

Barnehagen og assistentene – En intervjustudie

**Grethe Borchgrevink Alu, Lisbeth Bjerke,
Anne-Marie Hildershavn, Turid Thorsby Jansen &
Jan-Erik Johansson**

I debatten omkring barnehagen og dens pedagogikk blir det et faktum, at førskolelærerne ikke er den eneste faggruppen i barnehagen som ikke alltid er viet nok oppmerksomhet. I Norge utgjør førskolelærerne ca. 1/3 av alle ansatte som arbeider i barnegruppene, og de gjenstående 2/3 består for en stor del av assistenter, som ofte mangler utdanning for sitt arbeid i barnehagen. Til nå har det ikke vært stilt formelle krav til utdanningen til assistenter. Dagens assistenter er i høg grad rekruttert til sitt arbeid via en prosess av selvrekruttering. Barnehager har i de senere årene blitt mer vanlig, tidligere var det kun få i de større byene. Det betyr at barnehagen i dag er en velkjent institusjon for de fleste. Da blir det et enkelt valg å bli barnehageassistent, et yrke som ikke krever utdanning – sammenlignet med mer uvanlige og ukjente yrker, eller yrker som krever tidlig og lang trening. Assistentene får sin trening under arbeidet. Det er et interessant spørsmål hvordan assistenter innskoles i sitt arbeid i barnehagen, og hvordan de oppfatter barnehagepedagogikken.

Foreliggende artikkel presenterer resultater fra en mindre undersøkelse om hvordan noen assistenter i norske barnehager oppfatter det sentrale i sitt arbeid med barn. Studien fokuserer på intervju med fem assistenter med lang arbeidserfaring. Målet var å få informasjon, ikke bare om hvordan de oppfatter sitt arbeid, men også om hvilke kunnskapskilder de vurderer som grunnleggende.

Resultatet fra de fem hovedintervjuene viser en sterk felles fokusering på en pedagogikk med vekt på trivsel og hygge. Assistentene snakker relativt lite om innlæring og om barnehagens kulturelle innhold. Det betyr at deler av barnehagepedagogikkens innhold som det er beskrevet i *Rammeplan for barnehagen* fra 1995 mangler.

Etter hovedintervjuene ble det gjennomført to supplerende intervju for å undersøke om det kunne spores tegn til at fagopplæring i barne- og ungdomsarbeid, som ble presentert gjennom Reform 94, ville kunne gi andre svar. En ung kvinnelig assistent og en mannlig assistent ble intervjuet. I intervju med den kvinnelige assistenten (med utdanning av fagarbeidertype) var det kun små avvik fra de fire hovedintervjuene. Den mannlige assistenten uttrykte dog til dels en annen oppfatning av pedagogikken, som mer ligner på en speiderkultur, hvor skog- og naturopplevelser fremstår som viktige osv. Fortsatt er det en sterk vektlegging av det indre liv i barnehagen, av måltider osv. på samme måte som i de tidligere intervjuene, samtidig som det snakkes mindre om innlæring og barnehagens kulturelle innhold.

Nå følger først noen resultat av tidligere forskning innen feltet. Siden beskriver vi noen deler av *Rammeplan for barnehagen* som blir en ramme for analysen av intervjuene med assistentene, supplert med en skisse av barnehagepedagogikkens historie, samt noen aspekter av kunnskapen i barnehagen. Deretter presenteres intervjuene og resultatene. Intervjuenes innhold summeres under temaene barnehagens innhold, yrkesrollen, førskolelærernes kompetanse, samt assistentrollen i fremtiden.

Assistentenes perspektiv – bakgrunn

Målet var å finne fram til assistentenes perspektiv på barnehagearbeidet. Flertallet av dem som arbeider i barnehagen er assistenter. På tross av dette faktum er det vanligvis førskolelærerne som fokuseres i forskning og debatt omkring barnehagen. Det finnes lite litteratur som tar opp hva assistenter kan og bør kunne. Siden tanken er at assistentene skal lære seg arbeidet på sin arbeidsplass, kan man stille spørsmålet om hvordan dette skal skje: Blir en ny assistent overlatt til sig selv, eller blir hun eller han innskolert i samspill med førskolelærerne eller av assistentene? Vi vil fokusere på følgende spørsmål: *Hva mener assistenter karakteriserer en god barnehagehverdag for barn? Hvor henter assistenter sine kunnskaper?*

Yrkesroller i barnehagen

Gunvor Løkken gjorde en undersøkelse i 1991 om yrkesrollene var i barnehagene. Informantene i denne undersøkelsen var styrere, førskolelærere og assistenter (Løkken 1992). Hun ønsket å vite både hvordan yrkesgruppene oppfattet sin egen rolle og hvilke tanker begge grupper hadde om forholdet mellom yrkesrollene. Hun var særlig nysgjerrig på assistentenes perspektiv på egen rolle og på forholdet mellom assistent- og førskolelærerrollen. Den generelle opplevelsen av å jobbe i barnehage var ganske samstemmig. Både assistenter og førskolelærere opplevde jobben som noe de likte, men også som de til tider ble utslitt av – både som livgivende og kraftslukende. På det generelle spørsmålet om hvordan assistentene opplevde forholdet mellom rollene, sa de fleste at i de daglige gjøremålene virket det som om de gjorde mye likt. Ved ettertanke kom det fram at førskolelærerne nok hadde mer ansvar enn assistentene. Dette gikk på å ha oversikt, på forholdet til foreldre og å delta på møter. Assistenten svarte også at de lærte mye av førskolelærerne, ved å se dem i arbeid med barna, i veiledning og i fagdiskusjoner. En assistent uttalte det slik: ”Æ føle at førskolelærerne har fått noe som itj æ har fått med me teoretisk. Æ gjør veldig mye likt, men æ har itj helt fått inn koffer” (Løkken 1992: 95). Assistentene opplevde at arbeidet på avdelingen kunne bli rutinepreget når førskolelæreren var borte over lengre tid.

