingsrom skapes imidlertid ikke ensidig av fysiske strukturer, men også av hvordan bygget oppfattes og forvaltes. Arkitekt Inge Mette Kirkeby bruker begrepet *mulighedsfelt* for å beskrive kombinasjonen av selve lokalet og hvordan det forvaltes av brukerne (Kirkeby, 2014).

Gibsons begrep *affordances* fanger opp dialektikken mellom hvilke muligheter gjenstander og fysiske omgivelser har potensiale for å tilby og hvordan disse tilbydelser blir sanset og oppfattet (Gibson, 1979). I sine tidligste teorier la Gibson vekt på de umiddelbare perseptuelle trekkene i omgivelsene, men utviklet begrepet *affordances* til å inkludere sosiale og kulturelle betydninger. Hvilke muligheter som tillegges ting og omgivelser ses da ikke adskilt fra en sosialt og kulturelt konstruert mening (Clark & Uzzell, 2006). Bruken av bygget begrenses eller optimaliseres i henhold til ulike brukeres forståelsesrammer. Overført til barnehagens fysiske miljø vil det si at pedagogene⁶ og personalets forestillinger om bygning og innredning kan begrense eller berike hvilke muligheter som kommer til syne.

I henhold til et sosiokulturelt stedsbegrep (Røe & Vestby, 2013) vil barnehagepersonalet kunne oppfatte barnehagebygget ut fra sine pedagogiske ideer, kunnskap, tanker og visjoner. Både personlige erfaringer, kulturelle og faglige forskjeller spiller inn. *Affordances* åpner for at veiledning, informasjon og dialog kan synliggjøre flere mulighetsfelt i en bygning.

Innen organisasjonsteori er det i dag interesse for å se bygg og mennesker i sammenheng og forstå det fysiske miljøet som en aktør i organisasjoners produktivitet (Hatch, 2001). Hatch mener at fysiske strukturer er en viktig del av organisasjonens identitet og at endringer i fysiske strukturer, som ny type planløsning, påvirker både arbeidsmåter, relasjonsbygging og identitetsfølelse. Organisasjonsutvikling i barnehage knyttes gjerne til endrings- og utviklingsarbeid som involverer hele personalgruppen i lærende og nyskapende prosjekter (Kvistad & Søbstad, 2005; Bøe & Thoresen, 2012; Postholm & Moen, 2009; Wadel, 2008). Selv om det finnes mange modeller for pedagogisk endrings- og utviklingsarbeid er det å involvere personalet og skape eieforhold til prosjektets mål og innhold essensielt. For å kunne lykkes med endringsprosesser må det finnes klarhet og meningsfylt sammenheng mellom ideer, begrepsbruk, struktur, tiltak og handling. Begrepet koherens fanger dette. (Heggen & Raaen, 2014).

Koherens som inngang til drøfting av bygge- og etableringsprosessen

I vår forskning ser vi på om ideer og begrepsbruk deles og støttes opp av de involverte i ulike deler av prosessen med utforming av barnehagebygg. Relatert til Gibsons teorier om *affordances* er det ikke selvsagt at fysiske omgivelser oppfattes likt. Samsvar eller manglende samsvar i oppfatninger har vi valgt å analysere i lys av koherens.

⁶ Pedagogene refererer i artikkelen til sertifiserte Barnehagelærere, personalet til alle ansatte

Koherensbegrepet retter oppmerksomhet mot sentrale ideer om undervisning og læring og hvorvidt ideer og begrepsbruk er delt av involverte aktører (Grossman, Hammerness, Mc Donald, Ronfeldt, 2008; Hammerness, 2006). Koherensbegrepet brukes i utdanningsforskning/profesjonsstudier for å drøfte sammenhenger mellom teori og praksis, mellom utdanningsprogram, undervisningsopplegg og studenters læringsutbytte og yrkesidentitet (Heggen & Raaen, 2014; Furu & Granholt, 2013). Motsatsen til koherens er fragmentering og manglende meningssammenheng, noe som svekker studenters læringsprosesser og utdanningens relevans. Koherens bidrar til meningsfulle sammenhenger (for eksempel mellom teori og praksis, utdanning og yrke) og ses som forutsetninger for mestring og meningsskaping i profesjonskvalifisering.

Koherens kan vurderes på flere nivåer. *Konseptuell koherens* viser til at kunnskaper, ideer, tanker og visjoner er delt og meningsfylte for de involverte. *Strukturell koherens* innebærer at organisering og systemer for samarbeid mellom ulike aktører og nivåer støtter opp om og bidrar til helhetlige og meningsfylte prosesser.

Kirkeby (2006) anvender Latours Actor-Network teori for å beskrive den kompleksiteten som involverer ulike aktører i prosessen med å fremstille skolebygg. Etablering av en pedagogisk institusjon kan ifølge Kirkeby ses som bevegelser gjennom *intensjoner>program>design>bygning>hverdagsliv*. Ulike aktører med en rekke pedagogiske intensjoner som ønskes omsatt i bygningen inngår i et nettverk. Både personer, papirer, gjenstander, verktøy og teknikker medvirker i prosesser med å mediere intensjoner til hverdagsliv. Latours teorier (1999) bryter ned dikotomien mennesker- fysiske omgivelser og viser hvordan mennesker, intensjoner og materie interagerer. Med henvisning til Latour viser Kirkeby (2006) at det foregår transportprosesser mellom ulike saksforhold fram til en selvstendig form som i denne sammenhengen er byggets utforming og design. Vår undersøkelse omfatter sentrale sider av transportprosessene fra intensjoner til realisering i hverdagslivet.

Sammenhenger mellom utdanning og praksis innebærer komplekse prosesser med transport av pedagogiske intensjoner fra en form til en annen. Her ser vi paralleller til prosesser i utvikling av skolebygg. Vi anser derfor koherensbegrepet (Hammerness, 2006; Heggen & Raaen, 2014) som et relevant begrep til drøfting av forhold mellom planlegging og etablering av barnehager.

