

DRONNING MAUDS MINNE HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING 75 ÅR

FRA BISPEGÅRD TIL LYSTGÅRD,
FRA TO ROM OG KJØKKEN TIL HØGSKOLESTATUS

av Kari Anne Bye



© DMMH 2022
© Kari Anne Bye 2022

ISBN 978-82-7332-098-8

CC-BY-ND-NC versjon 4.0

Oppdragsgiver: DMMH

Postadresse:
Dronning Mauds Minne Høgskole
Thrond Nergaards veg 7
N-7044 Trondheim
Telefon (47) 73 80 52 00
post@dmmh.no

FORORD

I 2022 fyller Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 75 år. I den anledning har forfatter og historiker Kari Anne Bye fått i oppdrag å skrive om Dronning Mauds Minne Høgskole sin historie, sett i lys av endringer i velferdsstaten og i relasjon til barnehagelærerprofesjonens utvikling.

Prosjektleder internt har vært prorektor og professor Ellen Karoline Gjervan, med god historiefaglig støtte og veiledning av professor Tora Korsvold.

DMMH vil rette en stor takk til Kari Anne Bye for godt utført arbeid på svært kort tid.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	2
Innledning	5
Bispegården 1947: Opptakt, oppstart og etterkrigstid	7
På to rom og kjøkken.....	7
En gamp i bispinnas gardiner – Et bakteppe	8
Arven fra asylene i Trondheim – Minner om opptakt og oppstart i grønn utklippbok. Debatt om barns psykologi, behov og utvikling, og samfunnets ansvar	9
Fra asyl til barnehage – Tilflukt i et industrialisert samfunn.....	10
«Alt som lever, er skapt til å utvikles og nå sin fullendelse, alt etter sin bestemmelse».....	11
Hvordan bli en kompetent leder for barn?	13
Mellom behov og mulighet, midler og menighet – Grunner til å trenge og få utdanning i Trondheim i 1947....	13
Ikke for å konkurrere, men ... – De to barnevernsutdanningene i Norge.....	16
En plass i samfunnet – mellom Molde og Namsos.....	17
Det offentlige tar mer ansvar, og velferdsstaten vokser fram i en privatoffentlig form.....	18
Regulere, kontrollere, inspisere – Det er bedre med to barnevernsinspektører enn ingen barnevernsinspektører	19
Å gjenoppbygge landet med og for barn – Barnehagen, en forskole for demokrati.....	21
Om å forebygge grymhet og moderere naturens grusomme lov med samfunnets sterke arm.....	22
Jeg har en plan! Sa Nygaardsvold og Gerhardsen. Og alle syntes det hørtes ut som en god idé	24
Velferd for alle – Trygghet, nytte og verdi.....	25
Rom for barn i det moderne Norge?	27
Bort fra gata – Idealet om et tryggere samfunn og en tryggere barndom.....	28
Rektor er en deig – Hvordan bygger man et fagmiljø når ingenting finnes?	30
Kropp og sjel, psyke og sløyd – Verdien av å kunne mye og være mye.....	33
«Ville du selv vært din egen lille gutt»?.....	37
Barnehagelærerinner til hjemmets støtte og bevaring – og til kvalitetssikring	39
To sider av samme stat – Velferdsstatens kvinnelige ansikt	42
Kall til tjeneste, kall til moderskap, kall til samfunn – En utdanning på hjemmets grunn.....	43
Ansvar og fellesskap – Bispesal og (lånt) gymsal	45
Det nye navnet.....	47
Dalen 1975–76: Flytting, vekst og utdanningsrevolusjon.....	49
Fra bispegård til lystgård – Fra 20 til 325 studenter på 30 år.....	49
Lystgård, kapellangård, blindeskole – Barns beste og sovesal ovenpå	51
Nye rammer – Likt og ulikt i teori og praksis.....	57
Piano og xylofon, integrert sløyd og oppfordring til orkester	59
Kunsten å korrekt stumpe en sigarett mens man samtidig har et tiltalende ytre	61
Utdanningsrevolusjonen – En demokratisering av kunnskap	66
Det revolusjonære med utdanningsrevolusjonen – Billigbøker, kvinnekamp og studentopprør.....	67
Historien om det som skjedde – Og det som ikke skjedde	71

Utbytte av utdanning, fordeler med førskoler og betydninga av å slippe praktiske problemer	73
Førskole – Hemmende eller fremmende?.....	75
For alle barn? Mot barnehagelov av 1975	76
Jeg har en plan! Sa Nygaardsvold og Gerhardsen. Og ikke alle var fullt like enige om at det fremdeles hørtes ut som en god idé.....	79
Vi utdanner ikke barnepiker ved Dronning Mauds Minne – og ingen onkler heller!	83
Gros kvinneregjering – Har alle fått plass nå?	89
Mellomgården og glassgården 1994	91
Nye rom i møte med det gamle.....	91
Full feiring, kirkekaffe og FoU – DMMH 50 år	92
Frøset gård 2005.....	98
På med klærne, opp i trærne, inn i uterommene, skli ned bakken og treff et gjerde.....	98
Astrid Vatnes hus: 2015 til i dag	103
Det nye og det gamle, det å reflektere og det å bevare	103
Rom for alt	106

INNLEDNING

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) ble etablert, vokste fram og utviklet seg i et samfunn. Til dels kan etableringa av skolen og profesjonsutdanning av barnehagelærere ses på som svar på behov, ønsker og verdier i samfunnet. Til dels utgjør skolen og profesjonen selv en fagkultur som ønsker å påvirke samfunnet med hensyn til visse behov, ønsker og verdier. Historien om denne utdanningsinstitusjonen er derfor også historien om samfunnet og samtida den vokste fram fra og virket i.

Skolen ble etablert i 1947 og representerer en interessant del av norsk etterkrigshistorie. En periode preget av bygging og gjenoppbygging av landet, velferdsstatens framvekst og vekst, ønsket om å skape et bedre samfunn, med velstand, velferd og trygghet for befolkninga, også for barn. I perioden ser man at hensynet til barns behov og utvikling kommer mer i fokus, og barnehagelærerne var viktige fanebærere for dette synet. Historien om det vi i dag kaller Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, er også historien om framveksten og etableringa av barnehagelærerprofesjonen og etablering av nye fagmiljø da lite fantes. Det er en del av norsk kvinnehistorie, med profesjonalisering av et kvinneyrke, en historie om familier og deres skiftende behov, men også mannens rolle og senere innpass i en tradisjonelt kvinnedominert profesjon. Det er en historie om synet på barn og barndom og om barnehagens plass i Norge, fra et ganske marginalt fenomen til et selvsagt velferdstilbud.

Denne historiefremstillinga handler altså om Dronning Mauds Minnes historie forbundet med utvikling av velferdsstaten og barnehagelærerprofesjonen. Relasjonen til faktorer i samfunn og samtid er sentral. Derfor er det også interessant å se på hva som kom *før* 1947: Hva som førte til at det ble opprettet ei barnehagelærerutdanning i Trondheim. Hvilke praktiske faktorer som spilte inn, og hvilke ideologiske. Det legges hovedvekt på perioden for opptakt og oppstart av skolen. Hvor og hva man kom fra, kan si mye om hvem man er.

Da dette er ei historiefremstilling som i stor grad handler om samfunn og historiske tendenser som DMMH og/eller profesjonen kan plasseres i relasjon til, vil ikke dette være en helt kronologisk fortelling «dag for dag» om institusjonens historie. Det vil heller dreie seg om visse nedslag eller sammenhenger som setter en kontekst. Dette kan for eksempel dreie seg om sosiale, kulturelle, økonomiske, politiske, juridiske eller ideologiske faktorer.

Dette er en historie gjennom tid, men også en bevegelse gjennom rom. Rommene historien utspiller seg i, utgjør knagger i historien. Det sier noe om hva man lager rom for, men også hva slags rammer man har tilgjengelig. I denne teksten vil *rommene* utgjøre knaggene i historien om DMMH. Hovednedslagene i skolens historie vil bli knyttet til de ulike skolebygningene og tidspunktene da DMMH tok dem i bruk.

På to rom og kjøkken

I et intervju fra 1986 sier Astrid Vatne dette om den første tida i skolens historie: «Vi hadde to værelser og kjøkken – i Bispegården.» Hun tar seg i det, og legger til at jo, de hadde jo litt mer, og legger til at trønderne ikke er oppmerksomme på at «den gamle bispegården er av de fineste nyklassisistiske bygninger i Trondheim».¹ Det var her det begynte, i 1947, i den gamle bispegården med Nidarosdomen som nabo. På litt mer enn to rom og kjøkken, men ikke mye. Vatne var skolens første rektor. Hun var også den første, og eneste, fast ansatte. Akkurat det skulle endre seg året etter, men ikke rollen som rektor. Den kom hun til å inneha i de neste 33 årene, mange av dem i dette bygget.² Men hvorfor begynte det her? I Trondheim i 1947 i en gammel bispegård?

¹ Intervju med Astrid Vatne utført av Tora Korsvold 12.03.1986, Midtbyen barnehage 150 år. Forprosjekt Trondheim kommune. Den nyklassisistiske bygningen som Vatne refererer til, er bygget som i dag huser Café Ni Muser.

² Store norske leksikon, «Astrid Vatne», Tora Korsvold. 24.11.2021. https://snl.no/Astrid_Vatne

Merknad: På grunn av tematikken som skal behandles i denne historiefremstillinga, har det vært naturlig å i stor grad støtte seg på det arbeidet professor emerita Tora Korsvold ved DMMH har gjort innenfor feltet. Utgivelsen hennes fra 2005, *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*, er den som kommer til å bli brukt mest som referanse, men også mye av det øvrige arbeidet hennes er lest og brukt av historiefremstillingas forfatter som bakgrunn for å forstå tematikken.



Bispegata 9a 1948 (Foto brukt med tillatelse fra Sverresborg Trøndelag Folkemuseum).

En gamp i bispinnas gardiner – Et bakteppe

I avisa Dagsposten kunne man 9. juni 1939 lese overskrifta «Gamp med bispinnens gardin som dekken. Og biskopens 17de maisløyfe ved øret. Den første barnedagkortesje i Trondheim».³ I saken avbildes også nevnte hest, inkludert blondegardin og rosett. Bildet er fra den første «barnas dag» som ble holdt i Trondheim 7. juni 1907. Anledningen for oppslaget er dette årets barnas dag (altså 1939), en festdag med opptog og arrangementer, med formål om å samle inn penger til nytte for barn, for eksempel byens barnehager, eller barneasyl, som de opphavlig het.⁴ Det fantes altså allerede et miljø og en tradisjon for småbarnsinstitusjoner i Trondheim, og et engasjement for dem. Foreninga De Nødlidendes Venner, senere Trondhjems Asylselskap, åpnet det første barneasylet i Trondheim allerede i

³ Dagsposten: Trønderen, fredag 9. juni 1939.

⁴ Se avisa Nidaros, onsdag 14. juni 1939: «Stor oppslutning om barnas dag». Her opplyses det at overskuddet fra barnas dag fordeles mellom Ungdommens Røde Kors, Sanitetens ungdomsforening og barneasylene. Inntekten fra merkesalg går i sin helhet til barneasylene. Her berettes det også om en «fortryllende parade» av dukkevogner, og kappsykling på både to og tre hjul.

1837. Senere kom det flere.⁵ Som navnet indikerer, var dette i hovedsak ment som et sosialt og filantropisk tiltak for barn og familier med spesielle behov. Dette passer godt inn i en tendens med borgerlig initiativ og engasjement i sosiale saker fra 1800-tallet, og også med framveksten av foreningslivet som tok på seg oppgaver i samfunnet.⁶ Medlemmene av foreninga, og direksjonen av denne, var altså mennesker fra det høyere laget i befolkninga som engasjerte seg for de mer vanskeligstilte. Både skolefolk, kjøpmenn og embetsmenn var representert, men det kirkelige innslaget er relativt gjennomgående. Den første formannen for Asylselskapets direksjon er biskop Darre, den første beboeren i bispegården i Bispegata 9a. Fra 1862 er det tradisjon for at biskopen i Trondhjems stift, senere Nidaros bispedømme, er formann, og stiftsprosten er lenge viseformann, og formannen for enkeltasylene var ofte en prest.⁷ Så kanskje er det ikke så rart at det er nettopp ei bispennes gardiner som får æren av å pryde ekvipasjen fra 1907.

Arven fra asylene i Trondheim – Minner om opptakt og oppstart i grønn utklippbok. Debatt om barns psykologi, behov og utvikling, og samfunnets ansvar

Avisutklippet om hesten og barnas dag finnes i ei gammel utklippbok tilhørende biblioteket ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Men boka er stempla «Midtbyens barnehage». Midtbyens barnehage var, og er fremdeles, tilsluttet Trondhjems Asylselskap⁸. Sannsynligvis stammer boka derfra, men har blitt med over i Dronning Mauds Minnes materiale. Det som er interessant med denne utklippboka, er at den i så stor grad presenterer opptakt og oppstart for Barnevernsinstituttet i Trondheim. Avisutklippene begynner på 1930-tallet og fortsetter et lite stykke ut på 1950-tallet. Gjennom disse utklippene kan vi lese om debatten rundt barn og barndom i denne perioden, hvor ikke minst barnehagelærerinnene er sentrale debattanter. «Ingen skal komme og fortelle at menneskene for 40–50 år siden t. eks. tumlet med problemer med barnepsykologi og fysisk og psykisk fostring for barna under den skolepliktige alder,

⁵ Byens asyl / Midtbyen barnehage, Ihlen asyl / Ila barnehage, Baklandet asyl / Baklandet barnehage, Lademoen asyl / Lademoen barnehage. Se Sletvold, Sverre. *Trondhjems Asylselskap, De Nødlidendes Venner, 1827–1977*. Trondheim: Asylselskapet, 1977, s. 6.

⁶ Trondheim hadde allerede flere eldre milde stiftelser, altså stiftelser med sosialt formål, som hospital og barnehjem. Spesielt hadde Thomas Angells stiftelser, som ble muliggjort gjennom en enorm testamentarisk gave, stor betydning for byens pleie- og fattigvesen. Foreningslivet ble spesielt viktig for sosiale oppgaver på 1800-tallet fordi det var en stor økonomisk nedgang i 1807–1814 (i forbindelse med napoleonskrigene). Stiftelsene fikk dårligere råd, men det gjorde også de mulige store donatorene. Se Sletvold, 1977, s. 7.

⁷ Se Sletvold, 1977, spesielt s. 16, 38–41.

⁸ Stiftelsen Trondhjems Asylselskap finnes fremdeles og driver fremdeles barnehager. Styret har bl.a. et medlem oppnevnt av biskopen i Nidaros og et medlem fra Kirkelig fellesråd i Trondheim. Se <https://asylselskapet.no/historie.html> (Hentet 02.12.2021).

men i dag er dette spørsmålet brennende aktuelt, det er et spørsmål som trenger å bli løyst i den nærmeste framtid», sier barnehagelærerinne Lilli Bratt i et av avisinnleggene fra 1945.⁹ Noe har altså skjedd. Noe har skjedd i synet på barn, noe har skjedd i samfunnet, og noe har skjedd i psykologien. På 1930-tallet begynner man å se en økende psykologisering av barndom. Leger og psykologer uttaler seg om dette og argumenterer for at dårlige vilkår i barndommen kan gi nervøse lidelser senere. Vi ser altså en form for barndomsdeterminisme, det som skjer tidlig i et liv, vil ha betydning senere. Samtidig ser vi framveksten av barnehagepedagogikken, også i Norge, som henger tett sammen med et romantisk syn på barnet, at barndommen har sin egenverdi, og at den ikke skal være umiddelbart instrumentell for noe annet, for eksempel skolen. «Alle barn skulde gå på moderne barnehave, men uten at denne hadde noget preg av skole. Barnehaven skal ha et hjemlig preg», sier barnehagelærerinne Ella Esp i 1935.¹⁰ Vi ser et fokus på barns utvikling og de ulike utviklingsfasene og det professor i psykologi og pedagogikk Charlotte Bühler¹¹ argumenterer for: «Det er en forbrydelse mot barn å påtvinge dem den lærdom som de enno ikke er modne til å ta imot». ¹² Det argumenteres også, blant annet av barnehagelærerinne, for at aldersperioden 3–7 år er kritisk i barns utvikling, og at samfunnet må ta mer ansvar for dette.¹³

Fra asyl til barnehage – Tilflukt i et industrialisert samfunn

Noe vi også ser mye av i debatten fra sent 1930-tall, spesielt i Trondheim, er overgangen fra asyl til barnehager. Trondheim hadde som kjent flere asyl. Men hva er egentlig et asyl? Og hva skiller det fra en barnehage? Den historiske og ideologiske bakgrunnen til disse institusjonstypene kan man spore i selve begrepene som brukes om dem. Ordet asyl betyr tilfluktssted. Barneasylene skulle altså være trygge steder for barn i et ellers farlig samfunn. Asylbevegelsen kan regnes fra tidlig 1800-tall. Dette er en periode med urbanisering og industrialisering, i tillegg til å være en periode med mye synlig fattigdom og nød i byene. I det gamle jordbrukssamfunnet foregikk mer av de voksnes arbeid i nærheten av hjemmet, og dessuten bodde man gjerne flere på en gård, så flere kunne se til barna. Da arbeidet og

⁹ Arbeider-Avisa, onsdag 17. oktober 1945, s. 1.

¹⁰ Adresseavisen, lørdag 2. november 1935, s. 8.

¹¹ Det er flere avissaker i utklippsboka om Charlotte Bühler. Hun var en sentral figur innenfor utviklingspedagogikken. Hun ble konstituert som professor i pedagogikk ved Norges lærerhøgskole i 1939. Se Store norske leksikon, «Charlotte Berta Bühler», Karl Halvor Teigen, 06.12.2021.

https://snl.no/Charlotte_Berta_B%C3%BChler

¹² Aftenposten, lørdag 9. april 1938.

¹³ Se blant annet intervju med Ella Esp i Adresseavisen, lørdag 2. november 1935, s. 8, og intervju med Lilli Bratt i Arbeider-Avisa, onsdag 17. oktober 1945, s. 1.

arbeiderne flytta til byer og fabrikker og bort fra hjemmet, ble dette vanskeligere. I arbeiderklassen var som hovedregel både fedre og mødre ute i arbeid, og en del mødre var enslige forsørgere. I et industrielt samfunn kunne et asyl by på trygghet fra maskinene og fabrikkene der foreldrene var, men som ikke var egna steder for små barn, trygghet fra «gata» både når det gjaldt konkrete farer og faren for å havne i dårlig selskap, og trygghet for både barn og foreldre i å vite at barnet ble passet på. Et annet og ganske sentralt element i asylenes begynnelse var som nevnt beskyttelse mot direkte nød. Barn kunne få mat og klær i asylene, og oppdragelse og opplæring som skulle bedre ruste dem til å begynne på skolen, og til å kunne arbeide og forsørge seg selv senere. Asylene ble sett på som virkemidler for å bekjempe fattigdom, både gjennom opplæringa barna fikk der, og ved at tilsynet med barna la til rette for at foreldrene kunne arbeide. I asylene lærte barna ulike former for håndarbeid, og det de laget, kunne selges til inntekt for videre drift, eller de kunne lage klær til de minst bemidlede barna.¹⁴ Asylene var heldagsinstitusjoner med lang åpningstid, som reflekterte foreldrenes lange arbeidsdager. Asylene kunne ha svært mange barn per voksen: Fra Lademoen asyl i 1905–06 fortelles det om tre voksne på 226 barn!¹⁵ Asylperioden er lang – når vi kommer ut på 1930-tallet, har Trondheim allerede hatt asyl i 100 år. Samfunnet har gjennomgått endringer, sannsynligvis også asylene gjennom en såpass lang periode, men arven stammer fra et borgerlig, filantropisk engasjement for å gi (vanskeligstilte) barn av arbeiderklassen et tilfluktssted mens man tilrettelegger for foreldrenes arbeidsdeltakelse. Utover 1900-tallet gjør barnehagetanken seg stadig mer gjeldende, og det er dette man ser i debatten på 1930-tallet i diskusjonen om hva man skal gjøre med asylene, bør de bli barnehager?

«Alt som lever, er skapt til å utvikles og nå sin fullendelse, alt etter sin bestemmelse»

Men hva er egentlig en barnehage? Begrepet «hage» gir for det første helt andre konnotasjoner enn «asyl», selv om begge kan sies å representere steder hvor barn kan være trygge i et urbanisert og industrialisert samfunn. En hage er et naturlig sted, et sted hvor noe kan vokse og gro, utvikle seg naturlig. Men hagen er ikke bare natur. Den er også kultur, et sted hvor noen dyrker noe, et sted med en gartner, noen som legger til rette for god vekst og utvikling. Hagen er derfor også et sted for dannelse. Hagen er et sted og ei ramme, den har sin avgrensing, et sted mellom natur og kultur, et sted mellom frihet og trygge rammer.

¹⁴ Store norske leksikon, «Barneasyl», Tora Korsvold. 02.12.2021. <https://snl.no/barneasyl>

¹⁵ Korsvold, Tora. *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag, 2005, s. 55.