Et hovedspørsmål i Løkkens undersøkelse er i hvilken grad førskolelærerne gjennom sin daglige praksis har vist assistentene at førskolelærere er nødvendige i det daglige samspillet med barn. Løkken skriver at dersom assistenter ikke er overbevist om dette, kan en heller ikke forvente at verden utenfor barnehagen er det. Av assistentene i utvalget svarte 22 prosent nei på spørsmålet om førskolelærere trengs til daglig på avdelingene og 28 prosent hadde ikke gjort opp sin mening (Løkken 1992: 116). Løkken synes det er grunn til å sette spørsmålstejn ved de utydelige sidene ved førskolelæreres praksis. I spørreundersøkelsen senere kom det fram at både førskolelærere og assistenter mener at de gjør like mye på de fleste områdene. Men assistentene legger mer vekt på felles elementer i de to yrkesgruppens oppgaver enn det førskolelærerne gjør. Assistentenes ansvar er tydeligst på de praktiske omsorgsområder. Assistentene selv ga uttrykk for at de har mest ansvar på de praktiske arbeidsområdene.

Det er flest assistenter blant dem som oppfatter at førskolelærer og assistent gjør like mye på de fleste områder. Løkken spør seg hva dette uttrykker. Er det assistentene som vil at det skal være likt, eller er det slik at mye av arbeidet med barna ytre sett *er* likt og at eventuelle forskjeller lig-

ger på det indre planet. Dette kan eventuelt være et resultat av førskolelæreres tradisjonelle avventende og noe passive lærerrolle, som betyr at det kan være vanskelig utenfra å oppdage hvilke beslutninger en førskolelærer tar (Johansson 1994). Undersøkelsen viste også at i barnas lek er førskolelærerne lite tydelige sammenlignet med assistentene. Førskolelærernes praksis tydeliggjør ikke leken som grunnpilar i norsk førskolepedagogikk (Løkken 1992:102). Ifølge undersøkelsen prioriterer ikke førskolelærerne å bruke tid til å være til stede i barnas lek.

Høsten 1996 foretok Berit Aanderaa (1997) en feltstudie i fire utvalgte barnehager hvor hun gjennom intervju og observasjon studerte endringskompetanse. For vår undersøkelse er det interessant at nesten alle de syv assistentene i Aanderaas undersøkelse i stor grad viste interesse for utvikling og fornyelse av barnehagen. De fleste av assistentene var opptatt av å møte barn ”her-og-nå” og hadde mindre interesse for planer og større prosjekter. Spørreundersøkelsen viste også at det var liten forskjell på styrere, førskolelærere og assistenter i holdninger til kompetanse for å utvikle og fornye barnehagen. Aanderaa sier dette både er litt pussig og gledelig. Førskolelærere har et overordnet ansvar for faglig utvikling, men denne gruppen viste ikke større vilje og evne enn assistentene. Når så mange assistenter svarer positivt, kan det bety, sier Aanderaa, at de har fått være med og ta del i arbeidet på en likeverdig måte (Aanderaa 1997:48). Dette ble bekreftet gjennom inntrykk og funn fra hennes intervju og feltarbeid. Også her uttrykte assistenter at de fikk medansvar for arbeidet og at de var ofte glade for det.

Rammeplanen og kunnskap om arbeid med barn

Er Rammeplanen en plan som primært førskolelærere forholder seg aktivt til, eller gir den retning til assistentene sitt arbeid på en meningsfylt måte? Assistentene som egen gruppe er nevnt bare noen få ganger i *Rammeplan for barnehagen* og da som et tillegg til førskolelærerne: ”I tillegg til førskolelærere har de aller fleste barnehager også assistenter” (Barne- og familiedepartementet 1995: 136). De formelle kravene er knyttet til førskolelærerne. I Rammeplanen heter det også: ”Gjennom sin utdanning vil førskolelæreren ha fått kompetanse til å møte, veilede og oppdra barn. Hun/han vil også ha utviklet kompetanse i forhold til samarbeid med voksne” (ibid.).

Flere vil etter hvert ha utdanning som barne- og ungdomsarbeidere fra videregående skole eller ha utdanning etter *Lov om fagopplæring i arbeidslivet*. Assistentene i barnehagen vil på sikt ha bedre faglige kvalifikasjoner

enn i dag (ibid.). Videre heter det i en optimistisk formulering, med tanke på at både erfaring og praksis ofte er begrenset hos nyansatte: ”Assistentene kan også ha utdanning som gir slik kunnskap. Alle de ansatte i barnehagen har erfaring og praktisk kunnskap fra daglig samvær med barn” (Barne- og familiedepartementet 1995: 18).

Likevel er det mange krav om hva assistentene skal kunne klare uansett bakgrunn. I Rammeplanen blir begge yrkesgruppene nevnt under ett med uttrykk som: ”de voksne, de ansatte, personale, barnehagen skal, bør, må ...” Begge yrkesgrupper har ansvar for at intensjonene i planen blir fulgt opp. Styrer og avdelingsleder, som er førskolelærer, har også ansvaret for nødvendig opplæring og veiledning av alle ufaglærte. Det er en klar forskjell i utdanningsnivå mellom barnehageassistenter, som hittil helt har manglet utdanning og førskolelærere som siden 1977 hatt treårig høgskoleutdanning.