Metode

Vårt forskningsprosjekt "Rom for en ny barnehage-intensjoner og realisering" har form av en case-studie (Yin, 2009). Studieobjektet er selve prosessen med implementering av nye typer barnehagebygg med base- og soneorganisering i Oslo. En case kan være ett program, en bedrift, en aktivitet eller også en hendelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I en casestudie kan flere ulike datainnsamlingsmetoder anvendes over kortere eller lengre tid. Datamaterialet i denne undersøkelsen er innsamlet fra 2009 til 2011. Materialet inneholder varierte og detaljerte data om undersøkelsesområdet. Kvalitative metoder som observasjon og intervju i en kombinasjon er vanlig i case studier (Johannessen et al., 2010). Kvalitative forskningsintervjuer med fokus på planlegging og etablering av tre nye base- og sonebarnehager i tre ulike bydeler i Oslo utgjør hovedmateriale i undersøkelsen (Kvale, 1997). Forskerne har intervjuet to arkitekter, en representant for planlegging av barnehager i en bydel (enhetsleder) og fire fagledere/styrer i tre barnehager. De tre barnehagene omtales som case-barnehager selv om det er endringsprosessene som er studiens case. Intervjuene ble gjennomført i 2011.

I tillegg til intervjuer er det fra 2009 til 2011 utført observasjoner i form av årlige gåturer (feltvandring). Under gåturene i barnehagens åpningstid ble det tatt foto av innredning og skrevet notater basert på observasjoner og samtaler om erfaringene med bygget. Første gåtur ble gjennomført av forskerne sammen med arkitektene og barnehagens fagleder/styrer, de andre uten arkitektene. For å

få innblikk i planleggingsfasen har forskerne lest sentrale styringsdokumenter for planlegging av barnehager og møtereferater fra byggemøter i bydelene. I tillegg har forskerne data fra fokusgruppemøter og gåturer i en fjerde bydel.

Case-barnehagene er prosjektert av samme arkitektkontor. To av barnehagene var planlagt som basebarnehager og den tredje som sonebarnehage, alle med litt over 100 barnehageplasser. Arkitektene syntes å se at det var problemer med å ta byggene i bruk etter intensjonene og henvendte seg til barnehagelærerutdanningen ved HiOA i 2009 med spørsmål om hvordan utdanningen forholdt seg til de nye typologiene, og for å få undersøkt hvordan de nye bygningstypologiene fungerte. Arkitektene som hadde ansvar for prosjektering av case-barnehagene ble intervjuet. Begge var menn og hadde 8 og 30 års yrkeserfaring. De hadde tidligere prosjektert ulike typer barnehager og skolebygg. Bydelsrepresentanten dvs. enhetslederen vi intervjuet hadde deltatt i planlegging av en av casebarnehagene som var den første barnehagen med ny typologi i bydelen. Enhetslederen var kvinne, utdannet barnehagelærer og hadde lang praksis både som styrer og avdelingsleder.

For å få innsikt i etableringsprosessen i barnehagene, intervjuet vi en styrer og tre fagledere med ansvar for daglig ledelse på huset⁷. Fagleder har ifølge Larsen og Slåtten (2012) ganske like oppgaver som den tidligere styrerstillingen, men kan ha ansvar i flere barnehager sammen med andre fagledere. Informantene var en mann og tre kvinner mellom 27 og 35 år, hvorav en nyutdannet, de andre med flere års barnehagepraksis. I den ene barnehagen sluttet fagleder etter første året. Der har vi også intervjuet den nye faglederen.

Intervjuene er basert på en semi-strukturert intervjuguide som gjenspeiler prosesser fra pedagogiske intensjoner planlegging, bygging og etablering jfr. Kirkeby (2006). Guiden inneholder de samme hovedtema, men er tilpasset de ulike informantgruppens posisjon i prosessen.

Validitet og Reliabilitet

Høsten 2009 holdt forskerne fire seminarkvelder for 50 pedagoger som skulle arbeide i nye base- og sonebarnehager i den fjerde bydelen. Forskerne ble deretter bedt om å delta i fokusgruppemøter i 2010 og 2011 i bydelen. Møtene ble forberedt og ledet enten av bydelens fagledere/veiledere eller av forskerne i tråd med moderatorens rolle i fokusgruppe (Krueger & Casey, 2000). I en åpen og trygg atmosfære ble problemstillinger og erfaringer fra den enkelte barnehage drøftet på gåturer i bygget (Hennick, 2008). Fokusgruppe er særlig egnet som en del av multimetodebruk i utforskende studier der man vet lite om forskningsfeltet på forhånd (Hennink, 2008). Fokusgruppemøtene i den fjerde bydelen ble for forskerne en viktig referanse som speilet og bekreftet funn fra case-barnehagene. I en begrenset kvalitativ undersøkelse som dette FoU-prosjektet har vi lite grunnlag for generaliseringer. Men vi ser samsvar mellom erfaringene fra case-barnehagene og fokusgruppene i den fjerde bydelen som en styrking av undersøkelsens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) relatert til etableringsfasen av barnehagene.

Forskerne har sammenholdt referater fra byggemøter med intervjuene med arkitekter og enhetsleder og sett at det er samsvar mellom det som framkommer i intervjuer og møtereferater. For å styrke reliabiliteten er både intervjuer og fokusgruppesamtaler transkribert og deretter analysert av to forskere, først hver for seg og senere i fellesskap. Intervjuene er lest av informantene. Bydeler, barnehager og informanter er anonymisert av etiske hensyn. Av samme grunn vises ikke bilder, men kun beskrivelser av innredning. Prosjektet er meldt til NSD.

⁷ Ulike titler skyldes at intervjuene sammenfalt med omorganisering av lederfunksjoner og stillingsbetegnelser i Oslo kommune. Omorganiseringen medførte nye titler og innebar at funksjoner som tidligere ble ivaretatt av *en* styrer i hver barnehage kan deles på flere fagpersoner/ledere som kan fungere i team med ansvar for flere barnehager sammen.

Analyse

Intervjuer og fokusgruppesamtaler er analysert i lys av et sosiokulturelt og relasjonelt stedsbegrep. Barnehagebygget sees ikke som statisk, men foranderlig og i samspill med de sosiale praksiser som skapes og gjenskapes gjennom daglige aktiviteter (Røe & Vestby, 2013). Intervjuer og fokusgruppesamtaler danner kjernen i analysen som identifiserer og tematiserer relevante tema/aspekter, mønstre og variasjoner knyttet til prosesser fra planlegging til etablering av barnehagedriften. Forskningstilnærmingen er hermeneutisk med fokus på forståelse av prosesser og fenomener, heller enn årsaksforklaringer (Johannessen et al., 2010). Temaene som presenteres og drøftes representerer datamaterialet ut fra en induktiv tilnærming (Johannessen et al., 2010). Prosjektet undersøker en lite utforsket tematikk i møte mellom pedagogikk og arkitektur. Derfor får det empiriske materialet relativt stor plass slik at praksiserfaringene trer frem jfr. en beskrivende case-studie (Yin, 2009). For å levendegjøre materialet og understreke sentrale poenger bruker vi sitater fra intervjuer og fokusgruppemøter. Resultatene presenteres og drøftes først kort, del A relatert til planlegging og intensjoner, del B til etableringsprosessen. Tilslutt kommer en samlet og helhetlig drøfting av prosessen fra planlegging til etablering.