Barnehagebevegelsen har utgangspunkt i pedagogikken til Friedrich Fröbel, som begynte den første barnehagen, eller «Kindergarten», i 1837.¹⁶ Det er ham Astrid Vatne siterer ovenfor, om at «alt som lever, er skapt til å utvikles og nå sin fullendelse, alt etter sin bestemmelse».¹⁷ Barnets utvikling, og tilrettelegginga for denne, er altså sentral i barnehagepedagogikken. Samtidig skal jo barnet utvikle seg «etter sin bestemmelse», det skal altså heller ikke bli noe det ikke er, som ikke ligger i det fra før. Barnehagetradisjonen kan på mange måter knyttes til et romantisk syn på barndom i 1800-tallets borgerskap. Dette er en periode hvor man ser en form for idealisering av det gode, borgerlige hjemmet, mor som «hjemmets engel», og det er ei tid hvor barn (av borgerskapet) for første gang «får en barndom», delvis fordi også i borgerskapet er arbeid og produksjon flytta bort fra hjemmet, og barns og kvinners sfære blir den hjemlige, mens mennenes sfære og arbeid befinner seg utenfor.¹⁸ Det interessante er jo at begge disse tankene eksisterer mer eller mindre samtidig: idealet om at borgerskapets barn skal ha en barndom og motta en dannelselse, mens arbeiderklassens barn opplæres til å arbeide. Selv om barnehagetanken springer ut av et borgerlig ideal, og selv om det i realiteten var bedrestilte barn som gikk i de første barnehagene, var målet for barnehagebevegelsen at samfunnet skulle ta et større ansvar for barn, og at barnehagene skulle være for alle barn.¹⁹ Svært forenkla kan vi si at mens asylene i større grad representerer behovet for tilsyn, altså at noen «ser til barna» og at de holdes trygge mens foreldrene arbeider, representerer barnehagen et «høyere ideal» innenfor pedagogisk innhold. Barnehagene skulle være mindre enheter, de skulle rette seg mer mot lek og barns utvikling, og ideelt sett skulle de være «for alle barn», ikke for spesielle grupper eller bare for barn og familier med spesielle behov. Barnehagen skulle opphavlig også bare være et deltidstilbud, altså et supplement eller en støtte til omsorg og oppdragelse i hjemmet, ikke en erstatning. Barnehagebevegelsen får gradvis større utbredelse. Da bevegelsen har et samfunnsengasjement, er den med på å påvirke samfunnets syn på barn, men den vokser også fram i et samfunn hvor synet på barn er i endring. Det ser vi blant annet i den tidligere nevnte grønne utklippboka, hvor det i utklippene diskuteres hvordan samfunnet bedre kan ta ansvar for barns kår og utvikling i førskolealderen.

¹⁶ Store norske leksikon, «Barnehage», Tora Korsvold. Hentet 21.01.2022. <https://snl.no/barnehage>

¹⁷ Astrid Vatne siterer Friedrich Fröbel i Fougner, Jorun (red.) et al. *Midt i barnets århundre: festskrift til Astrid Vatne*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, 1983, s. 37.

¹⁸ Se f.eks. Banér, Anne. *Ur barndomens historia*. Vol. 25. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet, 1995.

¹⁹ Store norske leksikon, «Barnehage», Tora Korsvold. Hentet 21.01.2022. <https://snl.no/barnehage>

Hvordan bli en kompetent leder for barn?

Barnehagen skulle altså være et sted med gode vilkår for barns utvikling. For å oppnå dette måtte noen legge til rette for det, noen med kunnskap og kompetanse om utvikling og pedagogikk, og etter hvert også om barnets psykologi. Hos Fröbel beskrives barnehagelærerinnen som en leder for barna. Men hvordan blir man en leder? Barnehagelærerinnene i Norge, og i Trondheim, var på dette tidspunktet ei svært lita gruppe, men de fantes, selv om det ikke fantes utdanning for dem i Norge før i 1935 med Barnevernsakademiet i Oslo. De som hadde tatt utdanning, hadde tatt den i utlandet, gjerne ved Fröbelinstituttet i Norrköping.²⁰ Barnehagebevegelsen var internasjonal, men den kom relativt sent til Norge. I Trondheim på 1930-tallet hadde vi noen barnehagelærere som både omgjorde byens asyl til barnehager, og som argumenterte for at barnehagene trengte kvalifisert personell, og at det å være barnehagelærer faktisk krever kvalifisering. De ønsket seg ei barnehagelærerutdanning i Trondheim, eller retttere sagt et barnevernsinstitutt. De tidligere nevnte barnehagelærerinnene Ella Esp og Lilli Bratt var bestyrere ved henholdsvis Bakklandet og Midtbyen barnehage, og de omgjorde dem fra asyl til barnehager. Disse to var sentrale i det offentlige ordskiftet i denne perioden, i likhet med barnehagelærerinnen Tora Grude, også i Trondheim. En annen person som er sentral i dette ordskiftet, er biskop Arne Fjellbu. Biskop Fjellbu er på dette tidspunktet leder i direksjonen for Asylselskapet og er engasjert i spørsmål vedrørende barns vilkår i samfunnet. Disse og flere andre deltok i forarbeidet for å få til et barnevernsinstitutt i Trondheim.²¹ Fjellbu skulle senere bli styreleder for Barnevernsinstituttet, og både Grude og Bratt ble styremedlemmer.²² Grude var sekretær i Asylselskapet og Bratt bestyrer i en av Asylselskapets barnehager, Midtbyen barnehage. Koplinga til de gamle asylen er med andre ord veldig tett.

Mellom behov og mulighet, midler og menighet – Grunner til å trenge og få utdanning i Trondheim i 1947

Det vi ser her, er at grunnene til at man behøvde ei barnehagelærerutdanning i Trondheim også utgjorde forutsetninger for å få det til. Som vi har sett, krevde barnehagepedagogikken

²⁰ Korsvold, 2005, s. 137–138.

²¹ Aktørene er mange, både i debatten om barns kår og i forbindelse med Barnevernsinstituttets opprettelse og videre historie. Ei framstilling i dette formatet må nødvendigvis, og dessverre, bli en form for forenkling. Jeg har valgt å trekke fram disse aktørene spesielt, da jeg kan se at de både er gode koplinger mellom arven fra asylen og inn mot skolens opprettelse, og tydelige stemmer i debatten og nyhetsbildet i perioden.

²² Søbstad, Frode og Berit Leinum (red.). *Tradisjon og fagfornyelse i førskolepedagogikken* (versjon med jubileumsskriftedel, Dronning Mauds Minne 50 år). Oslo: Tano Aschehoug, 1997, s. 30–33.

spesiell kunnskap og kompetanse, og i og med at Trondheim hadde barnehager, hadde de behov for kvalifisert personell. Faget krevde teoretisk kunnskap, men det var i aller høyeste grad et erfarings- og praksisnært fag. Nettopp det at Trondheim hadde barnehager, var derfor også ei forutsetning for ei utdanning, fordi de kunne tilby praksisplasser og kompetente praksisveiledere. Praksisandelen av barnehagelærerutdanninga var dessuten svært høy den første tida og utgjorde ca. 50 prosent på midten av 1950-tallet.²³ Det Trondheim også hadde, var et eksisterende engasjement for barnehagene, blant annet fra menighetshold. Trondheim hadde menighetsbarnehager, og flere prester var engasjert i styret av Asylselskapet og barnehagene i sine menigheter.²⁴ Tora Korsvold peker på at nettopp menighetenes behov for kvalifisert personell til barnehagene sine var en viktig grunn til at Barnevernsinstituttet ble opprettet i Trondheim.²⁵ «Dessverre har kirken ofte hatt større interesse for dem på gravens rand enn de unge».²⁶ Dette var det altså på tide å gjøre noe med, ifølge biskop Fjellbu da han taler ved åpninga av Menighetspleiens Barnevernsinstitutt i Trondheim 23. september i 1947. Talen holdes i bispegården, der møtene i arbeidsgruppa for opprettelsen av skolen har funnet sted, alle sammen på biskopens kontor.²⁷ Skolen fikk altså disse omtalte rommene og kjøkkenet i bispegården til undervisning, og Astrid Vatne hadde blitt ansatt som styrer av instituttet. På dette tidspunktet var ikke Bispegata 9a i bruk som bispebolig, biskopen med familie var registrert på Singsaker, men adressen er registrert som biskopens kontor. Bygget ble også brukt til diverse offentlige kontorer av kommunen.²⁸ I artikkelen om åpninga rettes det en takk til Trondheim kommune som stiller med gratis rom til instituttet.²⁹

Betydninga av å få husrom, det å klare seg på to rom og kjøkken, er i det hele tatt svært symptomatisk for tida Barnevernsinstituttet ble opprettet i. Etter krigen var det stor bolignød. Ingenting hadde blitt bygd under krigen, med unntak av anlegg tyskerne brukte selv. Krigen forstyrret tilgangen på materialer i årevis, og det var akutt behov for å få gjenoppbygd brente og bombede områder. Folk bodde på trange hybler, i dårlige hytter, noen til og med i telt i

²³ Korsvold, 2005, s. 151.

²⁴ <https://asylselskapet.no/historie.html> (Hentet 30.11.2021), og Sletvold, 1977, s. 41.

²⁵ Korsvold, 2005, s. 142.

²⁶ Fra biskop Fjellbus åpningstale av Barnevernsinstituttet, Adresseavisen, onsdag 24. september 1947, s. 3–4.

²⁷ Første styreprotokoll, Menighetspleiens Barnevernsinstitutt. Merk at protokollen begynner med møtene i arbeidsgruppa som gjorde forarbeidet for å få til denne utdanninga. Mange av aktørene for arbeidsgruppa blir med over i styret av skolen.

²⁸ Se Trondheim adressebok 1946–1958; Intervju med Astrid Vatne 1986; Adresseavisen 17. januar 1947, s. 3.

²⁹ Adresseavisen, onsdag 24. september 1947, s. 3–4.

Osломarka. Man har hørt om babyboomen etter krigen, men man tenker ikke alltid på at mange av disse små familiene kanskje måtte bo på loft eller liknende hos foreldre og svigerforeldre i flere år før de fikk noe eget.³⁰ Den manglende tilgangen på boliger er også noe Astrid Vatne oppgir som et av problemene med å rekruttere mulige ansatte som måtte flytte til Trondheim. Selv bodde hun på hybel i mange år.³¹ Instituttet delte altså hus med bispekontoret, men også offentlige kontorer som forsyningsnemnda eller rasjoneringskontoret.³² Selv om krigen var over, var det fortsatt mangel på varer, så rasjoninga av mat og forbruksvarer fortsatte i flere år etter at freden kom.³³ Folk hadde blitt vant til å klare seg med lite, «to make do and mend», som det engelske krigsslagordet sa, og til å «lage noe av intet».³⁴ På mange måter representerer dette Barnevernsinstituttets tidlige tid, man måtte bruke hva man hadde, være kreativ og fornuftig i ressursbruken sin, men det representerer også et ideal, og en virkelighet for barnehagelærerinnene.

Dette passer igjen godt til det kvinnelige husmoridealet som står sterkt i denne perioden, det å være nøktern, men samtidig få til noe med de ressursene man har. Noe av den mangelen man opplevde under krigen, varte ved et stykke inn i etterkrigstida, men dette beskrives likevel ofte som ei tid preget av optimisme, framtidstro og gjenoppbygging. Det var ei tid med mangel, men også med nye midler. Den amerikanske marshallhjelpa er nok det mest kjente eksemplet på økonomisk støtte til å gjenoppbygge et krigsrammet Europa, men det som kanskje ikke er like kjent, er midlene som ble gitt og distribuert av menigheter og kirkesamfunn. Kristne organisasjoner, som menighetspleieforeningene, fikk en ekstra funksjon i forbindelse med krigen i forvaltning og fordeling av utenlandske midler gitt for å hjelpe et krigsrammet Norge, for eksempel med matutlevering, som de såkalte «danskepakkene» og «svenskesuppa». Etter krigen ble det gitt midler til gjenreising, blant

³⁰ Se f.eks. Sekne, Ivar. *Han forandret Oslo: Frode Rinnan – arkitekt og byplanlegger*. Oslo: Gaidaros forlag, 2015, s. 140–141.

³¹ Intervju med Astrid Vatne 1986.

³² Se Trondheim adressebok 1946–1958; Intervju med Astrid Vatne 1986; Adresseavisen 17. januar 1947, s. 3.

³³ Se gjerne morsom kilde om hvor vanskelig det var å få erstattet et stjålet skjerf. Også tekstiler var det stor mangel på. Arkivverket.no: <https://www.arkivverket.no/utforsk-arkivene/andre-verdenskrig/hverdagslivet/varemangel-og-rasjoning> (Hentet 03.02.2022).

³⁴ Det finnes en interessant sak om dette fra den grønne utklippboka, «Gjøre noe av intet» fra Urd, et ukeblad for kvinner, i 1936. Her er det en sak om og av Lotte Geppert, barnehagestyrer i Fröbel-tradisjonen fra Tyskland som «det nye Tyskland ikke mener å ha bruk for». I 1936 har hun holdt foredrag i Oslo, blant annet for Barnevernsakademiet der. Hun snakker om barns skapende virkelyst og hvor viktig det er at den får utfolde seg. «Hva trenger så barnet for dette? ... Hverdagens mange småting som allerede har gjort nytten sin er nok til å sette fantasien i sving. Pappesker og blikkesker, bokser og sneller, flaskekork og tomme filmruller, all slags lapper og ulltråd, brogete papirbiter og skinnende staniol blir det herligste byggemateriale.» Urd (trykt utg.), 1936 Vol. 40, s. 1264–1265.

annet for å gjenreise kirka i Norge. Under dette ligger selvsagt behovet for gjenreising av konkrete kirkebygg og bedehus, men også en tanke om ei gjenreising av kirka i åndelig forstand, blant annet ved den diakonale funksjonen kirka har i denne epoken. Ikke minst hadde en stor donasjon fra lutherske menigheter i USA stor betydning for Menighetspleiens Barnevernsinstitutt i Trondheim.³⁵ Det var altså Menighetspleiens Landsforbund, et samlende forbund for «menighetspleien» rundt om i landet, stiftet under krigen, som opprettet instituttet. Norske biskoper, som Fjellbu, Berggrav og presten Bonnevie-Svendsen, engasjerte seg både Menighetspleiens Landsforbund og i Barnevernsinstituttet. Med menighetspleie regner man sosialt og diakonalt arbeid i menighetsregi, for eksempel eldreomsorg eller barnehagedrift.³⁶ Menighetspleiens Landsforbund opprettet også Kirkens Nødhjelp i 1948.

Ikke for å konkurrere, men ... – De to barnevernsutdanningene i Norge

Trondheim fikk altså Norges andre barnevernsinstitutt. Det første, Barnevernsakademiet, var i Oslo under ledelse av Inger Grund-Pedersen. Hun var til stede ved åpninga i Trondheim, og Biskop Fjellbu takket henne og akademiet for deres pionervirksomhet i barnehagesaken og understreket at han ikke ser på disse to institusjonene som konkurrerende, men er «viss på» et godt samarbeid.³⁷ Det at han understreker at han ikke ser på disse skolene som konkurrenter, kan virke litt spesielt, all den tid tilbudet i Trondheim jo ble det eneste tilbudet nordenfjells. Det kan virke som om dette fokuset på ikke å konkurrere kan handle om den kristne forankringa til instituttet i Trondheim, i motsetning til i akademiet i Oslo. Kanskje trenger ikke skolene konkurrere seg imellom, fordi de har litt ulike profiler? Videre i talen sin sier Fjellbu at denne utdanninga er en naturlig oppgave for menighetene å ta ansvar for, og at landets menigheter representerer det norske folk, hvor 97 prosent er medlemmer. Disse to skolene har en litt ulik opprinnelse, men begge drev altså med opplæring innen *barnevern*. Barnevernsbegrepet rommet et litt annet innhold i etterkrigstida enn i dag, det omfattet alle typer arbeid med barn på institusjoner, som barnekrybber, småbarnsstuer, daghjem, barnehjem, internatskoler og barnehager. Barnevern var på den ene siden det vi forbinder med barnevern i dag, altså arbeid for spesielt utsatte barn, for eksempel barn som av ulike grunner ikke kan bo hjemme, men også diverse daginstitusjoner som også kunne ha en sosial funksjon og arv, jamfør de gamle asylene. På dette tidspunktet er også barnehagen regnet som en sosial

³⁵ Søbstad og Leinum, 1997, s. 17; *Årbok for Den norske kirke*. Kirkerådet. 1952, s. 110; Voksø, Per. *Kirkeliv og kirkelov*. Oslo: Verbum, 1994, s. 27–29, 64–65.

³⁶ Store norske leksikon, «Menighetspleie», Hallgeir Elstad. Hentet 27.01.2022. <https://snl.no/menighetspleie>

³⁷ Dagsavisa (Trondheim: 1945–1954), onsdag 24. september 1947, s. 1, 6.

tjeneste, sortert under Sosialdepartementet, og tidvis forstått som en type forebyggende barnevern for barn med spesielle behov. Akkurat dette spennet og paradokset er noe barnehagen og barnehagelærerne stadig må forholde seg til, blant annet i møte med samfunn, politikk og økonomi. Idealet for barnehagebevegelsen var som sagt å være for alle barn, at alle barn skulle få et godt pedagogisk tilbud. Barnehagene og barnehageutdanningene må likevel lenge argumentere for sin betydning nettopp for barn med spesielle behov, enten det er snakk om sosiale omstendigheter eller psykiske eller fysiske utfordringer hos barnet selv. Når «barnehagen» har fått så stor betydning i dag, har det mye å gjøre med at det er dette historiske begrepet som har blitt beholdt om daginstitusjoner for barn, og fordi nettopp den pedagogiske arven fra barnehagen er tradisjonen man har bygd videre på. Elever med eksamen fra disse skolene ble altså kvalifisert for arbeid innen mange ulike former for barnevern, men barnehagen sto likevel sentralt hos begge skolene. Grund-Pedersen var barnehagelærerinne selv, og i Trondheim var det allerede uttalt at behovet for barnehagelærerinner var et av de viktige grunnene til å etablere instituttet. Barnehagebevegelsen kan knyttes konkret til en type institusjon, altså barnehagen, men den hadde også betydning for de andre typene barnevernsarbeid som en ble kvalifisert til på skolene. Som vi har sett, hadde barnehagen høye pedagogiske idealer, med barns utvikling og psykologi i fokus. Det var altså barnehagens pedagogikk som kom til å prege denne utdanninga.³⁸

En plass i samfunnet – mellom Molde og Namsos

Instituttet i Trondheim skulle svare til et behov, men ikke bare for å bemanne byens barnehager. Barnevernet var en viktig del av det, og det framgår også av arbeidsgruppas protokoll. Det argumenteres blant annet om at det burde komme kvalifisert personale til et planlagt rekonvalesenthjem for barn i Bymarka. Ella Esp, barnehagelærerinne og på dette tidspunktet barnevernsinspektør, snakker om dårlige forhold i barnehjem og betydninga av å utdanne folk til å bedre dette.³⁹ Et av fagene på den første timeplanen til Barnevernsinstituttet er dessuten internatadministrasjon.⁴⁰ Dette sier også mye om denne perioden. Flere barn som var syke eller hadde spesielle behov, måtte fremdeles bo borte for å få behandling eller et skoletilbud, i tillegg til at en del barn måtte bo på internat grunnet lang skolevei. En annen

³⁸ Korsvold, 2005, spesielt s. 139–143.

³⁹ Første styreprotokoll, Menighetspleiens Barnevernsinstitutt.

⁴⁰ Adresseavisen, onsdag 24. september 1947, s. 3–4.

viktig oppgave instituttet i Trondheim fikk i etterkrigstida, var å utdanne barnehagelærerinner til å jobbe i «Barnas hus». Astrid Vatne peker på dette som en viktig grunn til at instituttet ble opprettet i Trondheim, i denne delen av landet. Det lå bombede byer langs hele kysten, og i Molde, Kristiansund, Namsos, Steinkjer, Bodø og Narvik ble det opprettet såkalte «Barnas hus». Disse var barnehager eller daghjem igangsatt av svensk Røde Kors under krigen som hjelpetiltak, senere tok norske Røde Kors over.⁴¹ Formålet var at barn som var rammet av krigen, skulle ha et trygt og godt sted å være på dagtid hvor de også fikk mat. Grunnene til å tilby barn plass på Barnas hus kunne være knyttet til dårlig bosituasjon (mange hus var jo ødelagt i bombing og brann), at barnas foreldre hadde spesielle problemer, eller at barna selv hadde hatt traumatiske opplevelser. «Småbarna skulle få leke, synge, høre eventyr og gymnastisere, og tantene skulle være der og ha tid til den enkelte ved behov», fortelles det i jubileumsberetninga om Steinkjer Røde Kors.⁴² I tillegg skulle huset ha et tilbud for skolebarn og mødreklubber «for sammenkomster og hygge». Barnas hus fortsatte driften også etter krigen. Som nevnt tok det tid å bygge opp landet igjen rent materielt, og behovet for slike steder ble jo heller ikke borte selv om freden kom til de krigsrammede byene og barna som bodde der. «Vi rekrutterte folk til disse her så snart vi utdannet folk», forteller Astrid Vatne.⁴³ Nettopp her kan vi se mye av barnehagelærerinnas samfunnsfunksjon i denne perioden, men også mye om barnehagen og barnehagelærerprofesjonen. Ja, man skulle ha kunnskap om psykologi og utvikling, men barnehagen skulle også være et sted for lek, et sted for praktisk-estetisk utfoldelse, et hyggelig, trygt og sosialt sted, og barnehagelærerinna skulle ha tid til barna og ta hensyn til deres behov. På den ene siden kan man se på leken og de sosiale aktivitetene som «lette avbrekk» i en ellers vanskelig situasjon for barna, på den andre siden vil barnehagelærerinna være i en situasjon hvor hun har ansvar for å gjøre barndommen litt bedre for ganske mange potensielt krigstraumatiserte barn. Det er en oppgave man helst bør stå rustet til.

Det offentlige tar mer ansvar, og velferdsstaten vokser fram i en privatoffentlig form

Barneverns- eller barnehagelærerutdanningene var ledd i å kvalifisere og ruste kandidatene til arbeid med og for barn i samfunnet. Men det vi har sett så langt, er flere eksempler på at det er privatpersoner, foreninger, frivillige organisasjoner og menigheter som har tatt ansvar for

⁴¹ Meinich, Jens. *Kjenn ditt Røde Kors*. Oslo: Oscar Anderssens boktrykkeri, 1957, s. 70.

⁴² Steine, Morten. *Steinkjer Røde Kors 75 år, 1940–2015*. Steinkjer: Steinkjer Røde Kors, 2015, s. 16, 54.