Hvilke kunnskaper legger assistentene til grunn for sitt arbeid i forhold til barna? Rammeplanen sier mye om hvilket innhold barna skal møte i barnehagen. Den viser også til barnehagekulturen, der barnets frie lek fikk en sentral plass med røtter i den tyske barnehage (”Kindergarten”) som ble spredt over store deler av Europa (Balke 1995). Kontakt med naturen, hagearbeid og huslige sysler ble også vektlagt da som nå (Barne- og familiedepartementet 1995: 13). Rammeplanen understreker betydningen av enkeltbarnet, men sier også mye om barn i gruppe og den betydning barn har for hverandre når det blant annet gjelder å utvikle sosial kompetanse. Hverdagsaktiviteter med læring i lek og sosialt samspill blir vektlagt. Omsorg og samspill mellom barn og voksne sees som et viktig område for læring i dag (Barne- og familiedepartementet 1995: 29). Barnas utbytte er det primære, men utviklingen av barnehagen som institusjon er også viktig. Det konkrete innholdet barna skal møte i form av kultur og kunnskap blir knyttet til fem fagområder: samfunn, religion og etikk; estetiske fag; språk, tekst og kommunikasjon; natur, miljø og teknikk samt fysisk aktivitet og helse.

Hvordan kommer det som vektlegges i Rammeplanen til uttrykk gjennom det assistentene kan fortelle oss? Rammeplanen understreker både *veiledning* og *opplæring* som kilde til kunnskap. Det legges vekt på at dette er både en rett og en plikt (s. 138). Et dilemma kan være om førskolelærerne er i stand til å gi videre det de har lært på en meningsfull måte.

Barnehagens historiske bakgrunn

Et trekk ved barnehagen er dens kvinnelige, maternalistiske pedagogikk, som kvinnehistorikeren Ann Taylor Allen (1991) har studert. Barnehagen er i en spesiell situasjon i forhold til familien: det er ikke spørsmål om å lese, skrive og regne, men om en mer generelt oppdragende vinkling på arbeidet. Det er en situasjon som kan fortolkes som en konkurransesituasjon mellom mor og førskolelærere – den har i hvert fall av og til blitt oppfattet på den måten. Men et nærmere studium av barnehagens historie avdekker en pedagogikk som *ikke* tok utgangspunkt i at førskolelæreren var identisk med barnets mor. I den nordiske barnehagen (Korsvold 1989), finner vi en god del innflytelse fra tyske eksempler, ikke minst fra det arbeidet Henriette Schrader-Breymann utførte i Berlin i slutten av 1800-tallet, ved Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin. Selv navnet på hennes førskolelærerutdanning gir et vink: Hos Pestalozzi fant hun støtte for at hjemmet var den fremste undervisningsarenaen og at moren var den fremste læreren. Hun bygde også på Fröbel (1782-1852) som skapte den første barnehagen i 1840. I beskrivelser av Henriette Schrader-Breymanns pedagogikk fremgår det at hun ikke tilstrebet en alminnelig moderlighet. Hennes tankegang bygget i stedet på at barn i barnehagen skulle få erfaringer de ikke kunne få i et hjem med en arbeidende mor. Det er en konstruert, idealisert moderlighet, som brukes i pedagogisk sammenheng – det dreier seg slett ikke om å bruke alminnelige mødre som pedagoger, men i stedet ønsket hun å utdanne pedagoger som kunne kompensere for mangler i barnas hjem (Allen 1991).

Kunnskapen i barnehagen

Mange førskolelærere prøver nok å være gode modeller for de ansatte. Evnen til å reflektere over egne og andres handlinger vil kunne være en viktig måte å lære på. Uten refleksjon kan handlinger bli vanemessige og arbeidet stivne i mønstre som er lite hensiktsmessige. Rutiner og tradisjoner i barnehagen kan stå i motsetning til kunnskapsutvikling ved at man klamrer seg til gitte regler for handling: ”Slik gjør vi det her hos oss”. Refleksjon sammen med andre kan føre til utvikling for den enkelte. Utgangspunktet må være at yrkesutøveren opplever at hun kan handle ut fra egne forutsetninger, men det er viktig å få respons på det vi gjør, noe som Malmo har diskutert (1986:30). Refleksjon er et stort tema i dagens pedagogiske diskusjon, men vi behandler det ikke her.

I barnehagen er det viktig at personalet bruker tid på å dele sine kunnskaper. En anerkjennende holdning til de andres bidrag er med på å få mye

av den innforståtte kunnskap fram. Det har ofte vært en tendens til at man innretter arbeidet sitt etter den som har minst erfaring. Boëthius beskrev hvordan personalet hadde en likhetsnorm som gjorde det vanskelig å komme fram med sine individuelle kunnskaper (Boëthius 1985:21).

Men om pedagogikk ligner hverdagslivet (Andersen 1997:103) og alle har sin forforståelse av hverdagen med seg, kan det være vanskelig å skille ut *hvor* man har lært det man kan. Ett eksempel er at voksne kan ha mange holdninger om barn og oppdragelse fra egen barndom. Mange har også barn selv og lærer gjennom samspill med dem.

Det samlede bilde av assistentene er at de har en stor og viktig plass i barnehagen. De oppfatter førskolelærere som planleggere, administratorer – i mindre grad som lekende, lærende og i samspill med barna. Et problem er hvordan rammeplanens tanker om utvikling av assistentenes kompetanse skal skje. Og det ser ut til å være en stor risiko for at barnehagepedagogikkens hverdagslige karakter kan føre til usynliggjøring av førskolelærernes kompetanse.