Resultat og drøfting del A: Planlegging og intensjoner

Kommunens byggeprogram som hovedpremissleverandør

Datamaterialet viser at prosjektering av barnehagebygg er en kompleks tverrfaglig prosess med mange involverte aktører som samhandler innenfor politiske, juridiske og økonomiske rammer. Hovedpremissleverandør for utforming av barnehager i bydelene var Oslo kommunes byggeprogram: *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager* (2007). Programmet bygger videre på prosjektet "Det nye barnehagebygget" og er utarbeidet av erfarne barnehagelærere i kommuneadministrasjonen i samarbeid med arkitekter. Programmet fastslår at nye barnehagebygg og større ombygninger skal utformes med base- eller sonebarneorganisering.

Sentralisering- fra arkitekttegnede barnehager til enhetsbarnehager

Oslo kommune endret i 2009 praksis for bestilling og planlegging av barnehager fra bydelsnivå til en sentral bestillerenhet under byråden. Dette var en endring fra praksisen med arkitekttegnede barnehager spesialtilpasset i bydelen, til enhetsbarnehager med totalentreprise fra fire entreprenørfirmaer. Case-barnehagene var prosjektert før 2009, men tre av barnehagene i den fjerde bydelen er slike enhetsbarnehager.

På fokusgruppemøtene kom det frem at sentraliseringen med overgang til enhetsbarnehager innebar mindre involvering i byggeprosessen. Mens arkitektene hadde dialog med pedagoger i bydelene før 2009 ble dialogen borte i den nye ordningen.

Samarbeid om barnehageplanlegging i bydelen

Planlegging og utforming av case-barnehagene (2007-2009) skjedde i samarbeid mellom arkitekter og ansvarlige representanter for barnehagebygging i bydelen (spesialkonsulent og enhetsledere som var erfarne barnehagelærere). I tillegg var bydelsadministrasjonen, verneombud, bydelsoverlege og fagforening involvert i plan- og byggeprosess for å ivareta arbeidsmiljø og helseaspekter ved byggene. I følge enhetslederen vi intervjuet, stod bydelens representanter for de pedagogiske ideene, og arkitektene materialiserte de pedagogiske intensjonene til planløsning og utforming.

Barnehagelederne hadde ideer om hva den (barnehagen) skulle inneholde og ikke inneholde og vi diskuterte det opp mot våre ideer på rom og arkitektur. (arkitekt 1)

Vanligvis ble flere løsningsforslag presentert og diskutert før beslutning ble tatt i felleskap.

Proessen var som å kaste ball, ideene moduleres og endres i en gjensidig prosess om utforming av bygningen, innenfor vedtatte økonomiske og politiske rammer. (arkitekt 2)

Nye pedagogiske muligheter

I intervjuene uttrykker både enhetslederen og arkitektene at pedagogiske intensjoner var hovedmotiv for utforming av byggene.

Enhetslederen sier i intervjuet at bydelen ønsket en fornyelse av både barnehagebygget og det pedagogiske innholdet. Barns medvirkning og læring skulle styrkes i tråd med ny Rammeplan for barnehagen (KD, 2006):

Vi hadde store drømmer på vegne av barna, men vi var opptatt av trygghet og omsorg. (enhetsleder)

Enhetslederen sier videre at bydelen ønsket å fremme samarbeid på institusjonsnivå og bedre fysisk miljø i barnehagene:

Vi ville bort fra selvdrevne avdelinger med "mitt og ditt" og "dine barn og mine barn". Vi ville bort fra isolerte avdelinger i trange rom med mye bordaktiviteter. Vi ønsket plass til kroppslig lek og mer variasjon i innredning, materiell, lek og aktiviteter. Det fysiske miljøet i barnehagen skulle bli mer utfordrende og variert for de største, og småbarna skulle få mer tumleplass.

Rommet som den tredje pedagog og Verkstedpedagogikk (jfr. Trageton, 1995) nevnes i intervjuet som inspirasjonskilder. Barnehageansvarlige i bydelen var også inspirert av studietur til byer der nye barnehagetypologier var bygd tidligere enn i Oslo.

Arkitektene uttrykker at ideene om et mer variert og mangfoldig fysiske miljø i barnehager, slik det var beskrevet i kommunens funksjons- og arealprogram for barnehager og rapporten fra prosjektet "Det nye barnehagebygget" (Buvik, 2003) var inspirerende.

Den nye måten å tenke på ga veldig mye muligheter til å utforme bygg på en annen måte, som jeg syntes var inspirerende, og som vi håpa kunne føre til en annen type barnehagehverdag. (arkitekt 1)

Barnehagebygget skulle fremme lek, læring og omsorg, med barnas interesser og medvirkning i fokus. Nye planløsninger ble sett på som et virkemiddel for å realisere pedagogiske ideer.

Nybrotsarbeid med engasjement og utforskning

Verken enhetslederen eller arkitektene hadde erfaring med de nye barnehagetypologiene. Arkitektene fortalte at de hadde erfaring fra andre reformer der institusjonsbygg får ny utforming, som HVPU reformen og skole- og sykehjemsreformer. De sa at de alltid samarbeider tett med fagfolk i profesjonen og i lederposisjoner, men at samarbeid sjeldnere er mulig med de ansatte i institusjoner som ikke er tilsatt tidlig i prosessen.

Ifølge intervjuene ble de nye byggene planlagt med stort engasjement og ønske om å skape gode barnehager. Funksjons- og arealprogrammet ga premissene, men det var store tolkningsmuligheter. I motsetning til tilsvarende endringer i Danmark (Connick-Smith, 2005) ble det i Norge ikke utarbeidet mønsterplanløsninger. Diskusjoner om planløsninger gjaldt særlig forhold

mellom fellesareal og baser, spesialrom (sterkt kodede) og generelle rom (svakt kodede), og plassering av ulike funksjoner i bygget.

I den ene case-barnehagen ønsket bydelen soneorganisering. Enhetslederen sier:

Jeg ville ikke bygget sonebarnehage i dag, men basebarnehage er fint, da har du både en tilknytning og tilgang til temarom. Bydelen ville ha sonebarnehage og var veldig klar på det, men det var ikke noe informert valg.