⁴³ Intervju med Astrid Vatne 1986. Merk at Vatne omtaler Barnas hus som «barnehager». I annet materiale, blant annet fra Røde Kors, kan det se ut til at begrepene «daghjem» og «barnehage» brukes litt om hverandre.

mye av det vi i dag ser på som offentlige oppgaver i samfunnet. Dette går via milde stiftelser på 1700-tallet, filantropiske foreninger på 1800-tallet, Røde Kors' bygging av barnehager, og ikke minst har vi sett det i menighets- og foreningsinitiativ til å opprette samfunnsnyttige utdanninger.⁴⁴ Den tidlige velferdsstaten, eller forløperen til denne, er gjerne beskrevet som «privatoffentlig», altså en blanding av privat og offentlig.⁴⁵ Mange tilbud var privat initierte og eksisterte parallelt med offentlige tilbud. Gradvis ser vi at stadig flere oppgaver ble overtatt av det offentlige, enten helt konkret eller gjennom at det offentlige tar på seg ansvaret gjennom reguleringer og finansiering. Det er dette *samfunnsansvaret* for alle barn som etterspørres i debatten fra avisutklippene i den grønne utklippboka. Ja, debattantene ønsker barnehager, men de ønsker også at ansvaret for alle barn i samfunnet bør formaliseres og finansieres.⁴⁶ Dette er også noe som skjer, om enn ganske gradvis og «i det minste på formuleringsplanet», ifølge Tora Korsvold: at utviklingen av velferdsstaten like etter krigen medførte at staten fikk et utvidet ansvar for alle barn.⁴⁷

Regulere, kontrollere, inspisere – Det er bedre med to barnevernsinspektører enn ingen barnevernsinspektører

På 1940-tallet ble ikke barneomsorgen regnet som bra nok. Ella Esp hadde tatt opp tilstanden i landets barnehjem som en av de viktige grunnene til å opprette barnevernsutdanning i Trondheim. Hun vektlegger betydninga av utdannet personell for å bedre kvaliteten av tilbudet for barna ute i institusjonene, men også flere former for kvalitetssikring behøvdes. I *Veiene til velferdsstaten* beskriver Anne-Lise Seip tilstanden i barneforsorgen i mellomkrigstida som preget av økonomisk krise, som store deler av samfunnet for øvrig, og som «et lappverk av lover og tiltak som var rettet mot barn».⁴⁸ Også organisatorisk var de

⁴⁴ Barnevernsakademiet i Oslo var opprettet av Norsk Forening til Fremme av Forsorg for Barn. Balke, Eva. *Barnevernsakademiet i Oslo gjennom 50 år: frå privat skole for førskolelærere til statlig pedagogisk høgskole*. Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo, 1988, s. 31.

⁴⁵ Melby, Kari. «Husmortid. 1900–1950». I *Med kjønnsperspektiv på norsk historie: Fra vikingtid til 2000-årsskiftet* (2. utgave) redigert av Blom, Ida og Sølvi Sogner, 255–331. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2005, s. 288.

⁴⁶ Se blant annet «Barnehagene må inn under kommunal administrasjon, - sier bestyrerinnen Frk. Lilli Bratt» *Arbeider-Avisa*, onsdag 17. oktober 1945, s. 1, 6.

⁴⁷ Korsvold, 2005, s. 75.

⁴⁸ Seip, Anne-Lise. *Veiene til velferdsstaten: norsk sosialpolitikk 1920–75*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1994, s. 65. «Barneforsorg» er begrepet som brukes om tiltak og tilbud for barn i mellomkrigstida. Det typiske med denne er altså situasjonen Seip beskriver som «lappverk» mellom ulike lovverk og aktører.

Byråsjef Gustav Wiesner i Sosialdepartementet definerte i 1924 forsorg slik: «Fra sosialt synspunkt forstår jeg ved barneforsorg all den preventive og kurative forsorg som et barn trenger, før det er blitt ungdom og som ydes av stat eller kommune eller av private foreninger.» (i Balke, Eva. «*Vi kom sent, men vi kom godt*»: Inger Grundt

ulike tiltakene rettet mot barn et slags lappverk, noe var kommunalt, noe var iverksatt av organisasjoner, noe var ordnet privat. Sikring av kvaliteten var svært tilfeldig, til dels helt fraværende. En stor del av problemet var at myndighet og ansvar var for oppdelt.⁴⁹ Et av de grepene som blir tatt for å bedre sikre barns kår i etterkrigstida, er opprettelsen av *statlig tilsyn* med barnevernsinstitusjonene. Når Ella Esp snakket om dårlige forhold i barnehjemmene, da visste hun hva hun snakket om. Hun var nemlig én av de to første barnevernsinspektørene i Norge, ansatt i 1946 av Sosialdepartementet. Begge inspektørene var utdannede barnehagelærerinner, og de gjennomførte et arbeid med å registrere og føre tilsyn med alle barnevernsinstitusjoner i Norge, inkludert daginstitusjoner som barnehager og daghjem.⁵⁰ I dette ser vi både ei samordning og statlig kontroll, men også en form for formalisering av statlig ansvar. Med midlertidig lov av 1947 ble det ulovlig å drive institusjoner for barn, det være seg barnehjem, barnehage, daghjem eller parkantevirksomhet, uten godkjenning fra departementet.⁵¹ På 1950-tallet kom retningslinjer og forskrifter for institusjonene for barn, i tillegg til barnevernsloven som trådte i kraft 1954. «Barnevernsinspektørene, det vil si utdannede barnehagelærerinner, påvirket trolig forskriftene», skriver Korsvold. Det interessante her er jo at disse inspektørene, i egenskap av å være utdannede fagpersoner, tiltrer arbeidet som kontrollører og kvalitetssikrere på et felt det ennå ikke finnes retningslinjer eller forskrifter for. På 1940-tallet var Norge fremdeles i en pionerfase innenfor barnehagesaken, og departementet bevilget midler til studiereiser utenlands for å hente inspirasjon og øke kompetansen innenfor feltet.⁵² Det svenske fagmiljøet hadde som kjent hatt stor betydning for utdanninga av barnehagelærerinner i Norge før norsk utdanning kom, men studiereisene gikk også til andre land, for eksempel England. Ella Esp var på studiereise i England i 1946. Der besøkte hun lady Allen of Hurtwood, som også kom på besøk til Norge.⁵³

Pedersen og kampen for barnehagelærerutdanningen. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, 2002, s. 25).

⁴⁹ Seip, 1994, s. 68. Her fortelles det også om skrekkeeksempler som et tilfelle ved et barnehjem hvor bestyrerinna hadde produsert og solgt brennevin ved barnehjemsbarnas hjelp.

⁵⁰ Korsvold, 2005, s. 83. Se også punkt 7.5 Departementets tilsynsplikt og barnevernsinspektørenes funksjon, NOU 2004, s. 23. *Barnehjem og spesialskoler under lupen – Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945–1980*, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2004-23/id387932/?ch=8#kap7-5> (Hentet 24.02.2022). Hvem den andre barnevernsinspektøren er, oppgis litt ulikt – ifølge Korsvold er det Boya Edvardsen, ifølge oppgitte NOU var det Nellie Nilsen.

⁵¹ Midlertidig lov om tillegg til og endringer i lov om tilsyn med pleiebarn m.v. av 29. april 1905 og lov om forsorg for barn av 10. april 1915, datert 22. august 1947, https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1947&paid=8&wid=a&psid=DIVL828&pgid=a_1425 (Hentet 24.02.2022).

⁵² Korsvold, 2005, s. 83, 86–88.

⁵³ Nidaros, lørdag 12. oktober 1946, s. 3.

Å gjenoppbygge landet med og for barn – Barnehagen, en forskole for demokrati

Den 11. mars 1946 arrangerte Asylselskapets barnehager et foredrag i Trondheim med lady Helen Allen of Hurtwood, formann i foreninga for engelske «nursery schools». Hun hadde blitt invitert til Norge av Norges Barnehagelederes Landsforbund for å snakke om barnehagesaken i England. Dette ser ut til å ha vært litt av en begivenhet i Trondheim, og det finnes svært mange avissaker om den engelske ladyens besøk. Under krigen hadde lady Allen startet flere barnehager, og hun fikk brannmenn i London til å lage møbler og leker til bruk i barnehagene av ruintømmer i oppholdene mellom bombeangrepene. Satsinga på barnehage fortsatte også etter krigen, og lady Allen beskriver oppdragelsen av barna som det viktigste leddet i gjenreisninga, og at barnehagene er «forskolen til demokrati». Her handler det altså om å gjenoppbygge et helt samfunn, og å begynne med barn og familier. Hun vektlegger at det å tilrettelegge for «et lykkelig familieliv» er nødvendig for å bygge en «lykkelig nasjon». Men det handler ikke bare om å bygge samfunnet *opp igjen*, det handler om å bygge et *bedre samfunn*. Det man ser i England, som i flere europeiske land etter krigen, er at samfunnet begynner å ta større ansvar for innbyggernes velferd. I England ser vi et skifte som lady Allen beskriver som en overgang fra kapitalisme til sosialisme. Her ser man framveksten av flere offentlige tjenester, blant annet retten til barnehager der foreldrene ønsker det.⁵⁴ Det kom imidlertid til å ta mye lenger tid før barnehagen ble et allment utbredt tilbud i Norge, men også her ser vi mye av tanken om at å bygge bedre samfunn handler om å begynne med barn, noe som er en del av internasjonale strømninger i perioden. I Norge ser vi denne økte interessen og innsatsen for barn gjennom lovgivning og kvalitetssikring, men også gjennom finansiering. Statens barnevernfond ble bygd opp under okkupasjonstida, og større bedrifter ble pålagt å betale inn til det. Etter krigen ble det bestemt at pengene skulle brukes til ulike tiltak for barn. Blant annet var dette til nyopprettelse av daghjem og barnehager, til utbedringer av eksisterende lokaler, til inventar, leker og annet materiell, og til tilskudd for kurs og utdanning for barnevernansatte.⁵⁵ Nettopp utdanning av dem som skal jobbe med barn, blir et viktig kvalitetsløft i perioden. Det er heller ikke så rart om man prøvde å tenke på hva som kunne være samlende, helende, demokratibyggende etter en verdenskrig.

Barnehagens funksjon som samfunnsdannende er et av temaene som tas opp i *Barnträdgården*, en klassiker innenfor barnehagefaget og pedagogisk hovedbok for barnehagelærerutdanninga i Trondheim helt fra begynnelsen og til 1970-tallet. Her fortelles

⁵⁴ Dagsavisa (Trondheim: 1945–1954), tirsdag 12. mars 1946, s. 3, og Nidaros, tirsdag 12. mars 1946, s. 2, 4.

⁵⁵ Korsvold, 2005, s. 81.

det om hvordan barnehagen bidrar til barns sosiale utvikling ved at de får erfaring med å leve i samfunn med andre. De lærer samhandling og å dele på lekene, et felles ansvar for dem, og de lærer seg empati og inkludering blant annet gjennom barnehagelærerinnas veiledning og tilrettelegging for å inkludere forskjellige barn inn i barnefellesskapet: «I barnehavegården forebyggar lederinnan grymhet genom ett samtal med gruppen innan det nye barnet tas in, man väcker deras medkänsla och känsla av gemensamt ansvar för den lilla kamraten», fortelles det.⁵⁶ Barnehagepedagogene hadde altså tro på at barnehagen kunne bidra til at hele samfunnet ble bedre. Ikke minst ser vi dette i sitatet om «jo flere barnehager, jo færre fengsler» i samme bok.⁵⁷

Om å forebygge grymhet og moderere naturens grusomme lov med samfunnets sterke arm

Som leder for barna skulle barnehagelærerinna, eller rettere sagt «lederinnan», som er begrepet som brukes her, lære barna rett oppførsel mot «svagare kamrater». Med dette menes barn som kan ha ulike utfordringer, som hørselshemming, stamming eller halting. Jevnaldrende barn kan være slemme, eller grymme, mot slike barn av «ren obetänksamhet», står det i *Barnehavegården*, men «lederinnan» skulle altså forebygge denne «grymheten». Å bygge fellesskap og samfunn som er mindre grusomme, mindre stygge, mindre urettferdige, var tanker som hadde sterk framdrift etter at man hadde sett krigens grusomheter, men mange av tankene og strømmingene hadde begynt tidligere. Et svært godt bilde på dette er Venstrepolitikerer Johan Castbergs innlegg i en stortingsdebatt i 1909, hvor han snakker om «samfunnet sterke arm». Samfunnets sterke arm skulle ifølge Castberg «... moderere den naturens grusomme lov, som gjælder i naturen, at den svake ikke har ret til at bestaa overfor den sterke. Det er netop samfundets sterke arm, staten, som skal hindre, at dette princip blir raadende i samfundslivet».⁵⁸ Det utemmede, «naturlige» er altså ikke nødvendigvis det beste når det gjelder å bygge gode samfunn. Samfunnet må bli mer rettferdig enn den harde naturen kan være, i det minste må man etterstrebe å «moderere» konsekvensene av naturens strenge lover. På mange måter kan dette minne om barnehageidealet, med *hagen* som et godt sted for

⁵⁶ Moberg, Maria og Stina Sandels (red.). *Barnehavegården* (2. omarbetade och utvidgade uppl.). Stockholm: Natur och kultur, 1947, s. 20–26, sitat s. 21–22.

⁵⁷ Direkte sitat: «Ju flera barnehavegårdar, desto färre skyddshem och fångelser», Stina Sandel i *Barnehavegården*, 1947. Slagordet tilskrives opprinnelig den amerikanske kindergartenerpedagogen Kate Douglas Wiggin (1856–1923), se Banér, 1995, s. 152.

⁵⁸ Fra stortingsdebatt 1909, som gjengitt i Sandvik, Pål Thonstad. *Nasjonens velstand: Norges økonomiske historie 1800–1940*. Bergen: Fagbokforlaget, 2018, s. 238.

vekst og utvikling, men heller ikke et fullstendig frislipp av all mulig natur som potensielt kan være destruktiv uten noen form for rammer eller ledelse.

Castberg var Norges første sosialminister og arbeidet for flere sosiale endringer og tiltak som skulle beskytte svake grupper og gi et bedre sikkerhetsnett for dem som trengte det. Castberg er mest kjent for *de castbergske barnelover* av 1915, et sett med lover som sikret barn like rettigheter uavhengig av foreldrenes status. Det var verdens første lov av sitt slag, som sikret barn lik rett på forsørgelse, arv og navn etter far, uavhengig av om far var gift med barnemora eller ikke. Foranledningen var en forundersøkelse som viste at uektefødte barn hadde høyere dødelighet enn ektefødte barn.⁵⁹ Her ser vi både en form for økonomisk sikring og samtidig en form for statusheving og likestilling. Alle barn har lik rett på arv, samme hvordan foreldrene har ordnet seg (eller ikke). I tillegg hadde Norge også verdens første offentlige barnevern gjennom lov om «forsømte barns Behandling», eller vergerådsloven, som trådte i kraft i 1900.⁶⁰ Det var riktig nok et område som krevde ny regulering, kvalitetsheving og kontroll på 1940-tallet, men lovverket eksisterte altså. Norge var med andre ord tidlig ute med å anerkjenne visse rettigheter for barn uavhengig av familien deres, og med en forventning om at man i samfunnet skal ta ansvar også for barn som ikke er ens egne. Barn var en av de svake gruppene som trengte spesiell beskyttelse, og regulering av barnearbeid var et av tiltakene som ble gjennomført rundt århundreskiftet 1800–1900, blant annet med aldersgrenser for fabrikkarbeid og forbud mot nattarbeid for barn.⁶¹ I tillegg ble det innført grunnleggende regulering av arbeidsmiljø, ulykkestrygd og syketrygd i denne perioden.⁶² Dette representerer opptakten til en velferdsstat, et tryggere samfunn, hvor uheldige hendelser og tilstander som skade eller sykdom ikke skulle være fullstendig ødeleggende. Nettopp det å bygge en velferdsstat handler om å gjøre en urettferdig verden litt mer rettferdig. Noen blir syke, noen blir arbeidsløse. Noen blir skadet, noen blir ikke tatt vare på, noen er for gamle og slitne til å tjene til livets opphold. «Trygdene skulle ikkje vere nådeskillingar», skriver Berge Furre om

⁵⁹ Norge var svært tidlig ute med en lov som likestilte uektefødte og ektefødte barns rettigheter. Til sammenlikning fikk ikke Sverige en tilsvarende lov før i 1965. Foranledningen til de castbergske barnelover var en undersøkelse fra 1907 som viste at uektefødte barn hadde høyere dødelighet enn ektefødte barn. Lovene ga også mulighet for kommunal støtte i barselperioden for kvinner som hadde behov for det. Store norske leksikon, «Castbergske barnelover», Elisabeth Lønnå. Hentet 03.03.2022. https://snl.no/Castbergske_barnelover; <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Historikk/de-castbergske-barnelover/>

⁶⁰ Korsvold, 2005, s. 80.

⁶¹ Se Store norske leksikon, «Barnearbeid», Henning Jakhelln og Jon Gisle. Hentet 10.03.2022. <https://snl.no/barnearbeid>

⁶² Sandvik, 2018, s. 238.

hovedprinsippene til Castberg og hans likesinnede.⁶³ I dette ligger prinsippet om at det skal være en *rett* å få hjelp av samfunnet ved vanskelige situasjoner og inntektsbortfall, ikke veldedighet.⁶⁴ Akkurat der var nok Castberg litt forut for sin tid, men midt på 1930-tallet fikk de sosiale reformtankene et oppsving med Nygaardsvolds arbeiderpartiregjerings. Lov om alderstrygd kom i 1936, det kom lover for «uføre, blinde og vanføre» i 1936–1937, og lov om arbeidsløshetsstrygd kom i 1938. I tillegg ble noen av de eksisterende ordningene utvidet så de inkluderte flere.⁶⁵ Pål Thonstad Sandvik beskriver utbygginga av det sosiale sikkerhetsnettet og beskyttelsen av svake grupper som en av de viktigste historiske utviklingslinjene fram mot 1940. Gradvis ble flere omsorgs- og velferdstjenester overført til offentlig sektor og offentlige budsjetter, og stadig mer av offentlige midler ble brukt til å finansiere velferdsytelser.⁶⁶ «Samfunnets sterke arm» skulle legge til rette for et tryggere samfunn, både for «svagare kamrater» og alle andre.

Jeg har en plan! Sa Nygaardsvold og Gerhardsen. Og alle syntes det hørtes ut som en god idé

I etterkrigstidas Norge var det en sterk tverrpolitisk forventning om at staten skulle ta ansvar for å sikre folket arbeid og sosial trygghet. Nettopp denne store allmenne, tverrpolitiske enigheten er påfallende i denne perioden. Ja, Arbeiderpartiet satt med regjeringsmakta, først under Johan Nygaardsvold, senere Einar Gerhardsen, men det var stor enighet om et felles prosjekt, om å bygge en velferdsstat og å skape et kvalitativt bedre samfunn. Men større velferd krever større velstand. Og ikke minst var målet om full sysselsetting helt sentral i planen som ble lagt for Norge som et bedre, tryggere samfunn. Dette ble løst med en form for planøkonomi med en aktiv stat som la til rette for økt produksjon og flere industriarbeidsplasser. Her var det snakk om statlig opprettelse av industri, men regjeringa

⁶³ Furre, Berge. *Norsk historie 1914–2000: Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil* (3. opplag). Oslo: Det Norske Samlaget, 2000, s. 92.

⁶⁴ Det var mulig å motta veldedig hjelp fra diverse filantropiske foreninger, menigheter og liknende, men dette var jo også avhengig av «flaks», ikke alle tilbud fantes overalt, og uten *rett* på hjelp har man uansett ei svært usikker stilling. Norge hadde et system med kommunale fattigkasser som ble innstiftet ved lov av 1845. Senere kom fattiglovene av 1863 og 1900. Utfordringa med fattigkassene var at de bare ga støtte til det aller mest nødvendige for livets opphold, og at folk som ble understøttet av fattigkassa, historisk sett ikke hadde fulle rettigheter som borgere. «De økonomisk uselvstendige» ble holdt utenfor da alminnelig stemmerett for menn ble innført i 1889, og fikk først stemmerett i 1919. Å «gå på fattigkassa» ble opplevd som sterkt stigmatiserende for mange, og var noe mange kvidde seg for å gjøre. Nordstrand, Leiv. *Liv og nød: fattiglov og fattigvesen 1863–1900*. Bergen: Bodoni, 2014, s. 42. I *Brukermedvirkning og sosialt arbeid i NAV* beskrives fattigloven av 1900 som preget av «offentlig veldedighet», hvor mottakerne er forventet å vise takknemlighet (se Chudasama, Krishna. *Brukermedvirkning og sosialt arbeid i NAV*. Oslo: Universitetsforlaget, 2017, s. 52).

⁶⁵ Furre, 2000, s. 92.

⁶⁶ Sandvik, 2018, s. 238.

tilbød også kreditt og stimuleringsordninger til private arbeidsgivere. Om alle kom i arbeid og produksjonen økte, ville velstanden bli større, og flere kunne da betale inn mer til trygdeordningene, slik at man fikk «ei større kake å dela», som Berge Furre skriver.⁶⁷ Fra ca.1935 samles den politiske enigheten om velferdsstatens prosjekt. Etter krigen får den et stort oppsving med gjenoppbygginga av landet, og perioden etter, fra ca. 1952, da gjenreisninga i stor grad er gjennomført, og til ca. 1977 kalles *den sosialdemokratiske orden*. Arbeiderpartiet sitter med regjeringsmakta store deler av perioden, og den er preget av «eit vidtgående verdifelleskap», som Furre kaller det, med idealer om sosial rettferdighet, utjevning og trygghet gjennom ulike velferdsordninger.⁶⁸ Men hvorfor er alle så enige? Så lenge? Pål Thonstad Sandvik har et godt bilde på velferdsstatens framvekst når han oppsummerer boka si om norsk økonomisk historie 1800–1940. Han forteller om Gerhardsens brødskiver. Hver dag, ved hvert brødmåltid, spiste den unge Einar Gerhardsen, senere statsminister og «landsfader», tre brødskiver med margarin på. Alltid tre skiver, alltid margarin, med ost eller sirup på. Gerhardsen forteller selv at kanskje hadde tre skiver vært nok, men fordi de ikke fikk flere, ønsket de seg alltid mer, og søstera hans hadde ønsket seg et helt brød i bursdagsgave. Hva sier det at Gerhardsen sitter dag ut og dag inn og spiser tre skiver med margarin på? For det første at det ikke er mer å få. For det andre at de ikke har råd til, eller prioriterer, å kjøpe ekte smør. Men familien Gerhardsen har det greit. De har arbeid, de har inntekt. Så hva sier det? Jo, for det første at om det er slik denne familien av arbeidsfolk har det, så kan man anta at slik er det for de aller fleste andre arbeidsfolk. Slik er det for de fleste. Bortsett fra de som ikke har arbeid, da. De syke, de uføre, de arbeidsløse. Har de i det hele tatt råd til margarin om marginene er så små at folk med jobb hver dag må rasjonere matporsjonene? Gerhardsen var født i 1897. Han hadde en oppvekst som liknet mange andres, han hadde erfaringer folk kjente seg igjen i. Når «alle» lever slik at brødet må porsjoneres ut, når alle lever i et samfunn hvor marginene er små, kan de aller fleste enes om et felles prosjekt om å gjøre samfunnet bedre for alle.