Metode

Vårt mål var å få frem noen assistenters opplevelser og deres oppfatninger. Valget ble å bruke et halvstrukturert livsverden-intervju (Kvale 1997:21), et kvalitativt forskningsintervju egnet til å gi kjennskap til assistenters opplevelser av og holdninger til barnehagearbeidet.

Intervjuer

Ved bruk av kvalitative metoder kan en innhente mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (jfr Halvorsen 1996:74). Vi ville få en innsikt i noen få assistenters forståelse av barnehagearbeidet. Vi ville gjerne sikre oss at vi fikk informasjon som kunne gi oss noen interessante svar på vår problemstilling. Valget ble derfor et strategisk utvalg av fem assistenter som hadde arbeidet mer enn fem år i barnehage og som hadde arbeidet nært med flere forskjellige førskolelærere. Hammersley og Atkinson (1996:165) sier at man kan velge informantene en mener kan bidra til å utvikle og teste analytiske ideer. Det handler om å velge gode informanter.

Med utgangspunkt i våre to hovedspørsmål: *Hva mener assistenter karakteriserer en god barnehagehverdag for barn?* og *Hvor henter assistenter sine kunnskaper?* formulerte vi seks intervju spørsmål:

1. Når syns du barn har det bra i barnehagen?
2. Er det noe du syns er spesielt viktig for barn?
3. Kan du fortelle en episode fra barnehagen der du syns at barna hadde det bra?
4. Gjør du og førskolelæreren det samme overfor barna?
5. Hvor henter du kunnskapen din fra? Hvor har du lært dette?
6. Hvordan medvirker du som assistent?

Resultat

Her presenteres resultatene fra undersøkelsen, i fire forskjellige deler. I flere tilfeller presenteres noen underkategorier, for å gi et bilde av hva som underbygger resultatkategoriene. Ettersom det kun er fem intervjuer som presenteres her, blir det ikke gitt opplysninger om hvor mange som tilhører hver kategori. Analysen blir belyst med sitater fra informantene. Hvor de transkriberte utsagnene har en muntlig form som er vanskelig å overføre til skriftspråk, har de blitt bearbeidet til en mer sammenhengende og lettere lesbar tekst. Dette er viktig både med hensyn til informanten og leseren (Kvale 1997). De fire områdene er:

- A. *Å ha det bra i barnehagen – spesielt viktig for barn?* Hovedinntrykkene fra samtalene knyttet til de to første spørsmålene i kategoriene trivselkultur og mestringskultur.
- B. *Gjør du og førskolelæreren det samme?* Utsagn som kunne fortelle om hvordan assistentene oppfattet yrkesrollene i barnehagen, dvs. rolleforståelse.
- C. *Hvor hentes kunnskapen fra?* Det finnes ulike kilder til kunnskap for assistentene. Disse er samlet i tre kategorier: kunnskap skaffet gjennom egne erfaringer, på kurs og i barnehagen.
- D. *Egen medvirkning?* Det kom frem forskjellige oppfatninger av voksenrollen. Disse er samlet i tre kategorier: deltager, oppdrager og tilrettelegger.

A. Å ha det bra i barnehagen: Det som er viktigst for barn

Svar på spørsmålet om hva assistentene mener er karakteristisk for en god barnehagehverdag, kan inndeles i to hovedkategorier, for det første en trivselkultur, og for det andre en mestringskultur.

Trivselskultur

At barna har det bra når de er trygge, trives, får venner, leker og får omsorg, var utsagn som kom igjen. Det legges stor vekt på trygghet, trivsel og tilhørighet. Barna skulle ha voksne rundt seg som ser dem. Enkeltbarnet er særlig viktig. Ord som å ha det hyggelig og bra sammen blir flere ganger brukt. Det er noe av dette vi har prøvd å uttrykke gjennom begrepet *trivselskultur*. Utsagnene deles inn i de følgende fire underkategorier:

Å bli sett av voksne

- Barnet har det bra i barnehagen når det er friskt, og har noen å leke med, har trygge voksne som møter dem, sier ”hei”.
- Jeg tror det er veldig viktig at alle blir sett i løpet av en dag ... blir pratet til av en voksen.
- Gi trøst når noen er lei seg, gi dem mat ... sitte på fanget ... få kos

Å ha en venn

- Det er viktig med andre barn. Ja, og det å ha en venn er viktig.
- At de har venner, at vi passer på at de ikke er alene.
- Det er liksom målet vårt å få dem til å finne en venn i barnehagen.

Å ha det bra

- At alle har hatt en god situasjon ... har opplevd noe positivt ... at de får tid og rom til å gjøre det de liker.
- Har det hyggelig slik som man ønsker å ha det både hjemme og borte.

Individuell behandling

- Alle barn er forskjellige, så alle har forskjellige behov.
- At det ikke behøver å være likt for hvert enkelt barn – at vi behandler dem individuelt

Mestringskultur

Begrepet *mestringskultur* er brukt for å belyse at mange utsagn understreket at barna trenger å lære ulike ferdigheter for å klare hverdagen. Særlig legges det vekt på at de må kunne omgås andre barn, men også voksne. At de kan leke synes å være mest framtreddende. Ellers framhever noen praktiske ferdigheter. Evnen til å takle nye utfordringer blir nevnt av noen få. Underkategoriene er:

Å omgås andre

- ... lære å tolke andre ... at barna lærer sosiale ferdigheter er viktig.
- At de tør å komme og spørre om noe, eller komme og si ifra.
- Ikke blir bestemt over ... at de trasser, tar igjen ... at de tar kontakt med deg uoppfordret.

Å mestre leken

- At leken har en utvikling.
- Det er viktig at de kan gå inn i lek med en gang de kommer.

Å møte utfordringer eller ferdigheter

- Det å bruke kroppen sin ... Bli presset lite grann ... prøve alt mulig.
- De som bare mestrer lek må også sette seg ned og klippe og veve.