Det overordnede arkitektoniske grepet som byggets formspråk, lysforhold og estetikk, plassering og utforming på tomten var arkitektens ansvar. Men bydelen var involvert. Når det gjelder tekniske og estetiske sider ved byggene hadde arkitektene og prosjekteringsforutsetningene mest å si i valg av løsninger. Når det gjelder materialvalg var byggeforskrifter, oppdragsgivers prosjekteringsanvisninger og budsjettammen forernde for beslutningene.

Ser vi på planleggingsfasen og involverte aktører i denne delen av byggeprosessen, finner vi stor grad av koherens både på konseptuelt og strukturelt nivå. Vi ser at de ansvarlige for planlegging av barnehager i bydelen og arkitektene i stor grad delte ideer, tanker og visjoner for byggene og at deres ulike faglige kunnskaper integreres i prosessen. Dette samarbeidet var støttet av formelle møteplasser med utveksling av informasjon og ideer. Begge parter opplevde samarbeidet som meningsfylt og var inspirert av de samme programmessige forutsetningene i kommunens funksjons- og arealprogram, og prosjektrapporten fra “Det nye barnehagebygget” (Buvik, 2003).

Resultat og drøfting del B: Oppstart og etablering av barnehagehverdagen

Sen involvering av barnehagens leder⁸ (=fagleder/styrer)

Mens bydelen og arkitektene hadde samarbeidet tett, ble de som skulle lede barnehagene først involvert når bygget var nesten innflytningsklart. En fagleder/styrer sier at hun fikk lite informasjon om pedagogiske begrunnelser og ideer bak bygget fra bydelen, men opplevde å bli gitt mye tillit og ansvar. Informanten hadde kjennskap til basebarnehager fra utdannelsen og hadde derfor valgt å søke lederjobb i en basebarnehage. I slutfasen av byggeperioden deltok hun i byggemøter med arkitekter og spesialkonsulenten fra bydelen og opplevde å få innflytelse på viktige detaljer. En annen fagleder/styrer som også deltok i byggemøter, sier at selv om dialogen var god, var det vanskelig å forstå tegninger og modeller og derfor vanskelig å ha meninger. Informanten savnet mer kunnskap for å kunne påvirke:

Det var vanskelig å delta uten erfaring, jeg ville visst mer nå hvordan jeg ville ha det.

En tredje fagleder ble ansatt rett før barnehagestart og hadde møte med enhetsleder i bydelen ved oppstart. Enhetslederen sa i intervjuet at det var vanskelig å overføre ideene bak bygget til den nye faglederen og så etter hvert at ideene fra planleggingen i liten grad ble omsatt i praksis. Med ansvar for seks barnehager i bydelen maktet enhetsleder ikke å delta i å utforme den nye hverdagen i bygget.

Man må selge dette videre til styrer, personal og foreldre som ikke har noe eieforhold til ideene, det er nødvendig med en ildsjel på huset. Hadde jeg vært styrer den gangen kunne jeg fulgt opp på en annen måte.

⁸ I presentasjonen skiller vi ikke mellom disse stillingsbetegnelsene. Siden bare en informant har stillingsbetegnelsen styrer vil vi sikre anonymitet. Vi har heller ikke gitt informantene koder som gjør at sitater kan relateres til enkeltpersoner, dette også for å sikre anonymitet.

I både intervjuene og på fokusgruppemøtene kom det fram at svært få av pedagogene i de nye barnehagene kjente til kommunens Funksjons- og arealprogram for barnehager, eller prosjektrapporten fra “Det nye barnehagebygget” (Buvik, 2003) som lå til grunn. Begrepene *Rommet som den tredje pedagog* og *Verkstedpedagogikk* var også lite kjent.

Strevsom organisering og ukjente begreper

Fagledere/styrer ble i stor grad overlatt til seg selv med usikre ansatte i ukjente bygg. Ingen av barnehagene vi fulgte i etableringsprosessen ble tatt i bruk slik de var planlagt. I de to basebarnehagene ble rom som var tenkt som baser for barnegruppene brukt som temarom. Den ene av basebarnehagene ble i realiteten tatt i bruk som sonebarnehage. I barnehagen som var bygget som sonebarnehage strevde personalet med organisering av barn og voksne og opplevde at “noen rom var for store og andre for små”.

På fokusgruppemøtene kom det frem at det var begrepsforvirring. Begrepene base- og sonebarnehager var ukjente og vanskelig å forstå. Pedagogene oppdaget at de omtalte byggene ulikt: “Det dere kaller *base* kaller vi *sone*”. Flere oppdaget at de i praksis drev en sonebarnehage, men trodde de drev en basebarnehage. Pedagogene opplevde at felles begreper gjorde det enklere å kommunisere og å ta valg om bruken av bygget. De oppdaget og at ikke alle grupperom måtte brukes som temarom, slik flere trodde en skulle i en basebarnehage.

I prosjektrapporten fra “Det nye barnehagebygget” (Buvik, 2003) hevdes det at det fysiske miljøet i barnehagene i større grad bør ses som en ressurs i det pedagogiske arbeidet. Men vi så at det var vanskelig for pedagogene å forstå og bruke de nye byggene slik at de ble opplevd som en ressurs. Intervjuer og fokusgruppemøter viser at for mange barnehageansatte ble den ukjente fysiske strukturen mer som en motspiller enn en medspiller i en hektisk oppstartsperiode.

Hektisk oppstart

To av case barnehagene var ikke ferdige til barnehagestart. Men barna var tatt opp og driften ble midlertidig satt i gang med barn og personalet spredt til andre barnehager. Den tredje case-barnehagen ble midlertidig etablert i eget bygg, men ved innflytting ble en ny uteavdeling lagt til som også delvis skulle bruke bygget.

I innflyttingsperioden måtte fagleder/styrer lede arbeid med både nyansettelser, innredning og mottagelse av store grupper barn og foreldre. En informant forteller at 100 barn ble overført på tre dager. I to av barnehagene hadde mellom 70 og 100 % av barna minoritetsbakgrunn og mange foreldrene og barn var uten tidligere barnehageerfaring. Alle barnehagene manglet flere kvalifiserte pedagoger og måtte ansette flere med dispensasjon fra utdanningskravet. I to av byggene var det tekniske problemer og i den tredje var uteområdet fortsatt byggeplass.