Velferd for alle – Trygghet, nytte og verdi

Veien til velferdsstaten gikk via det som kalles sosialhjelpstaten. Utviklinga gikk fra sikring av dem som hadde det verst, over til gradvis flere allmenne rettigheter. Sagt forenkla kan en sosialhjelpstat hjelpe dem som har falt (hvis de ber pent og er takknemlige), mens en

⁶⁷ Furre, 2000, s. 85–87.

⁶⁸ Berge Fures begrep. Furre, 2000, s. 149.

velferdsstat i større grad prøver å bygge et samfunn der det ikke er like lett å falle stygt i utgangspunktet, og om det går galt, skal man få hjelp. Folk skulle slippe «å stå med lua i handa», som Gerhardsen sa.⁶⁹ Universalitetsprinsippet var sentralt i velferdsstatstanken, spesielt i de skandinaviske landene. Det går ut på at en del goder, altså de universelle velferdstjenestene, er noe alle har rett på, av samme kvalitet, uavhengig av hvor fattig eller rik man er, uavhengig av hva man betaler i skatt. Dette kan være diverse trygder, skolegang, helsetjenester og eldreomsorg. Den første universelle trygda som ble innført, var barnetrygd i 1946. Den var for å «bidra til å dekke utgifter til forsørgelse av barn», den var ikke behovsprøvd, og alle fikk utbetalt samme sum, uavhengig av hva foreldrene tjente.⁷⁰ Utover 1950-tallet ble det innført en rekke velferdsreformer: syketrygd for hele folket, alderspensjon uten behovsprøving, pensjon for etterlatte barn, yrkesskadetrygd for alle og arbeidsløshetsstrygd for alle lønnsakere. På 1960-tallet kom alminnelig uføretrygd og enke- og morstrygd. Lov om folketrygd, hvor flere av trygdene ble samlet, ble vedtatt i 1966 under Per Bortens borgerlige regjering.⁷¹ Stadig flere goder ble allmenne rettigheter, og ikke «nådeskilling». Med dette forsvant også mye av den skammen og stigmaet folk hadde kunnet oppleve ved å motta hjelp i form av veldedighet og fattighjelp. Det er ingen skam i å ta imot det en har rett på. Staten både fikk og tok mer ansvar for innbyggernes trygghet og velferd. Slike vurderinger er gjerne knyttet til at man ser *verdien* av å iverksette slike tiltak. Verdien kan selvsagt sies å være immateriell og ideologisk, at det å bygge best mulig samfunn for flest mulig i seg selv har en viktig verdi og er nettopp noe man kan utrette sammen i et samfunn, jamfør Castberg og samfunnets sterke arm. Å bygge trygge, gode samfunn kunne også ses på som stabiliserende grep, ikke minst hvis man tenker på det historiske bakteppet med arbeiderbevegelsens kamp for rettigheter og borgerlig frykt for revolusjon. Opplevelsene med andre verdenskrig var som sagt en viktig faktor for at satsinga på velferdsstaten skjøt fart, og norske politikere og fagfolk hentet blant annet impulser fra Storbritannias nye sosialpolitikk, noe vi også kan se tegn på i lady Allens foredragsvirksomhet i Norge. Arbeidet til reformøkonomen William Beveridge hadde stor betydning for denne politikken. Staten og

⁶⁹ Norgeshistorie.no, «Trygghet og økt velferd», Even Lange. Hentet 17.03.2022. <https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/1801-trygghet-og-okt-velferd.html>

⁷⁰ Norgeshistorie.no, «Trygghet og økt velferd», Even Lange. Hentet 17.03.2022. <https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/1801-trygghet-og-okt-velferd.html>; Store norske leksikon, «Barnetrygd», Nina Hovland Moronski og Axel West Pedersen. Hentet 17.03.2022. <https://snl.no/barnetrygd>; Store norske leksikon, «Universelle velferdsrettigheter», Tore Hansen. Hentet 17.03.2022. https://snl.no/universelle_velferdsrettigheter

⁷¹ Store norske leksikon, «Folketrygden», John Gunnar Mæland, Aksel Hatland og Axel West Pedersen. Hentet 17.03.2022. <http://snl.no/folketrygden>

samfunnet hadde vist stor evne til mobilisering i kampen mot en ytre fiende. På samme vis kunne man mobilisere og kjempe for et bedre samfunn i fredstid. Kampen skulle ifølge Beveridge være mot fem onder: fattigdom, sykdom, uvitenhet, dårlige boforhold og arbeidsledighet.⁷² På samme vis investerte den norske staten i egen befolkning for å bekjempe disse ondene. I tillegg til satsing på arbeidsplasser og sikring ved diverse inntektsbortfall ble det også investert stort innen helse og utdanning. Norge fikk et offentlig helsestell med gratis og likeverdig behandling.⁷³ Også retten til rimelig bolig var en del av velferdsprosjektet til Arbeiderpartiet i etterkrigstida, og Den Norske Stats Husbank ble opprettet i 1946.⁷⁴ Det ble sett som en *verdi* å investere i befolkninga i etterkrigstida. Ja, en større velferdsstat kostet mer, men «[d]e pengemidler som nedlegges på dette felt, er ikke død kapital», sa helsedirektør Karl Evang, «men i aller egentligste forstand produktiv kapital».⁷⁵ Ei friskere, tryggere, utdannet befolkning i gode hus og trygge jobber skaper også verdier.

Rom for barn i det moderne Norge?

Velferdsstaten var et moderniseringsprosjekt. Et moderne samfunn med større velstand, større velferd og satsing på industri. Stadig flere flyttet fra bygder og gårder og til tettbygde strøk. Stadig færre hadde hovednæringa si innen jordbruk, og hvordan man levde og bodde i Norge, endret seg. Industrien representerte en mulighet for velstandsøkning og bedre liv på mange måter, men industrialisering og urbanisering hadde også sine utfordringer, som vi også har sett i tidligere epoker, for eksempel med opprettelsen av barneasylene. I etterkrigstida kan vi se et økende fokus på å gi rom og skape egnede plasser for barn å være. En viktig faktor her er at det også stadig blir mer trafikk. Det har alltid bodd barn i byer, og barn har «alltid» lekt i gatene, men gater, sammen med veitene og i forlengelsen av bakgårdene, har historisk sett båret mye mer preg av å være åpne rom, litt som torg eller gårds plasser, steder for ferdsel til fots, hvor det innimellom kom ei hestekjerre, steder man kunne møte folk, steder hvor barn spilte ball og hoppa paradiset, bratte gater de akte i om vinteren. Folk var vant til å gå «midt i gata» eller å krysse den på skrå. «Se, der går en trønder», var visst noe oslofolk sa om slike på

⁷² Norgeshistorie.no, «Trygghet og økt velferd», Even Lange. Hentet 17.03.2022.
<https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/1801-trygghet-og-okt-velferd.html>

⁷³ Furre, 2000, s. 150.

⁷⁴ Furre, 2000, s. 132.

⁷⁵ Norgeshistorie.no, «Trygghet og økt velferd», Even Lange. Hentet 17.03.2022.
<https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/1801-trygghet-og-okt-velferd.html>

1930-tallet, ifølge Ingar Kaldal.⁷⁶ Noen gater var riktig nok mer trafikkerte, også med hest eller trikk, men den økende bilbruken endrer hvordan fotgjengere og lekende barn kunne bevege seg i bybildet. Bilen tok stadig mer plass. Men var det plass til barna?

Som sagt hadde det blitt gjort en del grep under krigen for å planlegge et bedre samfunn og bedre kår for barn. Et interessant eksempel på et slags kartleggings- og planleggingsarbeid er *Mennesker og boliger*, en undersøkelse av boforholdene i Oslo som ble gjennomført under krigen. Arkitektene hadde ikke noe å gjøre, all sivil byggevirkosomhet var forbudt, så en del arkitekter og representanter fra andre yrkesgrupper, som leger, psykologer og ikke minst barnehagelærerinner, gjennomførte en undersøkelse av hvordan det var å bo i byen, og hvordan man burde ta hensyn til dette når man bygde nytt eller utbedret eksisterende boområder. Under kategorien «Bolig og mentalhygiene» finnes blant annet kapitlene «Barna og boligen» og «Lekeplasser og barnehager». I det første kapittelet fortelles det om hvordan barns nerver kan bli negativt påvirket av trangboddhet og lite rom for lek og utfoldelse, og det andre kapittelet viser at selv relativt nye tilfeller av utbygging på dette tidspunktet hadde blitt bygd uten hensyn til barn, verken med tanke på lekeplasser, barneparker eller barnehager. Man ser en del private initiativ, noen borettslag har for eksempel gått sammen om å lage barnepark, men i undersøkelsen etterspørres det altså bedre planlegging og tilrettelegging for barns utfoldelse under trygge og egnede forhold.⁷⁷ Byen, hjemmene og samfunnet burde utformes på et vis som også gir rom for barna og tar hensyn til deres behov.

Bort fra gata – Idealet om et tryggere samfunn og en tryggere barndom

I realiteten kom mange barn til å fortsette å leke i byrom fremdeles, men i etterkrigstida og utover 1950-tallet vokser det gradvis fram en holdning om at barn bør ha mer tilsyn og mindre «ukontrollert uteliv», som skoleinspektøren i Trondheim kalte det i en debatt i Studentersamfunnet i 1950 om barns fritid.⁷⁸ Historisk sett ble barn mye mindre «passet på» før sammenliknet med i dag. Barn har ofte blitt sendt ut for å leke, og større barn hadde gjerne ansvar for å holde et øye med mindre barn. Ideal og praksis når det gjelder omsorg for barn, har ikke alltid sammenfalt, og selv om en tendens eller et ideal har begynt å gjøre seg gjeldende, vil ulike praksiser nødvendigvis sameksistere i brytningsperioder. Tora Korsvold

⁷⁶ Kaldal, Ingar. *I veit og gate: daglegliv i Midtbyen i Trondheim 1880–1950*. Trøndelag Folkemuseum og Universitetsforlaget, 1997, s. 269–289. Sitat på s. 276–277.

⁷⁷ Se Brochmann, Odd. *Mennesker og boliger*. Oslo: Tanum, 1948.

⁷⁸ Se Kaldal, 1997, s. 269–270.

beskriver dette interessant i *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*: «Idealene har etterlatt seg flest spor, og vi har mer kunnskap om intensjon enn de konkrete handlingene», skriver hun om kildesituasjonen vedrørende barn og barndom. Hvordan barn faktisk hadde det, har vi få kilder til, men vi kan vite noe om rammene, om statlig politikk og skriftliggjorte intensjoner og idealer som er gjeldende i gitte tidsperioder. «Diskrepansen mellom intensjoner og handlinger kunne dessuten være stor», fortsetter hun.⁷⁹ Dette er et viktig perspektiv å ha med i mente: Vi kan si noe om idealer og tendenser, men det vil ikke alltid reflektere hele virkeligheten. Denne skepsisen til gata som oppholdssted, skepsisen til dette «ukontrollerte utelivet» som vi ser stadig mer av utover i etterkrigstida, var i og for seg heller ikke noe nytt, det var også noe som hadde vært et viktig element i opprettelsen av asylene, som et vern mot byens farer, «dårlig selskap» og mangel på grunnleggende omsorg og oppdragelse. Det er imidlertid verdt å merke seg at de fleste barn ikke var i asyl, og heller ikke i barnehager og andre daginstitusjoner, verken før eller i de første tiårene etter andre verdenskrig. Utbredelsen av dagtilbudene for barn gikk svært gradvis, dagplassene var relativt få, og de fantes ikke alle steder. I de tilfellene der foreldrene hadde behov for tilsyn med barna, hadde det ofte blitt ordnet med private avtaler, som vi ser flere eksempler på i Oskar Braatens forfatterskap, for eksempel med figuren Hønse-Lovisa, som passer småbarn så mødrene kan jobbe på fabrikken.⁸⁰ I realiteten har nok også mange barn i vanskeligerestilte familier bare måttet klare seg selv på dagtid mens mor har jobbet. I etterkrigstida ble man mer opptatt av å bygge trygge samfunn både for voksne og barn. Barndommen fikk gradvis flere trekk av organisert tilsyn av voksne, noe vi ser i engasjementet for barnehager og andre dagtilbud for barn, men også i større grad av organisert fritid.⁸¹ Som i velferdsstaten for øvrig går det statlige ansvaret for barn først via sikring av dem som har det verst, til å gradvis legge til rette for et samfunn som er bedre for alle barn. Ikke minst har vi sett dette i regulering, kvalitetssikring og kontroll av daginstitusjonene og begynnende investeringer i disse. Denne økende tendensen sammenfaller med de tankene som formidles i den grønne utklippsboka omkring Barnevernsinstituttets opprettelse, om den tidlige barndommen som betydningsfull og formende. Den norske staten har hatt en lang tradisjon for folkelig oppdragelse og utdanning gjennom skoleverket, men det er nettopp omtanken for barn i førskolealder som etterlyses. Hvis denne aldersperioden altså er så viktig for utviklinga, både for barnet og for

⁷⁹ Korsvold, 2005, s. 12.

⁸⁰ Se Braaten, Oskar. *Ungen. Folkeliv i 4 akter*. Kristiania: Olaf Norlis forlag, 1911.

⁸¹ Kaldal, 1997, s. 269–270.

framtidig voksenliv, som moderne pedagogikk og psykologi forteller i denne perioden, så vil det ha en verdi i et samfunnsperspektiv å kvalitetssikre tilbudene for barn i tråd med disse tankene, ikke minst hvis man prøver å bygge et bedre samfunn.

Rektor er en deig – Hvordan bygger man et fagmiljø når ingenting finnes?

Det er i denne konteksten Barnevernsinstituttet i Trondheim opprettes i 1947. Rett inn i etterkrigstida, rett inn i gjenoppbygginga av landet og utbygginga av velferdsstaten. Inn i et samfunn, og en barndom, som skulle bli tryggere og på flere måter kvalitativt bedre. Nettopp dette med kvalitetssikring gjennom *profesjonsbygging* og *utdanning* blir sentralt i denne perioden. En kvalitativt bedre barndom kunne oppnås gjennom kunnskap, og de nyopprettede utdanningsinstitusjonene skulle bidra til dette. Men hvordan bygger man et fagmiljø når ingenting finnes? «Ingenting» er selvsagt en overdrivelse, Trondheim hadde som sagt både barnehager og barnehagelærerinner, men her var det altså snakk om å bygge opp et helt utdanningsløp. Noen av Trondheims barnehagelærerinner bidro inn i Barnevernsinstituttet enten i forarbeidet, styrearbeid, som praksislærere eller innen annen undervisning. Men det var i grunnen Astrid Vatne som hadde hovedansvaret for å bygge opp og gjennomføre utdanninga, med et stort antall ulike timelærere. Når man skal bygge et fagmiljø «fra grunnen», vil det ofte være nødvendig å støtte seg på andre fagretninger. Norge var som sagt sent ute i barnehagesaken, og barnehagelærerinner med utdanning var det få av. Astrid Vatne selv var ikke utdannet barnehagelærerinne. Hun kom fra skoleverket og hadde lærerutdanning.⁸² Ifølge henne selv var en viktig grunn til at hun ble bedt om, eller «kallet til», å ta jobben som rektor, at hun var opptatt av reformpedagogikk, ei pedagogisk retning med fokus på barns iboende utviklingsmuligheter og skapende evner, i kontrast til en mer gammeldags «puggeskole».⁸³ Astrid Vatne hadde også et kristent pedagogisk syn som ser ut til å ha sammenfalt godt med skolens kristne profil. I tillegg var hun en deig. Ja, det er det hun omtaler seg selv som i intervjuet fra 1986: en deig som skulle få alle ingrediensene til å henge sammen i et helhetlig utdanningstilbud. «Alle ting måtte vi ha timelærere til», forteller hun.⁸⁴ Og dette er virkelig avanserte timelærere, det finnes eksperter på «alle» felt. Hennes jobb var å sette alt sammen i en helhetlig plan, i tillegg til å selv undervise i norsk og pedagogikk.

⁸² Se Store norske leksikon, «Astrid Vatne», Tora Korsvold. Hentet 07.04.2022. https://snl.no/Astrid_Vatne

⁸³ Store norske leksikon, s.v. «Reformpedagogikk». Hentet 07.04.2022. <https://snl.no/reformpedagogikk>

⁸⁴ Når ikke annet er oppgitt i dette stykket om Astrid Vatnes uttalelser, refereres det til intervjuet fra 1986.

Både Adresseavisen og Nidaros hadde saker om Barnevernsinstituttet dagen etter åpninga i september 1947, hvor Astrid Vatne forteller om de ulike fagene og timelærerne. Dette skriver Nidaros om åpninga:

Skolens leder, rektor Astrid Vatne holdt deretter en strålende tale som vitnet om dyp forståelse av det ansvarsfulle verv hun har gått inn for. Skolen er 2-årig, og har en ganske omfattende fagkrets. Tiden blir jevnt fordelt mellom praktisk arbeid i barnehagene, teori og øving i ferdighetsfag. Det blir undervist i psykologi og pedagogikk ved dr. filol. Katrine Simonsen, naturstudier ved Lilli Bratt, kristentro og kristent livssyn ved res. kap. Opdahl, helselære ved dr. Esp, samfunnslære ved fylkesfullmektig Gunvor Varmbo, sang og stemmebruk ved fru Rut Schreiner, rytmikk ved Lita Halvorsen, sløyd ved lærer Kjeldstad, tegning frk. Bjørnsli [sic], barnesøm ved Ena Ramm, dessuten norsk, førstehjelp, internat-administrasjon, møteteknikk og flere andre fag.⁸⁵

De andre fagene som i tillegg oppgis i Adresseavisens sak, er barnehagelære, småbarnslitteratur, fritidsbruk for skolebarn, sanglek og modellering.⁸⁶ Akkurat hvem timelærerne er, og hva de underviser i, ser ut til å variere, Astrid Vatne kan ikke selv huske helt om de hadde 15 eller 30 timelærere da hun blir intervjuet om dette i 1986. Hun nevner i tillegg til dem som nevnes i avissaken, overlege Nissen i psykiatri og Sverre Slettevold i pedagogikk, og at de hadde «dyktige filologer» i norsk. Det er to ting som er påfallende her: Det ene er dette store mangfoldet av fag man skulle innom for å få denne fagutdanninga, og det andre er den høye kompetansen blant timelærerne. Det praktiske står sterkt i utdanninga, en stor del foregår ute i barnehagene, i tillegg til at man skal tilegne seg ganske store mengder praktisk kunnskap. Noen i timelærerstabten er barnehagelærerinner, som Lilli Bratt og Ruth Løvås,⁸⁷ men ellers finnes det mange fra skoleverket eller andre former for utdanning. Fordi timelærerne nettopp bare *var* timelærere, hadde de hovedarbeidet sitt andre steder enn ved Barnevernsinstituttet. Flere hadde andre undervisningsstillinger, som for eksempel Marie Bjørnsli, timelærer i tegning: Hun var kunstscoleutdannet og ansatt som lærer ved Singsaker skole. Ena Ramm, timelærer i barnesøm underviste ved Sør-Trøndelag fylkes husflidsskole, og hun ser ut til å være en helt sentral person i det norske husflidsmiljøet i denne perioden, med spesielt høy kompetanse innen veving. Også Ruth Schreiner, som underviste i sang og stemmebruk, var i flere år en betydelig sang- og stemmepedagog i Trondheim, med kjente sangere og skuespillere blant elevene. I et intervju blir hun spurt om hun har hatt noen

⁸⁵ Nidaros, onsdag 24. september 1947, s. 1, 6.

⁸⁶ Adresseavisen, onsdag 24. september 1947, s. 3, 4.

⁸⁷ Det er litt uklart om disse to faktisk har utdanning som barnehagelærerinner eller bare praktisk erfaring. Det var tilfellet i en tidlig periode, det hadde vært ganske vanskelig å få en utdanning innen dette faget. Barnehagelærerinne var ikke en beskytta tittel på dette tidspunktet, og når man hadde behov for å differensiere, brukte man benevnelser som «barnehagelærerinne med toårig utdanning». Se Korsvold, 2005, s. 92.

«spesielt morsomme elever». Da svarer hun, vittig nok: «Det måtte være biskop Fjellbu. Han kremtet så fælt, og stemmen hans kunne trenge litt skolering. Det sa jeg til ham, og så kom han, og vi hadde det forferdelig morsomt. Han sluttet med tobakken og med kremtingen, og stemmen ble bedre. Folk som skal opptre, som skal tale i forsamlinger bør vite hvordan de skal bruke stemmen, og stemmebruk kunne godt legges inn i skolepensum så alle barn lærte kunsten å tale».⁸⁸ Den stemmebruken Ruth Schreiner underviser i, handler altså ikke bare om *sang*, som man kanskje kunne tenke seg, men om å kunne tale godt i forsamlinger. Det å tale godt i forsamlinger, det å lede et møte, holde et foredrag, var oppgaver barnehagelærerinner skulle mestre i tillegg til kommunikasjon og formidling blant barna. Styreleder biskop Fjellbu var på ingen måte den eneste representanten for Den norske kirke som var involvert i Barnevernsinstituttets drift og virke – Sigurd Opdahl, timelærer i kristendom, var residerende kapellan i Vår frue menighet fra 1947. Ellers i timelærerstabene har man altså en jurist og fylkesfullmektig i samfunnslære, en overlege i psykiatri, en stipendiat fra lærerhøgskolen i psykologi og en skolert pedagog innen rytmikk! Rytmikk er en kombinasjon av rytme, musikk og bevegelse, med en «stor oppdragende innflytelse på små barn», ifølge Lita Halvorsen i intervju med Adresseavisen i september 1947.⁸⁹ En av ressursene Astrid Vatne trekker fram i intervju, er også barnelege Erling Esp, som underviste i medisinsk barnevern. Han var spesialist i barnesykdommer og hadde tilsyn med flere institusjoner for barn i Trondheim, som mor- og spedbarnshjemmet, blindeskolen og døveskolen. Han representerer på mange måter koplinga til barnevern og hensynet til barn med spesielle behov. Det at Trondheim hadde slike institusjoner, gjorde det mulig for Barnevernsinstituttet å innføre «utvidet praksis», som Astrid Vatne kaller det, som også inkluderte erfaring fra blindeskole, døveskole og sykehus. Utvidet praksis ser ikke ut til å være iverksatt helt fra begynnelsen av, men hensynet til barn med spesielle behov ser ut til å være med i bevisstheten hos flere av aktørene fra før skolens opprettelse, blant annet hos presten Bonnevie-Svendsen, en av de geistlige som hadde vært engasjert i opprettelsen av både Menighetspleiens Landsforbund og Menighetspleiens Barnevernsinstitutt. Han var døveprest og svært engasjert i arbeidet for døde.⁹⁰

⁸⁸ Nidaros, lørdag 11. februar 1967, s. 3.