Å klare praktiske gjøremål

- Det å rydde opp etter seg selv og holde litt orden.
- Henge opp klær ... smøre maten sin selv ...

Det å ha det godt og å få de nødvendige ferdigheter for å klare hverdagen blir understreket. Enkeltbarnet og det sosiale samspillet kommer tydelig frem slik det også blir understreket i Rammeplanen (Barne- og familiedepartementet 1995). Det sies lite om hvilke andre opplevelser barna møter i barnehagen. Barnehagens kulturelle innhold berøres ikke. Noen nevner inspirasjon i form av turer, men barnehagens forhold til nærmiljøet er lite vektlagt.

Rammeplan for barnehagen anfører fem fagområder, som i liten grad blir nevnt i intervjuene: Samfunn, religion og etikk; Språk, tekst og kommunikasjon; Estetiske fag; Natur, miljø og teknikk; samt Fysisk aktivitet og helse. Vi ser i stedet at det er de tradisjonelle barnehageaktivitetene lek, vennskap, huslige sysler og individuell omsorg som er viktig. Barnehagen fremstår som et trygt "hjem" der det er viktig å ha det hyggelig. Utfordringene og kravene er knyttet til hverdagsaktiviteter. En informant understreket betydningen av at barna lærte seg ferdigheter med tanke på fremtiden. I intervjuene er det vanskelig å få øye på om barnegruppa som helhet har betydning.

Våre seks spørsmål (beskrevet ovenfor) kan ha medvirket til at disse områdene ikke har kommet tydelig frem. Dersom vi hadde stilt direkte spørsmål om betydningen av gruppa eller nærmiljøet, ville vi kanskje ha

fått andre svar. Likevel kan det være at det er det nære samværet med barna som opptar assistentene mest i hverdagen. Oppsummerer vi utsagnene finner vi en tendens til at trivsel og hygge blir mest vektlagt.

B. Gjør assistenter og førskolelærere det samme?

Fire av assistentene svarte at det ikke var stor forskjell mellom førskolelærere og assistenter. Vi forstår det slik at assistentene mener at de stort sett gjør det samme som førskolelærerne, men at det vil være personavhengig. Slike utsagn forteller oss at i barnehagen er de ansatte som personer et viktig redskap i arbeidet med barn. Hvordan personen fremtrer blir viktigere for arbeidsfordelingen enn den formelle utdanningen i seg selv. To av assistentene forteller at de måtte lære førskolelærere noe:

- Og så bli satt på en helt nyutdannet førskolelærer, det var ikke enkelt. I praksis var det på en måte jeg som kunne mer enn førskolelæreren.
- Og de skjønner ikke hvor avhengig de er av assistentene. Jeg har opplevd med en førskolelærer. Og hun måtte til slutt få beskjed om at ”Du driver ikke alene. Du er faktisk avhengig av assistentene. Alle drar lasset.” Så da måtte vi på en måte lære henne det litt, da.

Er dette et spørsmål som ripper opp i noe erfarne og reflekterte assistenter har lagt bak seg? Når vi fulgte opp temaet fikk vi svar som sa noe om forskjeller. Kanskje syntes assistentene at de måtte svare noe om det:

- *Dere gjør de samme tingene syns du?*
- Det er klart at en avdelingsleder har en del ting som jeg ikke kan gjøre og har ...
- *Hva er det?*
- (litt brydd) De har jo et ansvar. De har ansvaret for det pedagogiske på avdelingen, og at alt skal, skal fungere bra, og det så det, det er vel den største forskjellen ...

Hva fortalte svarene oss? To av assistentene svarer at de er mest til stede med barna, de andre indikerer det samme ved å nevne den ubundne tiden som førskolelærerne har, at førskolelærerne er mye på møter, tar telefoner, holder på med papirarbeid, rapportskrivning og vaktordninger og planlegging. Det kan virke som assistentene mener at førskolelærerne har et annet ansvar, men det fremkommer ikke klart hva de legger i et annet ansvar ut-

over utsagn som et overordnet ansvar, det pedagogiske ansvar og det de nevner som konkrete arbeidsoppgaver knyttet til møter, planlegging osv., eller gjennom utsagn som dette:

Jeg synes jo det er godt på en måte (lattermild stemme) at det ved veldig mye ubehagelige ting, da synes jeg det er veldig greit at det er en avdelingsleder som kan ta seg av det ...

Det fremgår ikke av materialet noe som kan fortelle oss om førskolelærerne opptrer noe annerledes sammen med barna eller at de i det daglige hverdagsarbeidet på avdelingen har andre oppgaver enn assistentene. Svarene fra vår undersøkelse er sammenfallende med Gunvor Løkkens funn (Løkken 1992). Som Løkken er vi også opptatt av hva dette kan bety. Er det slik at assistenten vil det skal være likt, eller er det sånn at mye av arbeidet med barna ytre sett er likt og at eventuelle forskjeller ligger på det indre, usynlige og i ulike grad tause planet? Assistentene synes at de er mest sammen med barna. Assistentene uttrykker glede over å være sammen med barn. I møtet med barn får assistenten tilbakemeldinger om sin betydning. De opplever ingen forskjell mellom seg og førskolelæreren i arbeidet med barn. Vi kan forstå assistentenes rolleoppfatning om likhet mellom seg og førskolelæreren utfra barns anerkjennelse av dem, ved å slutte oss til G. H. Mead som mener at vi mer eller mindre ubevisst oppfatter oss selv som andre oppfatter oss (Mead 1934:68). Det kan være at kontakten med og tilbakemeldingene fra barna danner bakgrunnen for assistentenes oppfatning av likhet med førskolelæreren.