De fleste i personalgruppen ble tilsatt rett før åpning. Her var lite tid til organisasjonsutvikling og analyse av bygget. Det var ikke lagt opp til dialog mellom planleggere og personalet slik at intensjoner bak byggets utforming ble kjent og kunne drøftes med personalgruppen. Her var liten strukturell støtte slik at visjoner, ideer og kunnskaper kunne deles og bidra til konseptuell koherens. En av faglederne/styrer fortalte at hun og de nye pedagogiske lederne hadde en uke sammen før åpning. Den uken måtte de montere barnehagens møbler og innrede, mens de diskuterte den nye barnehagens organisering, mål og innhold. Antall personalmøter var innskrenket til to i semesteret. De nyansatte assistentene fikk bare avsatt en planleggingsdag før oppstart.

Flere fagledere/styrer forteller at kritiske vinklinger på basebarnehager i media var belastende og skapte uro blant foreldre og oppgitthet i personalgruppen. Case-barnehagene var påkostede bygg og skulle være flaggskip i bydelen. En av informantene sa hun opplevde misunnelse og kritikk fra personalet i eldre barnehager, og savnet støtte fra bydelen. Belastningen ble for stor – og flere pedagogiske ledere sluttet. Det ser ut til at bydelsledelsen undervurderte utfordringene med å

implementere ideene fra planleggingsfasen. Her manglet strukturell koherens i form av veiledning, dialog, oppfølging og støtte.

Tradisjonell innredning

Barnehagene fikk stor frihet med innredningen. Men innredningen vi observerte (med ett unntak) gjenspeiler i liten grad intensjonene om et mer variert fysisk miljø med inspirerende verksteder for barna. Det sentrale fellesarealet (torget/piazzaen) var fylt opp av stoler og bord, og vi så mange nakne og tilfeldig innredede baser og låste temarom. Vi fant lite koherens med ideer fra planleggingen. På spørsmål om tanker bak innredningen svarer en fagleder/styrer:

Jeg har ikke noen sånne store vyer på det tror jeg, det er mer på det tilfeldige planet.

En annen svarer:

Det er så mye annet som må på plass. Rutiner, regler, opplegg og pedagogiske målsettinger må prioriteres før arbeid med innredningen.

En fagleder/styrer brukte en interiørarkitekt og fikk laget en innredningsplan med fargerike designstoler og bord til hele barnehagen. Resultatet ble estetisk og tiltalende, men inviterte mer til tradisjonelle bordaktiviteter enn til verkstedpedagogikk slik planleggerne tenkte seg. Stoler og bord tok størsteparten av innredningsbudsjettet og innstillingen ble at resten av det fysiske miljøet kunne “gå seg til etter hvert”. Noe det i liten grad gjorde ifølge informanten:

Vi kastet inn de putene og satte bøker inn der og så kalte vi det bibliotek, vi har ikke landa enda.

Forskerne observerte at uten bevisst fokus på innredning og materiell forfalt det nye og fine preget fort. Ødelagte leker og skrot som “ingen eide” hopet seg opp i fellesarealene og designmøblene ble tilfeldig spredt i bygget.

Evenstad og Becher (2010) har påpekt at mange norske barnehager fylles opp med stoler og bord (ofte i voksenstørrelse) og at formingsmaterialer plasseres høyt eller inni skap og må tas frem av personalet⁹. Dette til forskjell fra barnehager i England som innreder med tilgjengelig inventar i barnehøyde og med tydelige verksteder (*playcorners*) for selvinitiert lek (Nordin-Hultman, 2004). Arkitektene sier i intervjuene at de synes byggene i liten grad ble innredet, forstått og tatt i bruk i samsvar med intensjonene. De mener samarbeid med fagleder/styrer om en innredningsplan burde inngått i byggeprosjektet, sammen med en drøfting av byggets intensjoner og muligheter med hele personalgruppen.

“Jeg elsker dette bygget” sa en fagleder/styrer i intervjuet. Informanten var kjent med tenkning om basebarnehager og Reggio Emilia filosofi fra barnehagelærerutdanningen og søkte derfor jobb i basebarnehage. Faglederen ville aktivere *den tredje pedagog* og utforme det fysiske miljøet som en sentral komponent i det pedagogiske innholdet. Informanten hadde en gjennomtenkt plan for innredning og organisering, Hun laget en brukermanual for bygget med pedagogiske mål og kommuniserte med de nye pedagogiske lederne på mail sommeren igjennom. De måtte lese bøkene til Eli Torbergsen (2007) og Elisabeth Nordin-Hultman (2004) om barnehagens fysiske miljø før de

⁹ Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann (2005) ser en slik møblering som eksempel på en indirekte regulering av barnas adferd (det adferdsregulerende rom) og viser til forfatteren Carsten Jensensom som ser “Forstolning” som et pedagogisk ordensprinsipp som overlater disiplinering av barnas kropp til det fysiske miljøet.

formelt hadde tiltrådt stillingen. Med stor innsats både helger og kvelder skapte de sammen et frodig og estetisk miljø som var klart til å ta imot barna. Informanten fortalte at de krøp på alle fire gjennom bygget for å forstå hvordan rommene ville se ut fra barnas perspektiv. Hun ga pedagogene ansvar for hver sine rom i tillegg til basen sin, og understrekte at:

Du må ha en pedagog for hvert rom som har ansvar for å utvikle rommet, bestille materiell og rydde det slik at det kan fungere som den tredje pedagog.

I denne barnehagen var leke og aktivitetskroker tilrettelagt slik at barna kunne hente frem materiell og rydde tilbake. Barnas kunstverk var hengt på dokumentasjonstavler i barnehøyde. Her fantes bilder av byggverk til inspirasjon i konstruksjonskroken, og gjennomsluktige esker i reolene så barna kunne se hva som skulle legges hvor. Her var platåer til bygging og avgrensinger i rommet av lave hyller, tepper og fargerike forheng. Selv om bygget rent organisatorisk ble tatt i bruk noen annerledes enn planlagt, la informanten mye arbeid og omtanke i å skape et miljø som inviterte til mangfoldig lek og samvær. Her finner vi en stor grad av konseptuell koherens mellom ideer og visjoner fra planleggingsfasen, men også her var det lite oppfølging og støtte (strukturell koherens), noe som medvirket til at styrer sluttet etter ett år. Da bydelen ville endre informantens stilling som fagleder til enhetsleder for å starte opp flere andre basebarnehager i bydelen, valgte informanten å slutte og flere av de pedagogiske lederne sluttet samtidig. Hun mente det var helt nødvendig å følge barnehagen tett opp videre, men ble ikke hørt i bydelen. Forskerne så på senere gåturer at det fysiske miljøet forfalt og at personalets opplevelse av bygget endret seg.