⁸⁹ Adresseavisen, lørdag 20. september 1947, s. 9.

⁹⁰ Dette engasjementet for døde omtaler Astrid Vatne i intervjuet fra 1986. Se også Store norske leksikon, s.v. «Conrad Bonnevie-Svendsen». Hentet 08.04.2022. https://snl.no/Conrad_Bonnevie-Svendsen

Barnevernsinstituttet har altså et ganske stort knippe høyt kvalifiserte timelærere innen sine felt til rådighet. Fagmiljøet ved Barnevernsinstituttet er bygd opp og supplert av mange andre fagmiljø, sammensatt av deigen som er rektor. Grunnene til at det er gjort slik, virker ikke helt entydige. Astrid Vatne oppgir at det er vanskelig å rekruttere kvalifiserte fagfolk til å flytte til Trondheim og jobbe der, på grunn av den tidligere nevnte bolignøden. Folk som har hus og arbeid andre steder, blir værende der. Det virker som man løser dette med en slags «man tager hva man haver»-løsning, og støtter seg på de ulike fagressursene som allerede finnes i Trondheim, setter sammen et lappeteppe (eller en bakst?) av supplerende kompetanse fra ressurspersoner som allerede har et hovedvirke i byen. Fordelen er jo at det allerede finnes svært mange kompetente mennesker i Trondheim: I tillegg til lærerhøgskole hadde byen en rekke institusjoner og miljø som kunne gi både kompetanse og arbeid til kompetente fagfolk. Det er heller ikke til å underslå at de økonomiske omstendighetene nødvendigvis har en viss påvirkning: Da Barnevernsinstituttet starter, er det helt uten noen form for statsstøtte, de har noen få rom i bispegården og bare én fast fulltidsansatt. «Man tager hva man haver» kan altså være en fornuftig og økonomisk måte å ordne seg på i en oppstartsfase. Ikke minst er det snakk om et ganske mangfoldig behov for kompetanse inn i denne utdanninga, et mangfold som sannsynligvis var vanskelig å dekke på andre måter.⁹¹

Kropp og sjel, psyke og sløyd – Verdien av å kunne mye og være mye

Mangfoldet innenfor utdanninga sier noe om den mangfoldige kompetansen ei barnehagelærerinne skulle ha, men også noe om et mangfoldig syn på barn. Kunnskap om kroppen og psyken, om pedagogikk og barns utvikling, også når det gjelder barn med ekstra utfordringer, er sentrale deler av utdanninga, i tillegg til omtanke for det man kan kalle det åndelige eller sjelelige, her i en kristen tradisjon, som man ser tydelig i Menighetspleiens

⁹¹ Om de tidlige lærerne: Kathrine Simonsen hadde hovedfag i pedagogikk og hadde studert psykologi. Hun oppgis som stipendiat ved lærerhøgskolen av Astrid Vatne i intervju fra 1986 (se Skahjem, Svein (red.). *Fredrikstadkvinnens historie*. Fredrikstad: MITT forlag, 2002, s. 190). Ruth Løvås er registrert som assistent ved Bakklandet asyl i 1938. Hun omtales som barnehagelærerinne i en avissak fra 1945 (Trondheim adressebok. 1939 Vol. 45, s. 45 og Adresseavisen, tirsdag 24. april 1945, s. 2). Sigurd Opdahl, prest, residerende kapellan i Vår frue menighet fra 1947 (Bolling, Reidar (red.). *Norges prester og andre teologiske kandidater* (5. opplag). Oslo: A. M. Hanches forlag, 1949, s. 319). Erling Esp, lege, spesialist i barnesykdommer (Kaada, Birger (red.). *Norges leger*. Oslo: Den norske lægeförening, 1976, s. 229). Lilli Bratt, barnehagelærerinne, bestyrerinne ved Midtbyen barnehage (Adresseavisen, fredag 19. desember 1958, s. 8). Gunvor Varmbo, jurist og fylkesfullmektig (Trondheim adressebok. 1947 Vol. 52, s. 42). Ruth Schreiner, musikk lærer, hovedvekt på sang, medlem av Norske musikk læreres landsforbund (Tonekunst: [organ for Norges organistforening, Norsk komponistforening, Oslo musikerlærerforening og Musik-konservatoriet, Oslo]. 1934 Vol. 27 Nr. 1–24, s. 108). Marie Bjørnslie, lærerinne, lenge ved Singsaker skole, spesiell kompetanse innen kunst og håndverk (Nordlandsposten, tirsdag 11. august 1981, s. 3, og Nordlandsposten, mandag 23. juni 1980, s. 7). Ena Ramm, lærerinne innenfor tekstil, hovedvekt på vev. Underviste også på Sør-Trøndelag fylkes husflidsskole (Adresseavisen, lørdag 24. juni 1950, s. 2).

Barnevernsinstituttets profil og utdanningstilbud. Den religiøse dimensjonen er tydelig uttalt ved denne skolen, men barnehagehistorien for øvrig er også forbundet med kristen arv og tradisjon. Her har vi blant annet engasjementer for asylene forbundet med en kristen humanisme, inspirasjonen fra det gode, borgerlige hjem på 1800-tallet, et hjem med god moral og kristent fundament, og Frøbels tanker om at «all oppdragelse måtte basere seg på religion», og at ei god barnehagelærerinne burde ha «kjennskap til musikk, særlig sang og pianospill, et rolig vesen, kjærlighet til barn, religiøs innstilling, god moral og sterk karakter».⁹²

Sangen og musikken har fulgt barnehagen helt fra begynnelsen, og at det å kunne spille piano trekkes fram som en viktig ferdighet, er veldig interessant. Pianoet i seg selv er en god illustrasjon på den borgerlige arven og dannelsen barnehagebevegelsen vokser ut fra. For hva er et piano? Det er et instrument som egner seg godt både alene og i samspill, det har et stort register med mulighet til å spille melodi- og basstemme samtidig, det klinger høyt nok til å spille til dans (for eksempel til klassisk ballett), det egner seg godt til å akkompagnere til sang og er et på mange måter inkluderende instrument. Men framfor alt (nær sagt), pianoet er et ekstremt tungt og dyrt instrument, og dermed også på sitt vis eksklusivt og ekskluderende. Det er ikke alle forunt å komme fra et møblert hjem med piano. Dette sier både noe om hvem de aller første barnehagelærerinnene var, de var kvinner fra mer bemidlede hjem som hadde råd og mulighet til å ta ei utdanning, og det sier noe om arven fra et borgerlig kvinneideal. Kvinner fra borgerskapet skulle ha en viss dannelses, de skulle kunne spille tangentinstrument, synge og danse, i tillegg til å beherske andre passende estetiske uttrykksformer, som for eksempel broderi, akvarellmaling og blomsterdekorering. Sangen og musikken er absolutt på pensum i Trondheim i 1947, men det sies ikke noe direkte om noen form for instrumentundervisning på dette tidspunktet. Det kan virke rart – det å kunne akkompagnere til sang for eksempel på gitar må jo være en stor fordel. På den andre siden var det kanskje verken mulig eller en prioritet på dette tidspunktet å skaffe brukbare og mange nok musikkinstrumenter, både til utdanninga og til barnehagene for øvrig, all den tid utstys- og materialmangelen var dårlig i hele samfunnet rett etter krigen, og barnehagelærerinnene i stor grad ble lært opp til å være kreative, «gjøre noe av intet» og lage utstyr selv på sløyden. En av de tingene som ble laget av elevene i Trondheim rundt 1950, var faktisk rytmeinstrumenter, så dem må de jo ha hatt undervisning i å bruke, sannsynligvis i faget rytmikk. Rytmikk skulle i

⁹² Korsvold, 2005, s. 31, 58.

tillegg til rytme romme bevegelse og musikk, men akkurat hvordan det med den øvrige musikken løses, framkommer ikke. I tillegg laget elevene diverse leker, spill, teaterrekvisitter og billedbøker.⁹³ Det at Barnevernsinstituttet har en sløydlærer blant timelærerne, har sin logiske forklaring og bunner i praktisk nødvendighet. De ferdig utdannede barnehagelærerinnene kom ofte til å bli nødt til å utstyre mye av barnehagene selv, og ved utdanninga fikk de både den teoretiske kunnskapen om riktige leker og utstyr for barn og barnehager, og den praktiske kompetansen til å faktisk lage det. De økonomiske rammene var ofte trange i barnehagene, det var de også ved utdanningene, så kreativ og fornuftig ressursbruk var en nødvendighet man også lærte ved Barnevernsinstituttet. Tilgangen på økonomiske ressurser hadde også enn annen betydning for elever i dette utdanningsløpet. For selv om man hadde kommet et stykke fra 1800-tallets borgerlige (og pianospillende) ideal og de aller første barnehagelærerinnene når man kommer til 1947, var det heller ikke på dette tidspunktet egentlig ei utdanning for alle. Det var det i grunnen svært få utdanninger som var: Dette var før Statens lånekasse, å gå på Barnevernsinstituttet kostet i likhet med andre utdanningsinstitusjoner skolepenger, i tillegg måtte man jo ha råd til å leve uten arbeidsinntekt de årene man gikk på skolen. Skolen hadde også en del forhåndskrav for opptak, blant annet realskole. Utdanning, selv svært samfunnsnyttige utdanninger, var enda ikke reelt tilgjengelig for alle som kunne ønske å ta det. Når det er sagt, med opprettelsen av barnevernsutdanninger i Norge og i Trondheim ble jo utdanningene mer tilgjengelige enn om man hadde vært nødt til å reise til utlandet for å ta dem, og det var skritt på veien mot mer allmenn tilgjengelig utdanning.

Både kropp og sjel, psyke og sløyd er representert i utdanninga ved Barnevernsinstituttet i Trondheim. Utdanninga er på mange måter svært praktisk og estetisk. I tillegg til sangen har man bevegelsen i rytmikken, tegning, modellering og søm. Barns kreativitet og skapende evner står sentralt i barnehagetanken og i reformpedagogikken, barnehagen skulle være et sted for denne typen utfoldelse. Barnehagen har dessuten en lang tradisjon for håndarbeid, gjerne med tekstiler, og barnesøm er et av fagene i Trondheim i 1947. Veving, for eksempel, har vært med helt siden asyltida, og innen Fröbel-læren drev barna blant annet med fletting, klipping, riving (for eksempel å rive tøystrimler til filleryer) og sømarbeid. Det å drive med konsentrert arbeid ble regnet som heldig for barns utvikling. Mange av disse Fröbel-aktivitetene var av en slikt art at barna kunne sitte og pusle med dem uten at det krevde så

⁹³ Korsvold, 2005, s. 152.

mye plass, for eksempel med papir- og tekstilarbeid eller ulike former for klosser, samtidig som lekene eller oppgavene skulle være pedagogisk utviklende og for eksempel gi barnet en forståelse av materiale og dimensjoner.⁹⁴ Målet var at moderne barnehager skulle ha mer plass til barna, mindre barnegrupper og spesielt egnede lokaler, dette i kontrast til de svært barnerike asylenes, men i realiteten kunne det også her være vanskelig å leve opp til idealene (og etter hvert forskriftene), ikke minst på grunn av husmangelen. Fra Trondheim kan det fortelles om ei barnehagelærerinne som hver morgen måtte gjøre ei idrettsbrakke om til barnehage, for så å gjøre den om til et treningslokale igjen hver ettermiddag.⁹⁵ Men inne skulle man tross alt ikke være hele tida, barnehagen skulle ha utemuligheter, aller helst på ei solrik tomt, som det heter i forskriftene fra 1956.⁹⁶ Det å være utendørs, og i naturen, har en sentral plass i barnehagen. Det kan ses i tråd med romantikkens forestillinger om barnet som nært forbundet med naturen og også Frøbels tanker om barnets utvikling i tråd med sin natur. Naturen kunne utforskes og oppdages, man kunne plukke med seg spennende naturmaterialer, og i noen barnehager drev man med hagearbeid som barna deltok i.⁹⁷ I barnehagen skulle barna lære om emner fra både «naturen og menneskelivet», skriver Korsvold,⁹⁸ og naturstudier er altså et av emnene det undervises i ved Barnevernsinstituttet i 1947. Det undervises også i samfunnsfag, og det ser i det hele tatt ut til at de tidlige barnehagelærerinnene og utdanningene for dem har en sterk bevissthet om samfunnet og deres plass i det, som representanter for et mer moderne syn på barn, engasjert i «brennende aktuelle» spørsmål om barnepsykologi og fysisk og psykisk fostring for barna under den skolepliktige alder, som Lilli Bratt snakket om i 1945. Norsk og barnelitteratur har også sin plass ved instituttet, sammen med rim og regler og barnesanger, og kandidatene skulle selv være i stand til å dikte eventyr og sanger, og de skulle lære et visst antall sanger utenat.⁹⁹

I det hele tatt var det en ganske sammensatt kompetanse ei ferdig utdannet barnehagelærerinne skulle ha, hun kom til å ha mye ansvar alene, for både det praktiske og administrative i barnehagen, i tillegg til, selvfølgelig, det pedagogiske ansvaret. I tillegg var dette, som tidligere nevnt, ei lederutdanning. Barnehagelærerinna skulle være en leder for

⁹⁴ Balke, Eva. *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995, s. 114–118; Korsvold, 2005, s. 60; Intervju med Astrid Vatne 1986, s. 8–9.

⁹⁵ Korsvold, 2005, s. 90.

⁹⁶ Korsvold, 2005, s. 88.

⁹⁷ Balke, 1995, s. 117.

⁹⁸ Korsvold, 2005, s. 150.

⁹⁹ Korsvold, 2005, s. 150.

barna og en leder for barnehagen, en leder for øvrig personale og en pedagogisk rådgiver for barnas foreldre. Møteteknikk, evnen til å snakke for forsamlinger og evnen til å veilede var viktige elementer. Barnevernsakademiet i Oslo underviste dessuten i regnskap,¹⁰⁰ men det framkommer ikke om dette var en del av opplæringa i Trondheim, for eksempel innen det ganske brede faget *barnehagemetodikk* eller *barnehagelære*, hvor man ellers lærer mye om det praktiske livet i en barnehage, med planlegging, gjennomføring, samarbeid og dokumentasjon.¹⁰¹ Det å møte barnet i tråd med denne allsidige fagbakgrunnen sier også noe om synet på barnet som mangfoldig og sammensatt, på mange måter et syn på barnet som et helt menneske. Barnet i kropp, psyke og sjel, i utvikling og utforskning, i møte med naturen, i møte med kulturen, det skapende og kreative, i kunst og musikk, i praktisk og estetisk utfoldelse, i fellesskap og i egen utvikling, i fri lek eller ved pedagogisk ledelse.

«Ville du selv vært din egen lille gutt»?

Nettopp barnets lek står som et helt sentralt element i barnehagen. Lek er en aktivitet som ikke nødvendigvis har blitt oppfattet som «nyttig» i et voksent perspektiv, noe den på mange måter heller ikke *er* (det er jo nettopp poenget), det er en aktivitet man gjør nettopp *fordi* den er lystbetont, fordi man vil det, uten tanke for at den skal være nyttig. Barn har alltid lekt, men det har ikke alltid vært like stort rom for det. Historisk sett har selv relativt små barn hatt plikter og arbeidsoppgaver, så leken har måttet komme i avbrekkene, i lommer av tid. Også ved asylene hadde leken mer preg av å være avbrekk i annet program, men med barnehagen skulle den bli en hovedaktivitet.¹⁰² Ikke lenger et avbrekk, men *innhold*. Det å anerkjenne leken er på mange måter å anerkjenne barnet som helt menneske, man kan ha mange sider, og ikke alle er til enhver tid konkret målbare eller nyttige – men det er også en anerkjennelse av barnet og barndommen som noe eget, en anerkjennelse av barnets måte å være i verden på. Barnet utforsker, prøver ut, gjør seg erfaringer, lærer noe om verden, om å være et menneske med andre mennesker gjennom leken. Voksne mennesker er ikke lenger i verden på samme måte. Da kan det være vanskelig å få øye på verdien i det tilsynelatende unyttige, kun lystbetonte. I barnehagen skulle man se barnet på barnets premisser, møte det der det er i sin utvikling. Dette er på mange måter svært moderne, det står i kontrast til tidligere tiders tendens til å tilpasse barnet til de voksnes liv, arbeid og behov, med holdninger som «barn

¹⁰⁰ Korsvold, 2005, s. 141.

¹⁰¹ Dokumentasjon innen temaet «journalføring om barn», se Korsvold, 2005, s. 150.

¹⁰² Korsvold, 2005, s. 60. For mer om barndommens historie, se Korsvold, Tora. *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget, 2016.

skal ses, og ikke høres». *Hvorfor barnehager* er tittelen på et hefte utgitt av husmødrenes barnehager i Bergen i 1949, et hefte som nettopp etterstreber å svare på dette. Forordet har tittelen «Ville du selv vært din egen lille gutt»? Konklusjonen må nok for mange sannsynligvis ha vært «nei», det høres ikke så greit ut. For heftet handler i stor grad om hvordan voksne kan bli sinte eller irriterte på barn som gjør noe dumt, om voksne som har forventninger til barn som er helt urealistiske, forventninger som kan gi mening i møte med en voksen, men som barnet ikke har forutsetninger for å forstå eller oppfylle. Her er det det å forstå barns utvikling som trekkes fram som den rette nøkkelen. Hvis barna går i en barnehage med kvalifisert pedagogisk personell, er disse fagmennesker som kan møte barna på rett sted i deres utvikling, tilrettelegge for aktiviteter og innhold som er tilpasset deres aldersgruppe og utviklingstrinn, og ikke møte dem med forventninger de ikke har forutsetninger for å møte. Dette er i tråd med professor Charlotte Bühlers tidligere nevnte uttalelse om forbrytelsen ved å påtvinge barn lærdom de ikke er klare til å ta imot. Dersom barnet gikk i en barnehage, kunne foreldrene søke råd hos pedagogen der, og dermed bedre forstå sitt eget barn gjennom moderne kunnskap om psykologi, pedagogikk og barns utvikling. Så *derfor* trenger man barnehager, informeres det i heftet.¹⁰³ Nettopp det å virke som pedagogiske rådgivere var en av de viktige oppgavene barnehagelærerinnene hadde i denne perioden. Dette var blant annet ved de såkalte *mødrekubbene* som tidligere har vært nevnt som en del av tilbudet ved Steinkjers Barnas hus-barnehage. Mødrekubbene var for mødrene til barna i barnehagen, de ble gjerne holdt én kveld annenhver uke, i regi av barnehagens ansatte. Dette var foreldrekontakt med sosialt samvær og underholdning, men det var selvsagt også en mulighet til å kommunisere om barna og barnehagen, og en arena hvor barnehagelærerinna kunne holde foredrag og dele av sin fagkunnskap om barn og barndom. Nå gikk jo ikke alle barn i barnehage, men nettopp barnehagelærerinnene bidro sammen med en del andre yrkesgrupper, som for eksempel leger og psykologer, til å gjøre dette nye synet på barn, barndom og barns behov stadig mer utbredt i samfunnet og kjent blant stadig større grupper av foreldre.¹⁰⁴ Blant annet kan man se dette engasjementet i barnehagelærerinnenenes deltakelse i samfunnsdebatten. «All utvikling foregår gjennom lek», står det i referatet fra ei barnehagelærerinnenes foredrag ved en mødreklubb i 1944.¹⁰⁵ Barnehagelærerinnene var altså ei gruppe som gjennom utdanning og spesiell kunnskap om barns utvikling og mangfoldige behov skulle kunne møte

¹⁰³ «Hvorfor barnehager», *Husmødrenes barnehager* i Bergen, 1949.

¹⁰⁴ Korsvold, 2005, s. 169–174.

¹⁰⁵ Korsvold, 2005, s. 171–172.

barn på deres premisser, og kunne se noe «nyttig i det unyttige», nær sagt. Noen som kunne leve i paradokset om at leken er begge deler, med sin egenverdi, lystdrevet, men også på sitt vis «nyttig» og hensiktsmessig, som en naturlig del av barns utvikling. Men også det lystbetonte har sin verdi. Betydninga av barns glede og trivsel er også sentrale elementer i barnehagetanken.¹⁰⁶ Med alt dette på plass, glede og trivsel, lek og forståelse, da føles den kanskje litt lettere, tanken på å være sin egen lille gutt?

Barnehagelærerinne til hjemmets støtte og bevaring – og til kvalitetssikring

Det var ikke bare i Bergen husmødrene engasjerte seg i barnehagesaken. Husmorforeningene var en av de største aktørene med tanke på å bygge nye barnehager i Norge i perioden da Barnevernsinstituttet i Trondheim ble opprettet. I tillegg til å være etterkrigstid og gjenreisningstid er det også *husmortid* i instituttets oppstartsperiode. Idealet om den hjemmeværende husmora står svært sentralt i etterkrigstida, og i realiteten var de aller fleste gifte kvinner hjemme, i alle fall om de hadde barn. Så hvorfor er det nettopp kvinner som er hjemme hele dagen, som engasjerer seg i å bygge barnehager? Hvorfor skulle de trenge dem?