C. Hvor hentes kunnskapen fra?

Informantene ble spurt om hvor de hentet sin kunnskap fra. Det virket som det var vanskelig å sette ord på dette for informantene. Utsagn som *man lærer hele tiden og man er stadig i utvikling* viste at de ikke helt hadde klart for seg fra hvem eller hvor de lærte. Vi samlet deres utsagn i tre kategorier:

Kunnskap skaffet gjennom egne erfaringer

- Du får [mye] erfaring opp igjennom de åra du jobber.
- Jeg tror også barnehagen har utviklet seg veldig mye den perioden jeg har jobbet, ikke bare jeg og meg selv, jeg har utviklet meg selv sammen med barnehagen.

Kunnskap skaffet på kurs

- Det er klart man lærer jo nye ting, man er jo stadig på kurs
- Jeg har gått på kurs alt fra å lære dukketeater, til sang med barn, ob servasjoner, utelek, forming, ja gud, masse.

Kunnskap skaffet i barnehagen

- Jeg har jobbet med masse forskjellige førskolelærere, så jeg har lært litt av veldig mange
- Ja masse utbytte av å jobbe med førskolelærere har jeg hatt, men samtidig så er det ikke bare de førskolelærerne jeg har jobbet med, men man har også utbytte av de førskolelærerne på de andre avdelin gene, så totalt sett i en barnehage så er det veldig mye førskolelærere du drar nytte av.
- Ikke minst folk på huset her da. Så styrer er veldig flink til å hva skal jeg si da, til å snakke og snakke om ting.

Informantene har beskrevet den kunnskap de skaffer seg utenfor barnehagen ved å delta på kurs eller seminar, ved å lese eller ved erfaringer med egne barn. Når de beskriver kunnskapen de har skaffet seg i barnehagen, sier fire av fem at det er styreren i barnehagen de har lært mye av. Her omtaler de enkeltstyrere spesielt og generelt. Det samme kommer fram i Aanderaas undersøkelse (1997). Over halvparten av assistentene har lært noe av førskolelærerne de arbeidet sammen med. De sier også at de lærer av alle kollegaene sine. Én oppgir at også barna gir vedkommende kunnskap. Våre informanter forteller at det har vært store endringer i barnehageutviklingen i den perioden de har jobbet, og at de har utviklet seg sammen med barnehagen. Når de beskriver egenutvikling sier de at de har lært mer og mer og at dette kan være knyttet opp til alder og erfaringer. De tar med seg sine erfaringer og de blir aldri utlært. To av informantene knytter egenutvikling til det å lykkes, bli vist ansvar, og få veiledning underveis.

Det kan se ut som om det er vanskelig for assistentene å sette ord på hvor de lærer eller hvor de får sin kunnskap fra. Andersen (1997) sier at pedagogikken ligner livet. Dette kan gjøre det vanskelig å sette ord på sin kunnskap. Er dette grunnen til at de forteller først om den kunnskapen de skaffer seg utenfor barnehagen, i form av kurs eller lesning? De fremhever den kunnskapen de har fått ved egenutvikling og erfaring både i og utenfor barnehagen, mens det som skjer i barnehagen blir uttrykt senere og ofte etter å ha fått spørsmål flere ganger eller å ha blitt presset noe. Vi kan på

noen av intervjuene høre en smule irritasjon eller at det oppstår pauser før svaret kommer.

Det, nei, det har noe med utviklingen i barnehagen også det, og sånn som, ja hva hver enkelt, jeg vet ikke hva det kom ... hvordan andre barnehager er, men altså tiden har vel noe å si liksom, det er klart du utvikla og sånt noe, hva som kommer, men ... sånn som barnehager blir drevet på også det fra styrer, avdelingsledere jeg har lært utrolig mye her.

Det er mulig at det er lettere å sette ord på den *direkte* kunnskapen som erverves ved lesning eller på kurs. Denne form for kunnskap kaller I. Josefson for *påstandskunnskap* (1991: 27), den er mer konkret og er derav lettere å sette ord på. Den kunnskapen som formidles i egen barnehage er det vanskeligere å sette ord på. Det er ikke så lett å sette ord på hva kunnskap er eller hvor den kommer fra om vi tror kunnskapen ligger i kroppen, kulturen og i handlingen (Molander 1993). Vi vil si at assistentene gjennom samtalene viser sin kunnskap, men at det iblant er vanskelig for dem å sette ord på den.

D. Egen medvirkning: Voksenrollen

Alle assistentene beskrev situasjoner eller kom med uttalelser som viste at de hadde en aktiv rolle i forhold til barna. Vi valgte å dele inn de ulike utsagnene i følgende tre kategorier:

Tilrettelegger

Med ”tilrettelegger” mener vi voksne som sørger for at barna har det utstyr og de materialer de trenger for ulike aktiviteter, uten at de selv deltar i barnas aktivitet:

- Tilrettelegge leker ... at de har de tingene de trenger for å ha en all right lek.
- Ved å ikke blande seg inn.
- Uansett så er det vår oppgave at de har tilgang på de materialene de trenger.

Deltager

Som ”deltager”, mener vi voksne som er fysisk aktivt tilstede og som er i et aktivt sosialt samspill med barna. Vi finner dette i utsagn som:

- Du kan tulle og tøyse. De skjønner dette her, de skjønner ironi.
- Så da har vi funnet ut at det er bedre å sitte på gulvet, og at dem kan komme til deg med tingene.
- At vi blir med i leken. Det føler jeg er veldig viktig. At vi kanskje kan finne en rolle til ungen eller at vi gjerne tar en rolle.