”Bygget jobber mot oss” sa en ny fagleder/styrer som overtok barnehagen. I stedet for videre satsing på et selvinstruerende miljø der barna kunne velge lek og aktiviteter, ønsket den nye faglederen mer strukturerte og voksenstyrte aktiviteter. Informanten savnet flere dører og egne rom for barnegruppene. I åpne lokaler med mye fellesarealer kom da opplevelsen av at ”bygget jobber mot oss”. Etter en periode med frustrasjoner fikk barnehagen veiledning av arkitekten og ved å få kjennskap til intensjoner i planleggingen fikk de mulighet til å oppdage flere muligheter i bygget (jfr. affordances). Barnehagen ble da organisert slik bygget var tenkt, med kombinasjon av baser og fellesarealer. Her ser vi at kunnskap om bygningstypologiene og koherens mellom intensjoner i bygget og senere bruk var klargjørende. Faglederen sier det slik:

Da arkitekten forklarte hvordan bygget var planlagt som basebarnehage og hva som mentes med det, gikk det ett lys opp for meg, og alt falt på plass... ..vi trodde at alle smårommene skulle brukes som funksjonsrom, men nå ser vi at vi heller kunne brukt en del av dem til baser, da hadde vi sikkert unngått en del av det vi sliter med nå.

I den tredje barnehagen inngikk barnehagens innredning og møbler i en pakke med total leveransen av barnehagebygget. Interiørkonsulenter og enhetsleder hadde samarbeidet om møbleringen som ble estetisk, men lite funksjonell. Barnehagen, en sonebarnehage, slet med organiseringen av grupper og struktur for bruken av rom. Personalet følte at bygget jobbet imot dem. De var likevel fornøyd med innredningen for de minste med plass til store lekelementer og bevegelse.

Alle case-barnehagene mente at de har fått til gode rom for bevegelseslek der småbarna får være toddlere. Her så vi eksempler på innredning i samsvar (koherens) med intensjoner fra planleggingen. På spørsmål om de minste fikk stabile relasjoner sa alle at det var viktig å skjerme de minste. Derfor var småbarna organisert i mindre enheter med faste voksne. Selv om flere forskere har uttrykt bekymring særlig for de yngste i de nye barnehagebyggene, var våre informanter mest fornøyd med hva de har fått til for de små. Personalet opplevde det å lage interessante miljøer for større barn som mer utfordrende.

Mer krevende å lede base- og sonebarnehager

Alle faglederne/styrer sa at det var mer krevende å lede base- og sonebarnehage enn avdelingsbarnehage. Åpenhet og fellesarealer gjorde at de ansatte så hverandre og ble mer avhengige av hverandres innsats:

Alle blir mer synlige for hverandre på godt og vondt, det er ikke så lett å gjemme seg bort med dårlig pedagogikk.

De nye byggene krevde både mer struktur og aktiv innsats fra personalet. En sa:

Velger man basebarnehage-velger man noe annet og en annen måte å jobbe på. Du har større frihet og fleksibilitet, du kan fordype deg mer i det du syns er spennende, men samtidig kreves mer struktur. Du kan ikke sitte i en sofa og se hvordan er livet her på Hompetitten i dag. Du får ansvar for et rom og da er det opp til deg.

Faglederne/styrerne opplevde at ukjente planløsninger ga nye utfordringer i hverdagen og mer behov for kompetanseutvikling og veiledning. Det ble nødvendig å utvikle et felles pedagogisk grunnsyn for hele barnehagen. Mangel på utdannende pedagoger gjorde det ekstra nødvendig, men vanskeligere å drive utviklingsprosesser i personalet. En sa:

Vi mangler flere førskolelærere og har mange utydelige ledere på basene. Både pedagoger og assistenter har sin praksis og utdanning fra avdelingsbarnehager, og føler seg usikre på hvilke muligheter de nye byggene har.

Informantene mente at informasjonsflyt var mer krevende i de nye barnehagene. Det ble krevende å utvikle samarbeidsrutiner omkring enkeltbarn og gruppa. Samtidig måtte foreldresamarbeidet finne andre former:

Det er en prosess å finne frem til nye måter å jobbe på.

Informantene erfarte etterhvert at organisering og innredning må ses i sammenheng og krever ledelse, noe ikke alle var oppmerksomme på i starten. En fagleder sier:

Her må rommene tilby noe. Vi ser at ting blir ødelagt og borte, men ikke i de tydelige rommene. Vi arbeider med at flere rom skal bli tydeligere. Rommene må tilby noe så barna får lyst til å være der.

Informantene uttrykte at det var krevende å arbeide med rom og innredning etter at barnehagedriften var i full gang. De opplevde å ha lite kunnskap om hvordan inspirerende rom og gode verksteder kan innredes. Den Reggio-Emilia inspirerte faglederen som kjente til basetenkning fra utdannelsen hadde en gjennomtenkt plan for etablering og innredning. I de to andre barnehagene hadde ikke fagleder/styrer noe forhold til det fysiske miljøet som en tredje pedagog.

Informantene ville ikke tilbake til avdelingsbarnehagen

På tross av beskrivelser av en etableringsprosess med mye motstand, prøving og feiling ønsket ingen av faglederne/styrerne seg tilbake til avdelingsbarnehage. De opplevde at fellesarealer og møteplasser i bygget bidrar til en mer åpen, sosial og samhandlende barnehage. Personalet utnyttet hverandres kompetanse bedre. Barna hadde stor glede av å utvikle vennskap på tvers av tidligere avdelingsskille

og av å bli bedre kjent med flere voksne. Informantene sa at behovet for vikarer ble mindre fordi personalet fungerte mer helhetlig- og at det er en lettelse. Mens Kjørholt og Tingstad (2007) ser de nye barnehagene i lys av individualisering ble fellesskap og samhandling fremhevet i vårt materiale. Vi finner større grad av konseptuell koherens mellom planlegging og hverdagsliv i forhold til ideer om mer åpenhet og samhandling, enn relatert til visjonene om bedre fysiske miljø for utforskning, lek og læring på barns premisser slik rapporten *Utforming av barnehager- på leting etter barneperspektiv* ga bud om (Buvik, 2013).

Drøfting av prosesser fra planlegging til etablering av barnehagehverdagen

Våre funn viser at de som planla de nye barnehagene ønsket å påvirke det pedagogiske innholdet gjennom å endre byggene. Forskningen vår synliggjør at endring av strukturen i pedagogiske bygg både innebærer ny arkitektur, og impliserer pedagogiske holdninger og handlinger, kompetanse og ledelse. For å få gjennomslagskraft må de pedagogiske ideene bak byggene implementeres i den enkelte barnehage gjennom målbevisst ledelse, og forstås og eies av personalet. Kirkeby (2006, 2014) hevder at arkitekturen er underordnet pedagogikken i den forstand at bygget materialiserer de pedagogiske ideene som ligger bak utformingen. Forskningen vår viser at arkitekturens og byggets funksjon som støttespiller for pedagogikken svekkes når de pedagogiske ideene bak utformingen ikke samsvarer med ideene til de som arbeider i de pedagogiske rommene.