Delvis var det snakk om den samme argumentasjonen som i heftet fra husmødrenes barnehager i Bergen: at barna skulle få et godt pedagogisk tilbud, hvilket mødrene også kunne ta lærdom av, i tillegg til at barna fikk mulighet til å leke med andre barn på trygge, egnede steder. Barnehagen skulle dessuten, og her lå nok mye av motivasjonen, gi mor avlastning noen timer om dagen. Og det var nettopp det barnehagen var, bare for noen timer om dagen, et deltidstilbud, og ikke over fire timer. Skulle de bli barnehager? var en diskusjon som gikk om de trondhjemske asylene på 30-tallet. Asylformen ble på dette tidspunktet oppfattet som umoderne, så diskusjonen gikk i hva man skulle omdanne dem til. Barnehager? Daghjem? I et intervju i Nidaros i 1946 sier asylselskapets sekretær Tora Grude, under overskrifta «Faren ved daghjem», at man skal være glad at asylene nettopp ble barnehager. Den store forskjellen mellom daghjem og barnehage er åpningstida. I likhet med asylene hadde daghjemmene lange åpningstider, tilpasset foreldrenes arbeidsdag. Barnehagen, derimot, *skulle* være et deltidstilbud på dette tidspunktet. I intervjuet forteller Grude at

[i] Danmark og Sverige reiser det seg røster mot den altfor store benyttelse av daghjem; de ser en fare for kollektiv oppdragelse, som de mener er uverdigg for et demokratisk samfunn, hvor de individuelle særpreg skal få utfolde seg, og det

¹⁰⁶ Korsvold, 2005, s. 33, 73, 87, 92.

innebærer også en fare for hjemmets oppløsning. I motsetning til daghjemmet er det barnehagens hensikt å støtte hjemmets oppdragelse av barna.¹⁰⁷

Idealet, og i stor grad virkeligheten, i denne perioden er altså at barn i hovedsak får omsorg og oppdragelse hjemme (av mor), men at barnehagen er ei støtte og et supplement som skal holde en viss faglig kvalitet. Bevaring av det gode hjemmet er også et poeng her, noe man kan se av Grudes uttalelse om «faren for hjemmets oppløsning». Et godt barnehagetilbud noen timer om dagen vil være til nytte og glede for barnet, men det vil også gjøre de øvrige oppgavene til husmora desto lettere, om det så gjelder omsorg for mindre søsken, husarbeid eller rett og slett bare behov for litt hvile. Husmora hadde en viktig oppgave i å skape et godt og trygt hjem, og avlastning og pedagogisk påfyll kunne hjelpe henne i dette arbeidet. Tanken på den gode mor og det gode hjem har stor innvirkning på barnehagesaken, både fra 1800-tallets borgerlige kvinneideal og Frøbels tanker om «åndelig moderskap», hvilket ikke bare omfattet faktiske *mødre*, men er noe kvinner naturlig tar del i, med kvinnelige egenskaper som samarbeidsevne, medfølelse og omsorg. Også tankene til svenske Ellen Key, som hadde stor betydning for reformpedagogikken og for de nordiske barnehagepionerene, handler mye om naturlig kvinnelig omsorgsevne. Ifølge Key var kvinns viktigste oppgave å bruke sin moderlighet i hjemmet, dernest i samfunnet. Kvinns naturlig moderlighet kunne gjøre hele samfunnet bedre ved å bygge et lykkelig hjem og et godt fundament for egne barn, og ved å bringe disse gode egenskapene ut i samfunnet for øvrig. Dette var noe barnehagelærerinnene ønsket å gjøre, å ta det beste fra det kvinnelige og hjemlige med ut i samfunnet.¹⁰⁸ Også tanken om å tilrettelegge for «et lykkelig familieliv» som en nødvendighet for å bygge en «lykkelig nasjon» er noe vi ser i foredraget til lady Allen i 1946. Tanker om naturlig kvinnelighet og naturlig moderlighet ligger i barnehagens arv, men også midt i den store husmorepoken da Barnevernsinstituttet opprettes. Dette påvirker både innholdet i og synet på utdanninga, men også de reelle rammene. Trondheim *hadde* faktisk ikke daghjem i 1947, idealet var at man ikke skulle trenge dem, for mor skulle jo helst være hjemme. Det ble ikke sett på som bra for barn å være hjemmefra mer enn noen timer. Men i samme intervju fra 1946 *etterlyser* imidlertid Tora Grude daghjem i Trondheim! Hvorfor gjør hun det? Fordi noen kvinner har forsørgerbyrder og dermed *behov* for mer langvarig tilsyn med barn. Her er det forskjell på ideal og pragmatikk. Grude ser ikke ut til å være prinsipielt imot *all* opprettelse av daghjems plasser, hun ser ut til å være kritisk til å ha dem som en hovedregel.

¹⁰⁷ Nidaros, onsdag 10. april 1946, s. 4.

¹⁰⁸ Korsvold, 2005, s. 35, 7–73.

Dette synet er lenge rådende. Ja, det ideelle er hjemlig omsorg hos mor, med deltidstilbud i barnehage hvis det er mulig, men noen barn har mødre som jobber ute, gjerne av økonomisk nødvendighet, kanskje er de alenemødre, og som venstrepolitiker Ingolv Helleland argumenterer for i Stortinget så sent som i 1962, er det ikke hensiktsmessig at samfunnet stimulerer til at mor skal gå ut i arbeid og forlate barna, med mindre det er økonomisk nødvendig, selvsagt, og da skal samfunnet legge til rette for det. Korsvold peker på det paradoksale i de helt ulike forventningene til gifte og ugifte kvinner i dette samfunnet, hvor det beste for barn ble sett på som å ha mor hjemme, i så stor grad at man ikke burde legge til rette for at hun skal forlate barna og hjemmet på dagtid, det er nemlig ikke bra for barn, men om hun derimot er *ugift*, da bør samfunnet legge til rette for at hun *kan* jobbe.¹⁰⁹ Noen barn *måtte* altså være på daginstitusjoner for barn, noen også på heldagsplasser, men holdninga var, som forskriftene av 1954 viser, at om barnet først skulle være borte fra hjemmet, da skulle tilbudet være av god kvalitet og ha et hjemlig preg.¹¹⁰ Kvalitetssikring av tilbudene foregikk på et overordnet nivå via forskrifter og departementets godkjenning og med utdannede barnehagelærere som inspektører, men ute i småbarnsinstitusjonene var det den enkelte utdannede barnehagelærerinne som skulle «borge for kvaliteten», som Korsvold formulerer det.¹¹¹ På mange måter ser man noe av dobbeltheten i barnehagelæreryrket i denne perioden. Det har en sterk arv fra tanker om naturlig kvinnelighet, på et tidspunkt da hjemmet og moderskapet står sterkt. Ei god barnehagelærerinne har altså en del fordelaktige kvinnelige egenskaper, men det er ikke nok. De må kombineres med en spesiell, og moderne, fagkunnskap om barn, en annen kompetanse enn den mødrene har.¹¹² Kvalitetssikringa av tilbudene for barn gikk gjennom utdanning. I Aftenposten i desember 1952 blir det avertert etter «utdannet barnehagelærerinne» til Paulinelund daghjem på Elgeseter i Trondheim. Trondheim fikk altså daghjem, og den pedagogiske kvaliteten skulle sikres.¹¹³

¹⁰⁹ Korsvold, 2005, s. 98.

¹¹⁰ Korsvold, 2005, s. 94.

¹¹¹ Korsvold, 2005, s. 102.

¹¹² Korsvold, 2005, s. 14, 72–73.

¹¹³ Aftenposten, lørdag 13. desember 1952. Se gjerne sak fra Adressa: «Barnehagenes inntog», <https://www.adressa.no/pluss/article10604185.ece> (Hentet 26.04.2022). Veldig fin sak med mange fotografier fra barnehager og daghjem i Trondheim og omegn. Her fortelles det at Paulinelund daghjem var det første daghjemmet i Trondheim, og at det ble opprettet i 1951 av Trondhjems Sanitetsforening. «Daghjemmet holdt til i to leiligheter i ei blokk nær Klæbuveien», står det i saken, som viser tilbake til en sak fra Adresseavisen 1. oktober 1976.

To sider av samme stat – Velferdsstatens kvinnelige ansikt

Husmødrene bygde barnehager. Røde Kors bygde barnehager. Menighetene bygde barnehager. Sanitetsforeningene bygde barnehager. Hva har alle disse arenaene for frivillig arbeid og sosialt engasjement til felles? De er arenaer hvor *kvinner* er sterkt representert. På liknende vis var det enkeltkvinner som brakte barnehagen til Norge, med høye pedagogiske idealer og krav til utdanning av dem som skulle ha det pedagogiske ansvaret. Kvinner startet de første private barnehagene, og det var i stor grad kvinner som tok initiativ til å bygge og utvikle utdanningene for barnehage- og barnevernsarbeid i Norge. Dette kvinnelige engasjementet for barnehager kan ses i en lengre historisk tradisjon og tendens som favner mye av det vi dag ser på som selvsagte velferdstjenester. Da Barnevernsinstituttet i Trondheim ble åpnet i 1947, var det midt i husmortida, midt i velferdsstatens oppbygging, og midt i en periode med sterke tanker om hva som var «kvinnelig» eller «moderlig». *Arbeid for alle og hele folket i arbeid* var viktige slagord og idealer som skulle gi økt velstand og velferd. Det ble i stor grad satset på mannlige industriarbeidsplasser, med et ideal om mannlig forsørgerlønn. Så når vi ser for oss «en arbeider», ser vi gjerne for oss en mann. Så sterkt kulturelt kjønnlig preget er den forståelsen. Når vi ser for oss «de som bygde landet» ser vi også for oss en mann, gjerne den samme mannlige arbeideren. Men det er to sider av velferdsstaten. Den har også ei kvinnelig side. Velferdsstaten var et moderniseringsprosjekt. I denne moderniseringa så man et stortilt skille mellom hushold og arbeid. Dette moderne skillet begynte *før* store velferdstjenester var fullt bygd ut. Det vil altså si at i perioden fra ca. 1900–1950 hadde samfunnet behov for noe man kan kalle et «mindre moderne» kvinneliv, selv om kvinners rettigheter også økte i denne perioden. «Når kvinnene i stor stil ble igjen hjemme for å ta omsorg for barn, syke og eldre, mens mennene tok arbeid ute, tilbød de en løsning på det problemet reproduksjonsoppgavene representerte i et samfunn med modernisering, men uten gode velferdsordninger», skriver Kari Melby.¹¹⁴ Omsorgs- og velferdsoppgavene måtte altså løses, og de ble i stor grad løst av kvinner i det enkelte hjem. Idealet utover 1900-tallet var den mannlige forsørgerlønna, som skulle bidra til at kvinner kunne være hjemme og utføre slike oppgaver. Men velferdsstaten og tjenestene i den vokste jo også. Pål Thonstad Sandvik skriver om perioden opp mot 1940 som en periode da «det vi kan kalle omsorgs- eller velferdstjenester, ble i stedet flyttet fra kvinnes domene i husholdet og over til offentlig sektor og offentlige budsjetter».¹¹⁵ Begge deler skjer egentlig samtidig.

¹¹⁴ Melby, 2006, s. 258.

¹¹⁵ Sandvik, 2018, s. 238.

Sandvik påpeker at denne tendensen bare er i sin begynnelse i denne perioden, men den øker gradvis i takt med velferdsstatens framvekst. Noen av omsorgs- og velferdsoppgavene ble gjort i private hjem, noe ble gradvis offentlig ansvar, men i alle tilfeller var det *kvinnene* som sto for dem. Det er mulig å tenke på husmora som passiv, som en forsørget part uten samfunnspåvirkning, men det stemmer ikke. Kvinner har ikke alltid hatt like store handlingsrom, men de har handlet. De frivillige organisasjonene hadde hatt stor betydning for framveksten av velferdsstaten, og der var kvinnene aktive. Kvinner (og da ikke bare husmødre, selv om dette var en tittel som omfattet svært mange kvinner, da den periodevis ble brukt om *alle* gifte kvinner) tok blant annet et enormt ansvar for utbygging av helsetilbud i Norge. Her er kanskje Norske Kvinners Sanitetsforening det mest kjente eksemplet, de drev med forebyggende helsearbeid for barn og bekjempelse av tuberkulosen, et forferdelig folkehelseproblem vi knapt nok kan forestille oss i dag, de utdannet sykepleiere, og de bygde sykehus. Kvinner arbeidet frivillig, samlet inn penger, påvirket politisk, de supplerte offentlige tilbud og iverksatte nye. Her ser vi at sanitetskvinnene satser på utdanning. Dette er et eksempel framveksten av profesjoner for kvinner, spesielt innen helse og utdanning, som kom til å ha stor betydning for velferdsstatens utvikling. Noen kvinner gikk ut i samfunnet som profesjonaliserte spesialister innen oppgaver som tradisjonelt hadde vært kvinneoppgaver i husholdet.¹¹⁶ Selv om de fleste omsorgsoppgavene fremdeles ble løst i hjemmet, er nettopp profesjonaliseringen av omsorgsoppgaver en viktig del av velferdsstatens framvekst. Når det kommer til bygginga av den norske velferden, har kvinner i aller høyeste grad bidratt til å bygge den. Det bygges en omsorg og trygghet i dette arbeidet, i tillegg til kvalitetssikring av tilbudene gjennom profesjonalisering. Det representerer også noen muligheter og rom hvor kvinner kan påvirke samfunnet, arbeide for endringer og opptre som profesjonelle i et samfunn med svært delte kjønnsroller og -idealer.

Kall til tjeneste, kall til moderskap, kall til samfunn – En utdanning på hjemmets grunn

Det kan virke paradoksalt å skulle profesjonalisere noe som ble regnet for «naturlig kvinnelig».¹¹⁷ Hvis det er naturlig, hvorfor må det læres? Dette kan kanskje heller forstås som naturlige anlegg som likevel har god nytte av skoloring. Dette er en periode da det å beherske

¹¹⁶ Melby, 2006, s. 288–298, 312–313.

¹¹⁷ Korsvold skriver: «De nordiske barnehagepionerene kom til å stå for en moderne kvinne- og moderhetsideologi som bygde på en målrettet og gjennomtenkt profesjonalisering av det som ble oppfattet som kvinnens moderlighet og egenart.» (Korsvold, 2005, s. 73)

den riktige *kunnskapen* for å gjøre tradisjonelle kvinneoppgaver har medvind. Også husmødrene gjennomgår en form for profesjonalisering, drevet av en tanke om faglighet i arbeidet og en statusheving av det. Det å være (ei god) husmor må læres, og det opprettes husmorskoler i hele landet, også i Trondheim.¹¹⁸ Det å ha husmorskole var faktisk et av forhåndskravene for å bli tatt opp som elev ved Barnevernsinstituttet (i tillegg til realskole, barnepleie og erfaring med barn).¹¹⁹ Også blant husmødrene kan man se en blanding av det tradisjonelle og det moderne, med ny kunnskap om renslighet, ernæring og rasjonelt arbeid skulle også husmoras arbeid gjøres kvalitativt bedre. Husmorskolene var altså med på å kvalifisere kandidater til barnevernsutdanning, men barnevernsutdanningene var også med på å kvalifisere kvinner (spesielt godt) til husmoryrket. Dette kan vi se godt illustrert ved utlysningsteksten til Barnevernsakademiet i Oslo i 1935, da de søkte kvalifiserte kandidater til første opptak: «... Ved denne praktiske og pedagogiske utdannelsen på hjemlig grunn gjøres elevene skikket for stillinger ved barnehjem, daghjem, barnehaver og lig. Dessuten vil utdannelsen gi et utmerket grunnlag for kvinners særlige oppgave: hjemmet og barna og åpne hennes øyne for mange brennende samfunns-spørsmål».¹²⁰ Både moderskapet og engasjement i samfunnet blir altså vektlagt, noe Astrid Vatne gjør på en liknende måte 20 år etter, i 1955 i et avisintervju om Barnevernsinstituttet. Under overskrifta «Alle ansatt før eksamen!» kan hun fortelle at:

[d]et er forbausende stor etterspørsel etter barnehagelærerinner, og både i fjor og i forfjor var samtlige elever ansatt før de sluttet her. De mange nye institusjoner for handicappede tar en god del av arbeidskraften. Ellers er det jo avgang på grunn av ekteskap. Dette siste kan vi umulig beklage, for barnevernsutdannelsen er en ypperlig skole for den som går inn i husmoryrket.¹²¹

Man kan virke i samfunnet, for eksempel ved institusjoner for handicappede barn, men kan selvsagt også bruke utdanninga hjemme som mor. Det er mange grunner til dette. Selve utdanninga er jo «på hjemmets grunn», det er slett ingen motsetning i tankene om hjem *eller* barnehage, hjem *eller* samfunn, det er det gode hjemmet som er sentralt, det er barnehagen som skal *støtte* hjemmet, og barnehagelærerinnene skal bringe det beste av de beste hjemlige kvalitetene inn i barnehagen og ut i samfunnet for øvrig. Dessuten, i et samfunn som i stor

¹¹⁸ Om profesjonalisering av husmødrene, se gjerne Vik, Elise Kristin, «'Så klar en lysning for landets vel gjør kvinners kunnskap om hjemmets stell': Husstellutdanninga i Trondheim frå Trondhjems husholdningsskole til Sara Løkens skole», Trondhjemske samlinger, Trondhjems Historiske Forening, 2014; Store norske leksikon, «Husmorskole», Ingun Grimstad Klepp. Hentet 15.10.2022. <https://snl.no/husmorskole>; Avdem, Anna Jorunn. *Husmorparadiset: eit tilbakeblikk på husmora i 1950- og 60-åra*. Oslo: Samlaget, 2001.

¹¹⁹ Korsvold, 2005, s. 145–146.

¹²⁰ Gjengitt i Korsvold, 2005, s. 147.

¹²¹ Vårt Land, onsdag 14. desember 1955, s. 9.

grad baserte seg på at kvinner skulle være hjemmeværende når de fikk barn, ville det være mer hensiktsmessig for ei ung kvinne å ta ei utdanning som også kunne bli nyttig når hun ble mor. Det begrenset faren for «å kaste bort ei dyr utdanning» i noe helt urelatert. «Avgang ved ekteskap» var dessuten veldig forståelig. Ble barnehagelærerinna mor, var det slett ikke sikkert hun hadde et dagtilbud til egne barn. Så det ble et livsfaseyrke for noen, et yrke de virket i noen år før de fikk barn selv. I noen tilfeller kom de tilbake når barna var større. For noen ble det et livsyrke, et slags kallsyrke, noe man viet seg til uten å stifte egen familie. Arbeid og familie var vanskelig å kombinere, så noen brukte utdanninga si i hjemmet, og noen hadde sitt virke ute i samfunnet. Tidas sterke vektlegging av hjem og moderskap kunne altså være både en fordel og ei ulempe med tanke på rekruttering til yrket, noe som kunne motivere kandidater til å søke seg til det i utgangspunktet, men også trekke utdannede barnehagelærere ut av yrkeslivet.¹²²

Ansvar og fellesskap – Bispesal og (lånt) gymsal

Yrket ble regnet som krevende. Opptak ved Barnevernsinstituttet krevde i tillegg til de nevnte forhåndskravene en «attest for moralsk framferd og god legemlig og sjelelig helse».¹²³ Dette sier selvsagt noe om krav om personlig egnethet for noen som skal jobbe med barn, men også om at det kreves en viss «støpning» for å egne seg i yrket. Det at yrket krevde mye, var også en av grunnene til at det var vanskelig å kombinere med eget familieliv. Man hadde tross alt som barnehagelærerinne ansvar for *alt*, fra barnehagens drift til innhold og vedlikehold. Enhetene var små, og staben besto gjerne av bare henne selv og en ung praktikant.¹²⁴

En annen som hadde et stort og sammensatt ansvar, var Astrid Vatne. Det kom noen flere ansatte etter hvert, også innen kontoroppgaver, men det var helt klart et stort ansvar og mange tråder hun hadde å holde i.¹²⁵ I likhet med barnehagelærerne hun utdannet, måtte hun få tilbudet til å fungere, og det innenfor rammene hun hadde. Den første tida i bispegården kan i grunnen minne en del om den fleksibiliteten den tidligere omtalte trondhjemske barnehagelærerinna måtte utvise, hun som måtte gjøre et treningslokale til barnehage og om til treningslokale igjen. Astrid Vatne forteller at de brukte kjøkkenet i bispegården som «alt-

¹²² Se Korsvold, 2055, s. 139–149.

¹²³ Se Korsvold, 2005, s. 146.

¹²⁴ Korsvold, 2005, s. 154.

¹²⁵ Korsvold skriver om Astrid Vatne: «Første året var hun den eneste ansatte. Senere hadde hun ved siden av seg to fast tilsatte, en lærer/praksisveileder, en kontorassistent og i tillegg engasjerte hun 20 timelærere.» Store norske leksikon, «Astrid Vatne», Tora Korsvold. Hentet 28.04.2022. http://snl.no/Astrid_Vatne

mulig-rom», og at de hadde et stort bad som de la et svært bord over og brukte til «nesten hva som helst». De «to værelsene» (med kjøkken) hun viser til innledningsvis, ser ut til å være bispesalen med et lite, tilstøtende rom. Rektor fikk et lite kontor bak biskopens kontor, og i tillegg nevner hun at de hadde ett rom nede. Behovene til Barnevernsinstituttet var egentlig større enn de lokalene de hadde, og dette ble løst ved å låne rom andre steder i området. De brukte biblioteket til Nordenfjeldske skolemuseum, som var ved Kalvskinnets skole. På denne skolen lånte de også grupperom og gymnastikksal, og av og til gymnastikksalen til Katedralskolen. Kommunen lot instituttet bruke rommene gratis. «Vi vokste et rom hvert år, og en klasse hvert år, omtrent», sier Vatne. De fikk gradvis flere rom i bispegården, blant annet fikk de overta rommene etter rasjoneringskontoret da det ble avviklet.



Et av rommene som skolen disponerte i Bispegata, september 1956
(Foto brukt med tillatelse fra Sverresborg Trøndelag Folkemuseum).