Oppdrager

Med ”oppdragerrolle” mener vi utsagn som uttrykker at man vil lære barn noe som er viktig og som har betydning for fremtiden. Eksempler er:

- De må stoppes litegrann så de ikke endevender rom.
- røve å hjelpe de barna som kun velger en aktivitet, og hjelpe dem å mestre, i stedet for å overse det barnet som klarer seg sjøl
- Ta barna med på råd.
- Omsorg er så veldig mye, det er jo alt fra å knytte skolisser til å ha på genser, tørke snørr, til å gi trøst ...

Flest utsagn uttrykker rollen som deltager og oppdrager hvor assistentene er i direkte samspill med barna. Likevel sees en voksenrolle som er tilbake-trukket i den forstand at det er barns initiativ som er det sentrale. Voksenrolle fremstår som å være til stede og tilgjengelig i de situasjoner og i de relasjoner som oppstår.

Funn i sammendrag

Målet var å få vite mer om assistentenes opplevelser og holdning til barnehagearbeid. Informantene viser ikke store variasjoner i synspunkter. Dette kan være betinget av utvalgs-kriteriene. Vi valgte erfarne assistenter som likte sitt arbeide. De er sosialisert inn i barnehagekulturen og er selv talskvinner for den. Vi var i utgangspunktet interessert i assistentens synspunkter på innhold og hvorfra de hentet sin kunnskap. Men problemstillingene var preget av et ønske om å få tak i hvilken rolle førskolelærerne spilte for dem. Samtalene viser en assistentgruppe som klart står på egne bein, men forteller også at de har lært av førskolelærere de har møtt. Særlig blir styrere trukket fram.

Barnehagens innhold

Assistentenes svar reflekterer en individorientert omsorgspedagogikk med vekt på trivsel. De identifiserer seg med sin barnehages pedagogiske profil. Det virker som de utvikler seg i takt med barnehagens utvikling og at de skaffer seg kunnskap underveis. Vi får ikke vite mye om barnehagens kulturelle innhold og om hvordan assistentene selv bidrar. Men vi spurte heller ikke direkte om dette. Når vi spurte om hva de synes er viktig for barn i barnehagen, så er det hygge og omsorg for det enkelte barn som kommer tydeligst fram.

Her mangler en klar relasjon til rammeplanens tidligere omtalte fem fagområder Samfunn, religion og etikk; Estetiske fag; Språk, tekst og kommunikasjon; Natur, miljø og teknikk samt Fysisk aktivitet og helse – og til temaarbeid, gruppeorientering, til lek og formingsfag. Assistentenes perspektiv på sitt arbeid kan til gjengjeld sies å være på linje med den hjemlige pedagogikken, som har hatt tydelig innflytelse i den nordiske barnehagen. Rollen som ”åndelig mor”, som ”samfunnsmor” og vektlegging av en moderlig pleie til forskjell fra skolens disiplinering er tydelig også her (Allen 1991).

Spørsmålet er imidlertid hvordan denne likhet på overflaten har oppstått. Den har neppe oppstått gjennom en direkte påvirkning fra førskolelærerne og barnehagen, siden de helt til nylig har vært så få. Det er vel heller slik at den direkte påvirkning fra foreldrenes side har vært meget sterk på 1900-tallet: offentlig barnepleie, oppdragelseslitteratur og massemedia har på en komplisert og av og til konfliktfylt måte virket i samspill med folkelige tradisjoner for oppdragelse.

Yrkesrollen

Assistentene tar rollen både som tilrettelegger, deltager og oppdrager. Det er den nære relasjonen til hvert barn som er viktig. De synes ikke det er noen spesiell forskjell mellom førskolelærere og assistenter i arbeidet med barn. Hvilke konsekvenser får det for barnehagens egenart at assistenter synes de gjør det samme som førskolelærerne, når førskolelærerne selv mener de har andre forutsetninger? Er det en fare for at førskolelærer og assistenter nærmer seg hverandre på en slik måte at de begge mister sin egenart? Tidligere forskning advarer mot en slik utvikling (f.eks Boëthius 1985).

Er det mulig at førskolelærernes og barnehagens planlagte pedagogiske virksomhet ikke alltid er fullt synlig? Vi har ovenfor kommentert at assistentenes oppfatning av sin oppgave ligger nært den tradisjonelle fokus

på moderlig omsorg. Og det kan bety at det er enkelt å se bort fra de deler av førskolelærernes arbeid som ikke direkte blir synlig i samspillet med barn, men mere ved valg av innhold og derved i planlegging av arbeidet.

Førskolelærernes kompetanse

Assistentene oppfatter ikke at førskolelærerne har særlig kompetanse i samspill med barn. Derimot mener assistentene at førskolelærerne viser sin formelle kompetanse gjennom sitt organisatoriske og administrative ansvar og arbeid. Dette er ikke overraskende, men førskolelærerne synes å ha problemer med å vise sin kompetanse tydelig i samvær med barn slik at andre kan oppfatte det. Hvorfor kan ikke førskolelærere tydeliggjøre barnehagens pedagogikk som en bevisst konstruksjon? Førskolelærernes arbeid med å lede en kulturbærende og kulturskapende virksomhet blir ikke berørt i intervjuene. Er det slik at fellesskap og likhetsideologi i personalgruppa kan hindre at den barnehagefaglige kunnskap blir tydelig (f.eks. Boëthius 1985).