Barnehagepersonalet hadde erfaringsbakgrunn fra avdelingsbarnehager og mange oppfattet de nye byggene som problematiske. Bygget ble en motspiller i stedet for en inspirerende ramme. Transportprosesser av pedagogiske visjoner og intensjoner fra planlegging til etablering (Latour i Kirkeby, 2006), preges av brudd i meningssammenheng. Marjanna de Jong (2010) skriver at det er tappende å arbeide imot bygget. Det tar fokus fra viktige områder i det pedagogiske arbeidet. Manglende samspill mellom arkitektur og pedagogikk forringer kvaliteten på arbeidet med barna. Barna blir taperne i en bygningsreform som mangler forankring i personalet. Dette er et paradoks når *leting etter barneperspektiv* var utgangspunkt for nye utforminger (Buvik, 2013). Selv om et mer inspirerende miljø for barna var intensjonen, svekkes gjennomføringen av mangel på koherens mellom planlegging og realisering.

Bygninger har en egen påvirkningskraft som både begrenser og muliggjør handling (Latour, 1999). Byggets affordances kan oppleves annerledes av brukerne enn planleggerne intenderte, og ha andre muligheter i seg enn arkitekter og planleggere så i planleggingsfasen. Annen bruk kan være en berikelse om bruken samspiller med bygget, men ofte vil mangel på koherens begrense mulighetsfeltet (Kirkeby, 2003) som oppstår i møte mellom bygning og bruker. Temarom som står avlåst er eksempel på det.

Vi så at samme bygg ble opplevd som medspiller og motspiller av ulike pedagoger. De pedagogiske ideer som brukerne av bygget er influert av påvirker hvordan byggets muligheter og begrensninger blir oppfattet og utnyttet. Fagleder/styrers kjennskap til bygningstypologi, pedagogiske intensjoner og ledelse, virket inn på hvordan bygget ble forstått og tatt i bruk. I vårt eksempel ble holdningen til bygget endret fra medspiller til motspiller da fagleder/styrer sluttet. Faglederen/styreren som *elsket bygget* delte langt på vei de samme pedagogiske visjoner og intensjoner som planleggerne (konseptuell koherens), mens etterfølgeren, som ikke hadde kjennskap til ideene fra planleggingen, opplevde at *"bygget jobber mot oss"*. Dette kan og ses i lys av *affordances* som viser til at hvilke muligheter et fysisk miljø tilbyr sanses og oppfattes ulikt av ulike brukere, avhengig av erfaring, kunnskap og kompetanse (Gibson, 1979; Kirkeby, 2006).

Samtidige reformer kan svekke hverandre. Som når ny lederstruktur innebar at faglederne fikk lederansvar i flere barnehager samtidig. Det ble da vanskelig å følge opp den enkelte barnehage tett. Hatch (2001) mener at endring av fysisk struktur berører organisasjonens identitet, men blir ofte

undervurdert og underkommunisert i byggeprosjekter. Våre funn tyder på at ledelse både på overordnet kommunalt nivå og bydelsnivå undervurderte konsekvensene av å endre byggenes typologi. Det kan skyldes at man ikke var klar over de fysiske strukturenes påvirkningskraft (Kirkeby 2006, Latour 1999), eller at byggets mulighetsfelt er avhengig av den konkrete betydning som bestemmes sosialt av brukerne (jfr. affordances). Alt i alt ble virkningen av å endre institusjonens fysiske struktur undervurdert og dette underminerte reformens hensikt.

Dette funnet kan ha overføringsverdi til andre reformer innen samfunnsinstitusjoner som f.eks. skole, sykehus og sykehjem. Fysiske og strukturelle arkitektoniske endringer må forankres hos de som skal arbeide i bygget. Brukernes kompetanse er nøkkel til godt samspill mellom arkitektur og pedagogikk.

Konklusjon

Vår forskning viser at begrepene koherens og affordances gir innganger til drøfting av forhold mellom pedagogikk og arkitektur. Funnene viser at reformiveren var større enn evnen til å skape strukturell og konseptuell koherens for ideene hos barnehagepersonalet, som skulle gjennomføre reformen. Å endre den fysiske utformingen skaper ikke alene ny praksis. Vi har sett at hvordan ulike bygningstypologier tas i bruk er avhengig av barnehagelærernes erfaringer, oppfatninger og kompetanse.

Barnehagelæreres kunnskap om det fysiske miljøet, og målbevisst ledelse med tid til samarbeid og utviklingsprosesser i personalet, er nødvendig for å skape gode leke- og læringsmiljøer i barnehagene. Dette er særlig avgjørende der den pedagogiske institusjonen har fått endret fysisk struktur og hverdagen må konstrueres på nytt.

Barnehagelærere trenger å forstå byggets organisering for å kunne medvirke aktivt i planleggingsprosesser. Forståelse av de ulike bygningstypologienes muligheter og begrensninger kan gi brukerne tilgang til en mer analytisk tilnærming til bruken av bygget. Vi tror at samarbeid mellom barnehagelærere og arkitekter er nødvendig for å utvikle gjensidig kompetanse, og gjøre arkitekter bedre i stand til å utforme gode og hensiktsmessige barnehagebygg. Et felles begrepsapparat må til for å bedre kommunikasjon og erfaringsutveksling omkring planlegging og bruk av barnehagebygg. Dialog mellom arkitekter og barnehagepersonalet kan bidra til at personalet kan ta informerte valg, og i større grad ta i bruk bygget som støtte for pedagogiske mål. Barnehageeier kan gjennom støttende strukturer bidra til koherens gjennom hele prosessen fra intensjoner, utforming, igangsetting og drift av barnehagen. Endring av fysiske strukturer i en organisasjon må, som andre endringer i organisasjoner, målbæres av en tydelig ledelse, forankres i alle nivåer og fremtre koherent- for å lykkes. Vi lar enhetsleder som var involvert i planleggingen i bydelen oppsummere erfaringene:

For det første må ledelsen kjenne pedagogikken og stå i det sammen med personalet. Hvis personalet får være med i prosessen, og ledelsen eier bygget, så lykkes vi. Nå satt jeg og planla på utsiden og var ikke en del av barnehagen. Jeg eide det, men jeg hadde ansvar for 6 barnehager. Jeg tenker uansett så handler det om personalet, jeg kan ha så gode rom som bare det jeg. Vi lykkes ikke hvis personalet ikke er med og vet hvor vi skal. Ikke nok å være en engasjert leder heller og si at nå skal vi gjøre sånn og sånn. Jeg har lært. Du må i prosessen og det er derfor det tar tid. Vi hadde ikke nok tid, vi burde fått lov til å planlegge sammen med personalet. I ettertid ser jeg at det ble mye jeg som satt med dette alene. Vi, bydelen, bygde for mye. Det var ikke tid til å lære av prosessene, høste erfaringer.