Den første tida i bispegården kan ses på som preget av former for nøysomhet og pragmatisme: Man gjør det man kan for å tilpasse seg de rommene man har. Samtidig virker Astrid Vatne opptatt av å framheve byggets skjønnhet og klassiske kvaliteter da hun intervjues i 1986. Og det er det jo, et vakkert bygg med historisk arv, omgitt av høye trær i umiddelbar nærhet og forbindelse til Nidaros domkirke. Og kanskje er det heller ikke så rart om Vatne, 40 år senere, ser på oppstarten i et nostalgisk lys, ser skjønnheten og stukkaturen, fellesskapet og

optimismen for faget. For selv om hun hadde hovedansvaret, var hun ikke alene om å bygge miljøet. «Vi hadde det veldig godt på et vis», forteller hun, og beskriver oppstartstida som en periode preget av fellesskap, mange mennesker som sto sammen for å gjøre noe nytt. Barnevernsinstituttet hadde mange støttespillere og bidragsytere som hadde engasjert seg både i opprettelsen og i dets videre virke, og noen av disse fortsatte i styreverv, som timelærere eller praksislærere. Miljøet var fremdeles lite, lite nok til tett kontakt mellom lærere og studenter, også studentene hadde «denne følelsen av fellesskap», sier Vatne.¹²⁶

Det nye navnet

Barnevernsinstituttet kom etter hvert til å ta over hele bispegården. Dronning Mauds Minnefond kjøpte bispegården og ga den til Barnevernsinstituttet i 1954. Gavebrevet som overdrar eiendommen til Barnevernsinstituttet, er datert 6. april 1954, signert Eivind Berggrav, innsamlingens leder.¹²⁷ Berggrav var en av de nevnte biskopene som hadde engasjert seg for Menighetspleiens Landsforbund og Barnevernsinstituttet. Han hadde, sammen med statsminister Johan Nygaardsvold og stortingsrepresentant for Høyre, C. J. Hambro, ledet ei pengeinnsamling i forbindelse med Dronning Mauds død i 1938. Fondet man samlet inn til, ble vekselvis kalt Dronning Mauds Minnefond og Dronning Mauds Hjelpfond.¹²⁸ 16 år senere ble de innsamlede midlene brukt på Menighetspleiens Barnevernsinstitutt. I forbindelse med denne kongelige minnegaven skiftet også instituttet navn til Barnevernsinstituttet Dronning Mauds Minne.¹²⁹ Da Barnevernsinstituttet overtok hele huset, gjennomgikk bispegården en stor oppussing som også tilpasset bygget mer til instituttets bruk og behov. Blant annet får de en sang- og gymnastikksal, formingssal, og bibliotek på det gamle bispekontoret. I tillegg nevnes det et eget rådgivingskontor for foreldre og barn.¹³⁰

Barnevernsinstituttet har på en måte tre åpningsdager i løpet av tida si i bispegården. Den aller første åpninga er 23. september 1947, da biskop Fjellbu taler om at kirka må ta ansvar ikke bare for dem «ved gravens rand», og Astrid Vatne holder «en strålende tale», ifølge avisa Nidaros' utsendte den dagen. Den andre åpninga er 12. april 1954, ved det høytidelige

¹²⁶ Intervju med Astrid Vatne 1986.

¹²⁷ Gavebrev, 1954, i DMMHs eie.

¹²⁸ Se f.eks. Nordre Trondhjems Amtstidende, torsdag 1. desember 1938.

¹²⁹ Se f.eks. Adresseavisen, tirsdag 13. april 1954, s. 1, 4. Navnet er også det som brukes i gavebrevet.

¹³⁰ Vårt Land, onsdag 14. desember 1955, s. 6, 9.

arrangementet i bispegården da gavebrevet overrekkes, og huset blir deres. Den tredje finner sted 6. september 1956. Denne markerer innvielsen av instituttet etter ferdig oppussing og navneendring, og både kronprins Olav og prinsesse Astrid er til stede ved markeringa. Prinsesse Astrid avduker portrettet av sin bestemor, dronning Maud, et bilde av dronningen på sin yndlingshest, Iris.¹³¹ «Instituttet forutsettes å la et maleri av H. M. Dronning Maud opphenge på det dertil best egnede sted i bygningen», står det i gavebrevet. Denne innvielsen og det kongelige besøket ved det som beskrives som det mest moderne barnevernsinstituttet i landet,¹³² er faktisk dokumentert på film, fra Filmavisen 20. september 1956.¹³³ Her oppgis navnet på skolen som Dronning Mauds Minne, Menighetspleiens Barnevernsinstitutt. Filmen tar oss med gjennom rommene, inn i klasserom og formingssal. Oppussinga i bispegården ser ut til å være svært stilfullt utført. En kombinasjon av 1950-tallets lette interiørstil i samspill med husets opprinnelige egenart, de høye himlingene, stukkaturlistene, profilerte dører. Utgang til hage. Peisestue og piano. Ei bregne i en buet nisje. På peishylla, en engel. En Gabriel.

¹³¹ Adresseavisen, fredag 7. september 1956, s. 1, 3; Nidaros, torsdag 6. september 1956, s. 1, 2.

¹³² F. eks. i Tromsø, tirsdag 11. september 1956, s. 1.

¹³³ Filmavisen 20. september 1956, avsnitt 3, NRKs arkiv på nett, <https://tv.nrk.no/serie/filmavisen/1956/FMAA56003856/avspiller> (Hentet 29.04.2022).

DALEN 1975–76: FLYTTING, VEKST OG UTDANNINGSREVOLUSJON

Fra bispegård til lystgård – Fra 20 til 325 studenter på 30 år

Barnevernsinstituttet hadde blitt etablert i etterkrigstida, i ei gryende tid for både barnehage, barnehagelærerprofesjonen og tilgjengelig utdanning, i en tidlig fase av velferdsstatens virkelig store oppbygging. 1970-tallet, inkludert slutten av 1960-tallet, representerer ei ny tid, også for Barnevernsinstituttet Dronning Mauds Minne. Skolen hadde disponert hele bispegården fra 1956. Men hvis man passerer Bispegata 9a, kan man se at dette egentlig ikke er et veldig stort hus. På 1970-tallet er ikke bygget lenger stort nok, og de bruker andre lokaler i tillegg. Sannsynligvis er dette ved nærliggende skoler som Kalvskinnets og Katedralskolen.¹³⁴ Skolens vekst sammenfaller med endringene i samfunnet og med konkret politisk styring. Fra 1960-tallet av er det ønsket fra departementshold at barnehagelærerskolene skal utvide utdanningskapasiteten. «Igjen stod Astrid Vatne midt i et gigantisk arbeid med å skape et funksjonelt og vakkert, samlet miljø for førskolelærerutdanning», fortelles det i *Festskrift for Astrid Vatne* fra 1983.¹³⁵ Men Astrid Vatne hadde også nær sagt «skyld» i dette selv: Hun var med i komiteen av 1954 som foreslo å øke antall utdanningsplasser for å møte både det aktuelle behovet i samfunnet og behov ved ytterligere utbygging av tilbud for barn. Men komiteen anbefalte også å utvide gradvis og å bygge på erfaring etter hvert.¹³⁶ På mange måter illustrerer dette en type samspill fagmiljøet hadde, og kom til å ha, med samfunn og offentlighet for øvrig. Representanter fra barnehagefeltet bidro til å påvirke politikken, med innspill, høringsuttalelser, fagkunnskap og forarbeider, samtidig som politikken også kom til å påvirke dem i neste omgang gjennom føringer, forskrifter, rammer og lovverk, både for barnehagefeltet og for barnehagelærerutdanningene. Astrid Vatne var en av representantene fra barnehagelærerutdanninga i Trondheim, men mange flere hadde bidratt og kom til å bidra til politisk arbeid gjennom skolens historie.¹³⁷ Nettopp 1970-tallet representerer på mange måter

¹³⁴ I intervju fra 1976 med domprost Thor With, på dette tidspunktet styreformann for Barnevernsinstituttet, oppgis det at Barnevernsinstituttet har tilhold på tre ulike steder i Trondheim. Hvilke disse er, oppgis ikke, men basert på intervju med Astrid Vatne (1986) er det nærliggende å tro at dette gjelder bruk av rom ved tidligere nevnte Kalvskinnets skole og Katedralskolen. *Vårt Land*, mandag 27. desember 1976, s. 5.

¹³⁵ Fougner, 1983, s. 14–15.

¹³⁶ *Innstilling fra Komiteen til å utrede spørsmålet om utdanning av barnevernarbeidere*. Oppnevnt av kongelig resolusjon 24. september 1954. Til Det Kongelige Sosialdepartement, 1956.

¹³⁷ Astrid Vatne påvirket utdanninga gjennom sitt arbeid i en rekke komiteer og utvalg, se Korsvold, Tora: «70 år til barns beste – en nettutstilling», <https://dmmh.no/om-dmmh/hoyskolens-historie/70-ar-til-barns-beste-en->

mer politisk styring, med hensyn til både barnehageutbygging, innføring av barnehageloven av 1975 og rammeplan for førskolelærerutdanningene av 1971. *Førskolelærerutdanning* er begrepet som blir tatt i bruk på dette tidspunktet. Denne tida i skolens historie er på mange måter litt paradoksal. Ja, skolen vokser, og de har stadig fått mer offentlig støtte for å drive denne utdanninga. Men støtta dekker ikke alt. De har behov for mer plass for å kunne fortsette å drive, og for å kunne bli større, men midlene er ikke store nok, heller ikke til drift. Det er ei tid for vekst, men samtidig ei tid med store økonomiske utfordringer. Hvis man søker etter omtale av Dronning Mauds Minne i aviser fra 1970-tallet, vil faktisk ganske mange av treffene omhandle kollekt. Som et tilfeldig eksempel (blant mange) kan det nevnes at Botne kirke i Holmestrand har ofring til Barnevernsinstituttet ved familiegudstjenesten søndag 20. februar 1977.¹³⁸ Skolen går altså inn i en ny epoke, til større lokaler, større forhold – men noen av midlene kommer altså fra kollekt ute i menighetene. På dette tidspunktet er ikke Barnevernsinstituttet lenger *Menighetspleiens* Barnevernsinstitutt. Instituttet ble en selvstendig stiftelse i 1960, men fremdeles tilknyttet Den norske kirke.¹³⁹

Instituttet trengte altså mye mer plass på 70-tallet. Eiendommen som ble skaffet for å dekke det økende plassbehovet, var Dalen, den gamle blindeskolen. Også dette bygget hadde behov for omfattende oppussing og tilpasning til deres behov. Barnevernsinstituttet kjøpte eiendommen i Dalen i 1975, men offisiell åpning etter ferdig oppussing er ikke før 6. september 1979, på dagen 23 år etter forrige åpning av nyoppussede lokaler. Den store oppussinga var en av utgiftene de trengte hjelp til å dekke, blant annet gjennom private gaver og innsamlinger i menighetene. De begynte å bruke eiendommen allerede i 1976, før hele oppussinga var ferdig, og i 1977 har Vårt Land en omfattende sak om Barnevernsinstituttet hvor de beskriver idyllen som råder i parken utenfor den gamle blindeskolen. Saken er

[nettutstilling](#) (Hentet 12.03.2023). Det er mange med forbindelse til utdanninga i Trondheim som har vært med i politisk arbeid eller forarbeid. Som eksempler kan man trekke fram Ella Esp (igjen), som ble statlig barnevernsinspektør og trolig var med på å utforme de første forskriftene. Ellers har vi tidligere nevnte Tora Grude, som bidro til NOU 1972: 39 *Førskoler* om førskoler av 1972 med historikk og bakgrunnsinformasjon om fagfeltet, og Unni Bleken, som ble utdannet ved Barnevernsinstituttet i Trondheim i 1949–1951 og senere rektor ved Høgskolen Barnevernsakademiet i Oslo. Hun ledet forarbeidet for rammeplan for barnehagen 1996, NOU 1992:17. Frode Søbstad, professor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning, ledet arbeidsgruppa som skulle levere innspill til revidert barnehagelov og rammeplan, og som leverte sluttrapporten *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små*, Barne- og familiedepartementet 2005. Flere andre kan selvsagt nevnes, men her trekkes det bare fram noen eksempler.

¹³⁸ Jarlsberg, lørdag 19. februar 1977, s. 2. Ellers kan det nevnes at i Nidaros, lørdag 13. august 1977, s. 13, oppgis sju trondheimskirker som har ofring til Barnevernsinstituttet påfølgende søndag (Bakke, Domkirken, Lade, Strinda, Lademoen, Heimdal, Tempe).

¹³⁹ Søbstad og Leinum, 1997, s. 30.

illustrert med ei gruppe studenter som ligger og sitter på gresset under trærne foran skolebyggets buede terrasse. I saken fortelles det at skolen har gått fra 20 til 325 studenter på 30 år, og at den nåværende skoleeiendommen har 3 600 kvadratmeter gulvflate og 44 mål park utenfor. Astrid Vatne beskrives som begeistret over «de gamle ærverdige skolebygningene». «De er menneskelige», fortsetter hun. «I gammel arkitektur hadde de råd til å gjøre ting som bare skulle være til pynt. Det skapte miljø. Verken bygninger eller mennesker skal være strømlinjeformede, men gjerne litt rare», sier Astrid Vatne.¹⁴⁰ Nok en gang flytter Barnevernsinstituttet inn i et hus med historie.



Dalen Blindeskole, 1931 (Foto: Røske og Røstad, brukt med tillatelse fra NTNU UB).

Lystgård, kapellangård, blindeskole – Barns beste og sovesal ovenpå

Dalen hadde virkelig vakre omgivelser, eiendommen var en gammel lystgård. Det fantes flere lystgårder i området Lade, Lademoen, Strindheim, Leangen, de fleste bygd i perioden 1750–1850, hvor bedrestilte trondheimsborgere kunne dra «på landet» i sommersesongen. I tillegg ble gårdene brukt til dyrking av jordbruksvarer til eiernes eget bruk og egen inntekt. Dalen har fremdeles en betydelig park, mens mye av parkanleggene etter andre lystgårder er bygd ut.

¹⁴⁰ Vårt Land, fredag 7. oktober 1977, s. 1–5.

Hvis man spaserer i området rundt Dalen, kan man finne gamle lystgårder mellom øvrig bebyggelse, som Falkenborg, Louiselyst og Saxenborg.¹⁴¹ I tillegg til å være en gammel lystgård hadde eiendommen senere vært kapellangård for residerende kapellan i Strinda fra 1850-årene av. Den gamle kapellanboligen samt et annet lite bygg som nå brukes som bokhandel, er det som står igjen etter den gamle trehusbebyggelsen på eiendommen.

Halve kapellanboligen har imidlertid brent opp. Hvordan gikk det til? kan man spørre seg. Jo, halvparten, altså øvre etasje, ble solgt til kapellanens bror og satt opp på Elgeseter, hvor den senere gikk tapt i brann. Foranledningen til dette var at huset ble regnet som for stort til å være passende som kapellanbolig. Dermed ble dette løsninga, og slik står bygget i dag, i én etasje med saltak og loft.¹⁴²



Kapellangården, ca. 2012 (Foto: DMMH).

¹⁴¹ «Lystgårdene i Strinda», https://www.strindahistorielag.no/wiki/index.php/Lystg%C3%A5rdene_i_Strinda (Hentet 12.05.2022); Guttormsen, Sissel (red.), *Lystgårdene på Lade: en reise i Trondheims Arkadia*. Trondheim: Ringve Museums skrifter VIII, 2002.

¹⁴² Furuset, Kjell, «Dalen – fra husmannsplass til blindeskole og høgskole», *Strinda den gang da*, Årbok for Strinda historielag nr. 8, Trondheim, 2008, spesielt s. 17–18. Mye av informasjonen som handler om Dalens og blindeskolens historie, er hentet fra Furusets artikkel.

Sånn sett gikk det fra bispegård til kapellangård for Barnevernsinstituttet, som jo kan anses som et par skritt nedover: Det var tross alt ansett som litt for råflott å ha *to* etasjer for en kapellan, men den hovedbygningen Barnevernsinstituttet tok over i 1975, kunne minne om et slott. Det ble den også beskrevet som av ei jente som gikk på blindeskolen på 1920-tallet, et slott.¹⁴³ I arkitektguiden for Trondheim beskrives bygget som et symmetrisk monumentalbygg med jugendtrekk. Blindeskolen sto ferdig i 1912, i en periode da det også ble bygd en del andre monumentale skolebygg i Trondheim med historistiske trekk, som på Bispehaugen, Ila og Singsaker.¹⁴⁴ Den monumentale opplevelsen av blindeskolen på Dalen blir ytterligere forsterket av det store parkanlegget omkring den, et område som bygger opp til den estetiske opplevelsen av bygget, men som også hadde sin funksjon for fysisk aktivitet og rekreasjon for blindeskolens elever. Det å bygge store, dyre bygg, det å gi rom for barn på denne måten kan ses som en anerkjennelse av at dette er viktig, noe verdt å markere, å sette et monument over. Innføring av folkeskolen, en sjuårig, felles skole for alle samfunnslag i 1889, er én av grunnene til den store satsinga på skolebygg tidlig på 1900-tallet, slik som de nevnte skolene i Trondheim. Dette kan ses på som ett av skrittene på veien i retning av en velferdsstat med like rettigheter og muligheter, blant annet med tanke på utdanning. Mulighetene for blinde og svaksynte og andre med funksjonsnedsettelse er også en del av dette, med mulighet og rett til både generell utdanning og til yrkes- eller håndverksutdanning som kunne generere egen inntekt. Også her var det private, filantropiske engasjementet sentralt, i tillegg til at personer med nedsatt funksjonsevne selv organiserte seg i arbeid for egne rettigheter, for eksempel i blindeforbundene.¹⁴⁵ «Det var trønderne som begynte», heter det i en av overskriftene i Norges Blindeforbunds jubileumsskrift, og det gjorde de, først med etablering av regionalt lag i 1900, senere med etablering av selve Norges Blindeforbund i Trondheim 1909.¹⁴⁶ At det i det hele tatt ble blindeskole i Trondheim, er forbundet med den svært store summen Johan

¹⁴³ Furuset, 2008, s. 27.

¹⁴⁴ Solberg, Helge (red.). *Arkitektur i 1000 år: en arkitekturguide for Trondheim*. Trondheim: Trondhjems arkitektforening, 1999, s. 124, 132–135 (finnes også i en 2009-versjon).

¹⁴⁵ Seip, 1994, s. 54–55.

¹⁴⁶ «Vi kan ikke skaffe et bilde frå stiftelsesmøtet i Norges Blindeforbund. De ungdommene som møttes der hadde, naturlig nok, ikke sans for fotografering. Men vi kan presentere stedet hvor møtet fant sted, Ynglingeforeningens lille sal i Trondheim», står det under bildet av nevnte festsal i jubileumboka: Henry, Carl (red). *Blind 1969: Norges Blindeforbunds 60-årsjubileum 22. oktober 1969*. Oslo: Norges Blindeforbund, 1969, s. 7, 15. Se også Store norske leksikon, s.v. «Norges Blindeforbund». Hentet 13.05.2022. https://snl.no/Norges_Blindeforbund. Det første forbundet var Nordenfjeldske Blindeforbund, stiftet 1900 under navnet De Blindes Selvhjælperforening. I Schrødersamlingen til Sverresborg Trøndelag Folkemuseum finnes det et fotografi fra årsmøtet til Nordenfjeldske Blindeforbund på Dalen Blindeskole 1956, <https://digitaltmuseum.no/0210110485656/arsmote-i-nordenfjeldske-blindeforbund-pa-dalen-blindeskole> (Hentet 13.05.2022).

Thonning Owesen etterlot seg til dette formålet. Thonning Owesen var godseier på Leira gård, han hadde arvet en stor familieformue, men han var selv ugift og uten arvinger, og testamenterte formuen sin til veldedige formål. Han tilbragte faktisk sine første leveår like ved Dalen, på Louiselyst, da kalt Ballyshannon etter hans irske mors hjemsted.¹⁴⁷



Hovedbygget på Dalen i byggeperioden, ca. 1911 (Foto: DMMH).

Blindeskolen i Trondheim var først privat, senere ble den statlig. Også her er det veldig tydelig at private initiativ ofte er der offentlige tilbud starter. Det ble bestemt at blindeskolen i Trondheim både skulle være barneskole for barn nordenfjells og yrkesskole for hele landet. I 1925 ble det bestemt at yrkesskolen skulle legges til Oslo, og at skolen i Trondheim skulle bli barneskole for hele landet. «Under de rådende forhold var dette en lykkelig løsning. For barneskolens vedkommende sikret man et bedre skolegrunnlag i og med sammenslåingen av de to barneskolene [i Trondheim og Oslo]. Samtidig var ikke kvaliteten av undervisningstilbudet lengere avhengig av barnets bosted», fortelles det i jubileumstidsskriftet til Blindforbundet fra 1969. At det kan ses som «en lykkelig løsning», er jo forståelig, det virker i det hele tatt ganske rart og uhensiktsmessig å ha barneskole og yrkesskole for voksne på samme sted. Samtidig er det verdt å merke seg at lik (høy) kvalitet på tilbud og utdanning for alle, uavhengig av bosted, også framstilles som et framskritt. Og det er det jo, det er en

¹⁴⁷ Norsk biografisk leksikon, «Johan Thonning Owesen», Terje Bratberg. Hentet 16.05.2022. https://nbl.snl.no/Johan_Thonning_Owesen

viktig essens i tanken om en velferdsstat. Men på dette tidspunktet betydde jo ikke det å få et *tilbud der man bor*, men å få et *tilbud man kan reise til*. Spesielle behov krever også spesiell kompetanse, så i tidlige perioder vil det gi mening å samle fagfolk med kompetanse på ett sted, at det er det beste, også for barn, i den konteksten. Det var uten tvil hensiktsmessig for blinde barn å få utdanning og opplæring tilpasset dem av mennesker med kompetanse på feltet, for eksempel med tanke på å lære punktskrift og få sansetrening og fysisk aktivitet. I tillegg kunne barna bli kjent med andre barn som også var blinde på en slik skole. Barns beste her var altså å sørge for at de fikk et godt utdanningstilbud tilpasset dem. Men det betydde også at blinde barneskolebarn, fra hele landet, måtte bo hjemmefra mesteparten av året. Og dette gjaldt slett ikke bare blinde barn, som tidligere nevnt har barn bodd borte for å få skoletilbud, enten på grunn av spesielle behov eller ved lang skolevei, men også ved sykdom eller rekonvalesens. I denne konteksten er det det mest *spesielle* med barnet eller situasjonen som avgjør hva som regnes som barnets beste, hva som «haster mest», hva som regnes som viktigst, og hva som er mulig innen rådende rammer. Sånn sett vil hensynet til et barns behandling eller opplæring veie tyngre enn andre behov og hensyn, for eksempel nærhet til familie og nærmiljø. Samtidig er det påfallende hvor *kroppslige* og hygieneorienterte tilbudene til barn er, for eksempel på 1920–30-tallet. Det sunne legemet, og hensynet til dette, står sentralt. Hensynet til barns øvrige behov er ikke alltid like tilstedeværende. En som var elev ved Dalen Blindeskole på 1920-tallet, kan fortelle at mange av barna gråt og lengtet hjem, men «[d]et var ingen til å komme og ta dem i handa. Det var jo folk som hadde inspeksjon og fikk oss til sengs og påså at vi vaska oss og sånt og la oss, og ferdig med det». ¹⁴⁸ Elevene fikk altså undervisning som skulle holde et høyt nivå og være tilpasset deres behov på dagtid, men til kvelds lå de på store sovesaler i skolebyggets andreetasje, hvor tilbudet bærer mye mer preg av kontroll og tilsyn enn dekking av barns psykologiske behov for omsorg. Det er altså noen som sjekker det konkrete og kontrollerbare, det hygieniske, det disiplinære, men ikke hvordan de har det. Den samme jenta som hadde beskrevet Dalen som et slott, forteller også at dette slottet kunne oppleves som overveldende, spesielt når man lå i ei seng midt på golvet nattetid mellom 23 andre jenter. ¹⁴⁹ Noe som er godt tenkt, blir ikke alltid bare godt, eller regnet som godt nok. Blindeskolene og andre undervisnings- og helsetilbud til barn etablert rundt århundreskiftet og tidlig 1900-tall, representerte framskritt

¹⁴⁸ Sitatet er hentet fra Kjell Furusetts artikkel om Dalen i årbok frå Strinda historielag (Furuset, 2008, s. 31). Her fortelles det også at det ble sjekket om barna ba Fadervår, så en viss åndelig omsorg, i alle fall på det helt overfladiske planet kan man kanskje si at man hadde.