Assistentene vi intervjuet er opptatt av hjemlig hygge og trivsel, men viser også at de følger med og har et forhold til barnehagens utvikling. Informantenes svar viser at de tar ansvar, og at de synes de tar del i arbeidet med barna på en likeverdig måte liksom førskolelærerne. Rollen som aktør fremstår som sentral hos dem. Det er nettopp denne rollen som bringer assistentene inn i barnehagens kultur, gir dem innsikt og tilbakemeldinger på arbeidet. Vi skaper oss selv og våre roller gjennom å handle (Løvlie Schibbye 1988). Medvirkning og ansvar er viktige betingelser for assistentenes yrkesidentitet i arbeidet.

Assistentrollen i fremtiden

Målsetningen har vært å belyse assistentenes synspunkter på barnehagens innhold samt å undersøke hvor assistentene henter sin kunnskap. I løpet av arbeidet med analysen av intervjuene, fremstod assistentenes holdning til sin yrkesrolle som sentral, og assistentene oppfattet seg tydelig som en selvstendig yrkesgruppe.

Det er interessant at det ikke gis tilbud og stilles krav om yrkesutdanning til en yrkesgruppe som utgjør flertallet av dem som arbeider i barnehagene. Når også barnehagen har et samfunnsmandat gjennom lov og forskrifter, burde det vært drøftet hvilke kvalifikasjoner flertallet av de som arbeider der bør ha. Er det økonomiske, politiske eller faglige motiver bak den

manglende interesse for denne yrkesgruppas kvalifikasjoner og yrkesrolle i barnehagearbeid?

I Rammeplanen (Barne- og familiedepartementet 1995) blir assistentene omtalt som en yrkesgruppe *i tillegg* til førskolelærerne. Slik Rammeplanen formulerer seg, savnes en drøfting av assistenters betydning *i seg selv*, uten å skjule til om de har eller bør få en formell utdanning.

Andersen skriver at barnehagens innhold ligner livet og at det er fullt mulig å være dyktig i å omgås barn uten å kjenne de teoretiske prinsippene (Andersen 1997). Er det noe ved assistentens kunnskap som er utviklet i handling utenfor den formelle yrkesutdanning som er viktig for barnehagen? Ligger det utviklingspotensiale i det at det nettopp finnes to selvstendige yrkesgrupper med forskjellig tilnærming og forutsetninger? Er det ønskelig at assistenten går inn i førskolelærernes ”rike” og blir ”nesten”-førskolelærer eller skal hun eller han ha en selvstendig yrkesidentitet? Rammeplanen burde ha problematisert dette og dermed styrket og tydeliggjort assistentenes selvstendige betydning i barnehagen.

Det er et dilemma at Rammeplanen ønsker en selvstendig yrkesgruppe med klar yrkesidentitet, samtidig som denne selvstendigheten betinges av den andre yrkesgruppas formelle kompetanse, nemlig førskolelærernes. Rammeplanen berører verken dette eller de motsetninger som kan oppstå mellom assistenter og førskolelærere som ofte omtales som ”de ansatte” med det samme ansvar, men andre steder skilles de to og omtales separat med forskjellige oppgaver.

Hvordan vil framtidens assistentrolle utvikle seg? I dag rekrutteres assistenter også fra videregående skole via lærlinger og fagprøve som gir kompetanse som fagarbeider i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Assistenter som har arbeidet mer enn fem år i barnehage kan også ta fagprøve og bli fagarbeider. Vi tolker utsagn fra assistentene i våre intervjuer som: ”å bli sett, å ha en venn, å ha det hyggelig som man har det både hjemme og borte”, som vektlegging av det vi velger å kalle en trivselskultur. Vil de unge assistentene fra Reform 94 bringe med seg en annen kultur, ungdomskulturen, inn i barnehagen? Representerer dette noe nytt og hva? Rammeplanen forutsetter at stadig flere assistenter vil ha utdanning som barne- og ungdomsarbeidere. Dette innebærer at assistentene på sikt vil ha bedre faglige kvalifikasjoner enn i dag (Barne- og familiedepartementet 1995:136). Her er det interessante temaer for mer forskning om yrkesrollene i barnehagen framover.

Litteratur

- Allen, A. T. 1991. *Feminism and Motherhood in Germany 1800-1914*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Andersen, P. Ø. 1997. Meningsfylt praksis, kompetense og profesjonalisme. I: E. Sander & D. Cecchin, red. *Pedagogens kompetanser*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Balke, E. 1995. *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. 1995. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Departementet: Akademika.
- Boëthius, S. B. 1985. Små arbeidsgrupper: Autonomi och handlingsberedskap. *Nordisk psykologi*, 37(1):14-26.
- Halvorsen, K. 1996. *Forskningsmetode for helse- og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1996. *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Johansson, J.-E. 1994. *Svensk førskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefson, I. 1991. *Kunskapens former: Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson.
- Korsvold, T. 1989. *Synliggjøring av barnehagens innhold: En historisk undersøkelse*. Rapport 20. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Løkken, G. 1992. *Yrkesrollene i barnehagen: Undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds minne Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Malmö, B. 1986. *Å arbeide i barnehagen: Opplever avdelingslederne at samspillet med barna, personalet og foreldrene er med på å skape forandring og utvikling i yrkesrollen?* Barnevernsakademiets skriftserie nr. 1/88. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molander, B. 1993. *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Schibbye, A.-L. Løvlie. 1988. *Familien: Tvang og mulighet om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aanderaa, B. 1997. *Si at vi har hele dagen! En kartlegging av barnehageansattes endringskompetanse: Sluttrapport*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Jan-Erik Johansson
Høgskolen i Oslo
Pilestredet 52
N-0167 Oslo, Norge
e-post: Jan-Erik.Johansson@lu.hio.no

Grethe Borchgrevink Alu, Lisbeth Bjerke, Anne-Marie Hildershavn, Turid Thorsby Jansen
Høgskolen i Oslo