Funnene viser nødvendigheten av at barnehageutbyggere og eiere, planleggere, arkitekter, fagledere/styrere og øvrige barnehageansatte involveres og forstår hverandre i dialog om byggets intensjoner, utforming og bruk. Koherens er nødvendig i alle ledd. Det hjelper lite med nye visjoner,

gjennomtenkt planlegging og utforming hvis intensjonene blir borte i transporten fra plan til realisering.

Referanser

- Amundsen, H. M., Blakstad, S. H., Krogstad, A., Knudsen, W., Manum, B., Sve, L. & Wågø, S. (2007). *Barn og rom- refleksjoner over barns opplevelser av rom*. Trondheim: Trondheim kommune, SINTEF, DMMH.
- Balke, E. (1976). *Barnehagen-innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnstugeutredningen (1972). *Förskolan, del 1 och 2. SOU 1972:26,27*. Stockholm: Liber Förlag.
- Becher, A.A. & Evenstad, R. (2010). Doktorgradsavhandling og diskursiv makt. I *Barnehagefolk* (4), 76 – 79.
- Becher, A.A. & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørklid, P. (2005). Lärande og fysik miljö: en kunnskapsoversikt om samspelet mellom lærande och fysisk miljö i förskola och skola. *Forskning i fokus*, nr.25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Buvik, K. (Red.) (2003). *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektiv*. Trondheim: NTNU.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ceppi, G. & Zini, M. (1998). *Children, Spaces, Relation-metaproject for an environment for young children* (3. utg.) Modena: Reggio Children.
- Clark, C. & Uzzell, D. L. (2006). The socio-environmental affordances of adolescents' environments. I C. Spencer, & M. Blades (Red.), *Children and their environments. Learning, Using and Designing Spaces* (s. 176-195). New York: Cambridge University Press.
- Connick-Smith de N. (2005). Ej Blot til lyst. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 69-87). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahl, B. og Evenstad, R. (2011). Kladden Kanvasbarnehage: avdelingsfri-aktivitetsfylt. *Første steg*, (3), 20-23.
- Dahl, B. & Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland, & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 171-191). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping*. Oslo: Kommuneforlaget.
- DIV. A. arkitekter (1988). Sleiverud barnehage/Bærum. *Byggekunst*, (2), 116-117.
- Evenstad, R. (2010). Begrepsforvirring om basebarnehager. *Første steg*. (1), 26-27.
- Evenstad, R. & Becher, A. A. (2010). Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. *Første steg*, (1), 28-32.
- Furu, A. & Granholt, M. (2013). Barnehagen som utdanningsarena for studenter i barnehagelærerutdanningen. I *FoU i praksis. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. (s. 103-110). Trondheim: Akademika forlag.

- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft – Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen, (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. (s. 21-41). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gunnerud Berg, N., Dale, B., Førde, A., & Kramvig, B. (2013). Introduksjon: Metodologiske utfordringer i stedsanalyser. I A. Førde, B. Kramvig, N. Gunnerud Berg & B. Dale (Red.), *Å finne sted. Metodologiske perspektiver i stedsanalyser* (s. 9-22). Trondheim: Akademika forlag.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., Mc Donald, M., Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence. Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Hatsch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teacher College-Record*, 108(7), 1241-1265. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 3-13.
- Hultman, K. (2010). *Making matter matter as a constitutive force in children's gendered subjectivities*. Upublisert artikkel. Institutionen för pedagogikk och didaktikk. Stockholms Universitet.
- James, A., Prout, A., & Jenks, C. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johannessen, A., Tuft P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. Abstract forlag.
- Jong de, M. (2010). Förskolans fysiske miljö. I Ridderspore og Persson (Red.) *Styring og Vilkor* (s. 253-275). Stockholm: Utbildningsvetenskap för förskolan.
- Jong de, M. (2005). Rummets magt og magten over rummet i daginstitution og skole. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. (s. 89-116). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hennink, M. M. (2008). Emergent Issues in International Focus Group Discussions. I N.S. Hesse-Biber & P. Leavy (Red.), *Handbook of Emergent Methods* (s. 207-220). New York, London: The Guilford Press.
- Kirkeby, I. M. (2014). Skolen er og bliver samfundets rugekasse. Intervju i *Unge Pædagoger* (1), 17-22.
- Kirkeby, I., M. (2006). *Skolen finder sted*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen T. & Kampman, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen (s. 43-67). I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjørholt, A.T. & Tingstad, V. (2007). Flexible Places for Flexible Children? Discourses on New Kindergarten Architecture. I H. Zeiher, D. Devine, A.T. Kjørholt, & H. Strandell (Red.), *Flexible Childhood? Exploring Childrens Welfare in Time and Space*. (s. 169-189). Volume 2 of COST A19: Childrens Welfare. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3 utg.). Thousand Oaks: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.1037/10518-189>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvistad, K. og Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Larsen, A. K. og Slåtten, M. (2012). *Fra tre-nivå til to-nivå. Omorganisering av kommunale barnehager*. HiOA Rapport 2012 (10). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Latour, B. (1999). *Pandora's hope. Essays on the Reality of Science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Oslo kommune (2007). *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Oslo*.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London & New York: Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203317730>
- Røe, P. G. & Vestby, G. M. (2013). Sosiokulturelle stedsanalyser: teorigrunnlag og metodologi (s. 43-58). I A. Førde, B. Kramvig, N.G. Berg & B. Dale (Red.) *Å finne sted*. Trondheim: Akademika forlag.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen; en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim..
- Seland, M. (2010). Har barnehagebarn behov for større valgfrihet? *Barnehagefolk* (3), 93-99.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Trageton, A. (1995). *Leik med materiale. Konstruksjonsleik 1-7 år*. Høgskolen Stord/Haugesund. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagers organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Rapport IRIS. Stavanger: IRIS, International Research Institute of Stavanger.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellom menneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth Edition. London: Sage.
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.