¹⁴⁹ Furuset, 2008, s. 27.

med hensyn til muligheter og rettighet, men de representerer også en relativt begrenset tanke om hva «barns beste» er. Det er hensynet til *noe* ved barnet som vektlegges, ikke hele barnet og dets sammensatte behov. Hva som er godt eller *godt nok* på ett tidspunkt, er det kanskje ikke på et annet. Noe som på ett tidspunkt kan ses på som et framskritt, kan oppfattes som noe helt annet i ettertid.

På 1940-tallet ble ikke barneomsorgen regnet som god nok. Det sier noe om endrede økonomiske forutsetninger, men også noe om nye tanker om hva som er «godt nok» for barn. Dette var blant annet knyttet til nye tanker om barns psykologiske behov, noe barnehagebevegelsen er en stor del av. Som vi har sett, var internatledelse ett av fagene man lærte ved Barnevernsinstituttet i Trondheim, og nettopp det å utdanne pedagogisk kvalifiserte internatarbeidere var en viktig del av kvalitetsløftet i tilbudet for barn i Barnevernsinstituttets tidlige tid. Samfunnet fortsatte lenge med å dekke mye av de spesielle tilbudene for barn gjennom tilbud barna måtte bo borte for å motta, men hvis barna skulle bo borte, skulle også internat-tilbudet, ikke bare utdannings- eller behandlingstilbudet, holde kvalitet, og kvaliteten på barnas tilbud kunne sikres ved å ansette utdannede barnehagelærere. I tillegg er det viktig å nevne at nettopp barnehagene var viktige institusjoner med tanke på å gi (også) barn med spesielle behov i førskolealder et tilbud i nærheten av eget hjem. Når man kommer til 1970-tallet, går samfunnet igjen gjennom store endringer, og idealet, sammen med lovverket, går ut på at barn skal få et tilbud i nærheten av der de bor. Dette påvirker også blindeskolen i Dalen, noe som gjør at eiendommen blir ledig for Barnevernsinstituttet i 1975. Tankene om hva som er til «barns beste», har igjen utviklet og endret seg, sammen med bedre økonomi, bedre utbygde velferdstilbud og generelt høyere utdanningsnivå i befolkninga. Det er i det hele tatt interessant at en institusjon som Dronning Mauds Minne befinner seg i et bygg med en slik arv, for bygget representerer på mange måter ei monumental satsing på barn og «svake grupper» i perioden da det ble bygd, et stort framskritt med hensyn til rettigheter og muligheter, et svært moderne og velutstyrt anlegg i si tid, blant annet med innendørs svømmebasseng. Samtidig sier byggets historie noe om samfunnets utvikling. Utvikling av holdninger, økonomi, av velferdsstaten og synet på barn. Den sier også noe om konteksten barnehagelærerprofesjonen begynte å gjøre seg gjeldende i, en profesjon som ble brukt til kvalitetskontroll av flere tilbud for barn fra 1940–50-årene av. Samtidig som dette er en profesjon som nettopp *ikke* skulle konsentrere seg om kontroll, disiplin og grunnleggende tilsyn med barna, men om barns behov, trivsel og utvikling, en profesjon med høye pedagogiske idealer om det beste for barn. I dag er andreetasjen i det gamle blindeskolebygget

gjort om til kontorer, bibliotek og undervisningsrom. Noen av kontorene har merker etter luker i veggen. Gjennom dem holdt internatarbeiderne oppsikt med blinde barn i store sovesaler.

Nye rammer – Likt og ulikt i teori og praksis

Ifølge rammeplanen for førskolelærerutdanning av 1971 gikk bare to prosent av norske barn i barnehage, «medan pedagogiske omsyn skulle tilseia at dei fleste burde fått den stimulans i sitt miljø som slike institusjonar kan gi», fortsettes det. Her har man altså et uttalt ønske om at barnehagen skal være for så mange som mulig, at den skal legitimeres gjennom pedagogisk kvalitet, at barnehagen blir sett på som stimulerende, og at det skal være et tilbud i barns nærmiljø. Videre sies det at utbygginga av daginstitusjoner for barn har vært for lav i mange år, at dette må tas igjen, og at utdanning av fagfolk er en viktig del av dette arbeidet. Ikke minst vektlegges behovet for førskolelærere med ekstra kompetanse som kunne bidra inn i førskolelærerutdanningene. Men hva slags kompetanse skulle man da ha som førskolelærer ifølge rammeplanen av 1971?



Sløydsalen, ca. 1970 (Foto: DMMH).

Følgende fag blir oppgitt som det som skulle være del av førskolelærerutdanninga nå: pedagogiske fag (inkludert pedagogikk/psykologi, barnpsykiatri/mentalhygiene og barnehagemetodikk), religion og etikk, norsk, sosialfag (herunder samtidskunnskap og

sosiallovgivning), naturfag (med helsevern og naturstudier), estetisk skapende fag (med forming, musikk/stemmebruk, drama og mime, og kroppsøving). I tillegg er det kurs i trafikkopplæring, førstehjelp og møteteknikk. Til sist nevnes praksis, konsentrert på i alt åtte uker per år. Den absolutt største forskjellen fra tidligere er at praksisdelen av studiet er betydelig redusert. Den hadde jo utgjort ca. 50 prosent av tida på 1950-tallet. Ellers er innholdet ganske likt det som gjøres ved Barneverninstituttet i tidlig tid, men fag som internatadministrasjon er borte. Denne rammeplanen av 1971 handler om samordning av de ulike førskolelærerutdanningene, men også samordning med *lærer*utdanningene, og det teoretiske innholdet har fått en større plass enn den praksisnære, erfaringsbaserte kunnskapen som var en svært stor del av barnehagelærerutdanningene i utgangspunktet. En av tankene med samordninga som oppgis i rammeplanen, er at førskolelærerne (som de kalles nå) skal ha ei såpass lik utdanning som øvrige lærere at utdanninga skal holde «same profesjonelle nivå som ordinær lærerutdanning», slik at førskolelærere kan ta samme typer etterutdanning som lærere, for eksempel innen spesialpedagogikk, praktisk-estetiske fag eller samisk. I tillegg nevnes muligheten for videreutdanning i småskolepedagogikk som kvalifiserer barnehagelærere for arbeid i småskolen. Samtidig anbefales det å opprette videreutdannings-tilbud spesielt for førskolelærere i førskolelærerutdanningene (eller barnehagelærerskolene, som de også blir kalt i denne teksten¹⁵⁰), for eksempel innen områder som praksisveiledning, administrasjon og personal, naturfag, sosialfag og estetiske fag. I tillegg bør det bli mulig for førskolelærerne å ta videreutdanning også ved andre institusjoner, som faglærerskoler, universitet eller musikkonservatorier, på samme måte som andre lærere. Profesjonens «reproduserende» effekt er på mange måter til stede i denne rammeplanen. Man utdanner ikke førskolelærere for bare å jobbe i barnehagene, men også for å jobbe i førskolelærerutdanningene, og da kreves både høyere og mer spesialisert kompetanse. Kandidatene fra de ulike lærerutdanningene skulle altså stå med en liknende kompetanse når de «gikk ut», slik at den kunne samordnes blant annet med etterutdanningstilbudene, men det er også snakk om en liknende kompetanse «på vei inn». Barnehagelærerutdanningene hadde som kjent hatt ganske omfattende og spesialiserte krav til opptak, krav til realskole på et tidspunkt da ganske få (spesielt kvinner) hadde det, i tillegg til husmorskole, barnepleie og dokumentert praksiserfaring med barn. Disse spesielle forkravene ble etter hvert fjernet, og på slutten av 1960-tallet ble examen artium krav for å komme inn på barnehagelærerutdanninga,

¹⁵⁰ Selv om førskolelærer og førskolelærerutdanning innføres som begrep på dette tidspunktet, brukes tidvis også barnehagelærer eller barnehagelærerskoler som begrep, blant annet i rammeplanen av 1971. Det kan virke som logiske overlapp i en overgangsfase.

på samme måte som ved andre former for høyere utdanning, som lærerutdanninga. Praksis med barn ga riktig nok fremdeles ekstrapoeng ved opptak til barnehagelærerutdanninga,¹⁵¹ men generelt ser man en større grad av strømlinjeforming av kompetanse som skal passe til samme nivå, med krav til examen artium eller videregående skole¹⁵² for å komme inn på et studium og liknende kompetanse eller kompetansenivå etter endt utdanning – eller «same profesjonelle nivå», som formuleringa er i rammeplanen.¹⁵³

Piano og xylofon, integrert sløyd og oppfordring til orkester

Å etterstrebe et høyt profesjonelt nivå hadde helt tida vært et mål for Barnevernsinstituttet i Trondheim, og en av hovedgrunnene til å etablere det i utgangspunktet var nettopp det å befeste en profesjon med høy pedagogisk kompetanse som kunne fungere som kvalitetssikrere i pedagogiske tilbud for barn. Og det er som sagt ganske store likhetstrekk i fag og innhold i Barnevernsinstituttets tidlige tid og rammeplanen av 1971, hvis man ser bort fra praksismengden, så i den forstand råder en viss kontinuitet i hva man anser som kvalitet, kompetanse og innhold. Så hva mer er likt og forskjellig mellom utdanningstilbudet ved Barnevernsinstituttet i 1947 og i rammeplanen av 1971?

Musikken har vært med hele tida, men tilgangen på ressurser og instrumenter var ikke stor rett etter krigen. I rammeplanen av 1971 står det også at studentene bør kunne «lage enkle rytmeinstrumenter», så det gjør man altså fremdeles, men det oppgis også at man innen musikkfaget skal ha undervisning og øving i bruk av instrumenter; piano, blokkfløyte, gitar osv., i tillegg til «grundig gjennomgåing og demonstrasjon av Orff-instrumentariet». Dette gjelder diverse rytmeinstrumenter, xylofoner og metallofoner, instrumenter som er ganske enkle for barn å spille på.¹⁵⁴ «Rytmikken», tidligere eget fag, ser ut til å ha blitt en integrert del av musikkundervisninga på dette tidspunktet. Pedagogens egen stemmebruk er vektlagt også her, både i sang og tale, som i 1947, og ifølge rammeplanen skal kandidatene også kunne holde foredrag og innlegg, hvilket oppgis som deler av norskfaget og under temaet

¹⁵¹ Korsvold, 2005, s. 158–159.

¹⁵² Examen artium fikk man hvis man besto utdanning på gymnas. Med lov av videregående opplæring av 1974 ble videregående skole innført, og det var bestått videregående utdanning som ble inngangen til høyere utdanning. Se f.eks. Store norske leksikon, s.v. «Gymnas». Hentet 26.05.2022. <https://snl.no/gymnas>

¹⁵³ «Rammeplan for førskolelærerutdanning». Oslo: Universitetsforlaget, 1971, spesielt s. 55.

¹⁵⁴ Basert på det musikkpedagogiske arbeidet til Carl Orff. Blant annet ble Orff-xylofonen utviklet «for å gi barn en lavterskel-erfaring med instrumentene». Store norske leksikon, «Xylofon», Kristoffer Almås. Hentet 26.05.2022. <https://snl.no/xylofon>; Store norske leksikon, s.v. «Carl Orff». Hentet 26.05.2022. https://snl.no/Carl_Orff

arbeidsformer. Drama var ikke oppgitt som eget fag i 1947, men er det, sammen med mime, i 1971. Dramatilbudet nevnes i Vårt Lands sak om skolen i 1977, men ordet mime brukes ikke der. Dukketeater nevnes spesielt i rammeplanen, samtidig som det understrekes at dramafaget er svært tverrfaglig, og at det derfor kan være vanskelig å finne lærekrefter som dekker hele feltet, men at man da bør benytte seg av lærere fra andre fag eller innleide kursholdere, for eksempel i dukketeater og mime. At det foregår dukketeater på Dronning Mauds Minne i 1979, er i alle fall helt sikkert, fordi dukketeater, sammen med barneteater, formingsaktiviteter, musikkaktiviteter med mer, er tilbudet de frister med i kunngjøring av åpen dag på 7. og 8. september 1979 i forbindelse med offisiell åpning av skolen.¹⁵⁵ Tegning, sløyd og tekstil (eller rettere sagt «barnesøm») ble oppgitt som egne fag i 1947, og de er alle med i 1971, men da presiseres det at formingsfaget bygger på en *integrering* av de ulike formingsfagene, og at «skillet mellom tegning, sløyd og tekstil-forming faller bort». Rammeplanen er i det hele tatt svært tverrfaglig orientert og fokuserer mye på hvordan fag går over i hverandre, for eksempel i kombinasjonen naturstudier og forming, hvor man blant annet kan samle og bruke naturmaterialer i formingsaktiviteter. At fag, fokus, aktivitet og innhold skal gå «på tvers» gjennom skolenes virke, illustreres ytterligere med sitatet fra rammeplanen om at «[v]ed kor og orkester bør for øvrig musikkfagene prege skolens liv og sosiale virksomhet».¹⁵⁶

¹⁵⁵ Adresseavisen, fredag 7. september 1979, s. 16.

¹⁵⁶ «Rammeplan for førskolelærerutdanning», 1971, spesielt s. 47.



Studentaktivitet, rundt 1970 (Foto: DMMH).

Kunsten å korrekt stumpe en sigarett mens man samtidig har et tiltalende ytre

Nettopp skolens liv og sosiale virksomhet hadde endret seg i løpet av de første tjue årene, noe som selvfølgelig var en konsekvens av den enorme økningen i antall elever, eller studenter, som de ble hetende etter 1973.¹⁵⁷ Astrid Vatne hadde beskrevet forholdet mellom lærere og elever som svært tett i den tidlige tida, med mye tid tilbragt på skolen, og felles utflukter og turer. I moderne kontekst var heller ikke skolen enormt stor i 1977, men en del hadde endret seg. For det første var man ikke lenger i den typen pionerfase som preget Barnevernsinstituttets første tid, da man bygde opp et utdanningsløp fra grunnen og befestet en profesjon som på mange måter var «sin egen». Barnehagelærerinnenenes profesjonsutvikling gikk i sitt eget spor, ei utvikling av en profesjon som på mange måter sto på utsiden av andre, etablerte profesjoner, og dermed kunne bygge mye av sitt eget innhold. Det var en profesjon som var sterkt dominert av kvinner og det som ble sett på som kvinnelige egenskaper. Andre kvinneprofesjoner, for eksempel skolelærerinnene, hadde måttet bygge og befestet sin profesjon opp mot det allerede etablerte, mannlige pregede skolelæreryrket. Det at førskolelærerutdanningene ble samordnet med lærerutdanningene på 1970-tallet, først med

¹⁵⁷ Dette har med samordning av lærerutdanningene og tilpasning til et høgsolenivå å gjøre. Formelt sett blir elevene til studenter i forbindelse med dette, men hvilke begrep som i praksis kom i bruk når kan jo variere.

rammeplanen av 1971 og formelt med lov om lærerutdanning av 1973, gjorde at utdanninga ble tilpasset en annen, mer teoretisk kultur, på bekostning av praksis og erfaringsbasert kunnskap og læring. Ifølge Korsvold svekket dette det kvinnelige preget og førte til en mer mannlig kodet teoretisk og akademisk kunnskapskultur.¹⁵⁸ Samtidig kan man absolutt se på samkjøring av utdanning til samme nivå, her altså til *høgskoleutdanning*, som et forsøk på å formalisere og heve statusen for ulike utdanninger, i den forstand at «alle» kan forstå hva slags utdanningsnivå «treårig høgskoleutdanning» tilsvarer. Nivået på utdanninga, og da også den utdannede, kan da forstås ut fra en felles definert måleenhet, en generell indikator, uavhengig av profesjonens egenart. Men det var jo nettopp denne *profesjonens egenart*, sammen med *profesjonsutøverens egenart*, som i utgangspunktet hadde gitt barnehagelærerinnene den rollen de hadde, blant annet som statlige barnevernsinspektører fra 1946, og med monopol på lederstillinger i daginstitusjoner for barn med forskrift av 1954. Da det kom føringer om småbarnsinstitusjonene, som i 1954, handlet de i hovedsak om det konkrete og ytre – rom, antall barn – men også at daginstitusjonene skulle gi «[h]øve til lek og sysselsetting under kyndig pedagogisk ledelse». Ellers skulle miljøet i småbarnsinstitusjonene være «intimt, heimlig og harmonisk». Tilbudet skal altså holde pedagogisk kvalitet, men det legges ikke føringer for *hvordan* dette gjøres. Her er det altså stor statlig tiltro til (de utdannede) barnehagelærerinnene som garantister for kvaliteten på tilbudene i en gradvis voksende velferdsstat.¹⁵⁹ Det er i det hele tatt stor tillit til profesjonen, at «de vet hva de gjør». Det er også et yrke som er nært forbundet med det kvinnelige og moderlige, men formalisert og profesjonalisert gjennom utdanning og mangfoldige kunnskaper blant annet om pedagogikk og barns psykologi. «Det var ikke så mange kvinneyrker den gangen», sier Astrid Vatne i intervju fra 1986. Og det er et godt poeng. For barnehagelærinneyrket representerte på mange måter et yrke som passet godt inn i et samfunn som var midt i husmorepoken, med sterke føringer for hva som var mannlig og kvinnelig. Denne profesjonen representerte på mange måter en mulighet. En mulighet for å være svært autonome profesjonsutøvere i et felt hvor kvinner har rom for det. Hvor de har faglig tyngde og autoritet. Et område man både kan si menn «ikke bryr seg om», eller kanskje heller, et område menn anser som kvinnelig, og dermed noe kvinner, her altså utdannede og spesialiserte kvinner, har best forutsetninger for å styre selv. Også her er mannlig definisjonsmakt til stede, men da dette faget i stor grad blir definert som en del av kvinnelig sfære og virke på dette tidspunktet, blir det også definert bort

¹⁵⁸ Korsvold, 2005, s. 159.

¹⁵⁹ Korsvold, 2005, s. 92–93.

fra noe menn ønsker å detaljstyre. Man stolte altså på at de utdannede barnehagelærerinnene kunne sikre kvaliteten ute i småbarnsinstitusjonene, og at barnehagelærerutdanningene, eller barnevernsutdanningene, hadde sikret kvaliteten på *dem*. Så hva slags kvalitetssikring er det snakk om her? Det bringer tankene tilbake til Vatnes beskrivelser av den tidlige tida, små forhold, nærhet mellom lærere og elever, og til tanker om profesjonsutøverens egenart. Så hvordan er man korrekt kledd? Hva er den *riktige* måten å både brygge og *drikke* te på? Og, for all del, hvordan stumper man en sigarett korrekt? Dette var faktisk ting Vatne lærte opp og korrigerende elevene i. Hvordan elevene framsto, førte seg, kledde seg, var en del av den dannelsen og kvalitetssikringa skolens rektor drev med. Hun var ikke redd for å ta for seg enkeltelever dersom hun mente det var behov for det, for eksempel for å minne om hvor viktig det er å være presis og pliktoppfyllende, og «ho gjekk ikkje av vegen for å stille inkvisitoriske spørsmål», skriver en tidligere student i *Festskrift for Astrid Vatne*.¹⁶⁰ Det er selvsagt urimelig å framstille Vatne som en person som bare var smålig opptatt av tebrygging og sigarettstumping, rektors «kontroller» av enkeltelever handlet mye om forståelse av stoffet, faget, rollen og samfunnsoppgaven. Men det er påfallende at rektor «blander seg» i ting som i dag ville oppleves som invaderende og irrelevante. Som rolleblanding. Som saker mer tilknyttet ens person enn ens virke som utøver. Men akkurat her ligger en viktig essens. I tidlig tid er profesjonen tett knyttet til person. Om yrkesutøveren skal framstå som profesjonell, må også *personen* gjøre det. Det å sette krav til personlig egnethet for mennesker som skal jobbe med barn, og kreve at profesjonsutøverne (og elevene) deltar aktivt og reflekterende inn i sin egen profesjon, er absolutt helt nødvendig og forståelig. Og samtidig må man huske at Astrid Vatne var med på å bygge opp en profesjon i en ganske spesiell kontekst. En profesjon som historisk sett var knyttet til sterke tanker om naturlige kvinnelige egenskaper. Så nettopp *egenskapene* ved utøveren var sentrale – men også balansen opp mot det kvinnelige og markører for å bli ansett som en profesjonell, i motsetning til «bare» kvinnelig, uten faglig tyngde. Det var her Vatne måtte balansere, for å få fram kandidater og en profesjon som støttet seg nært nok på egenskaper (og kvinnelighet), noe som var en del av fagets legitimitet og mulighetsrom, men samtidig sette opp noen profesjonelle markører for å differensiere faggruppa, vise den som noe *mer*. Det virker som Vatne prøver å «oppdra» elever og studenter som er «hevet over kritikk»: kvinner som kan føre seg så korrekt, profesjonelt og passende i alle mulige settinger, at man vanskelig skal kunne kritisere dem for

¹⁶⁰ Stemshaug, Marit. «Læraren Astrid Vatne». I *Midt i barnets århundre: Festskrift for Astrid Vatne*, redigert av Jorunn Fougner (et al.), s. 29–33. Trondheim: Dronning Mauds Minne, 1983.

noe. Og nettopp denne «herdinga» for arbeidslivet er faktisk noe samme student trekker fram som positivt med Astrid Vatnes opplæring og væremåte.

Hvorfor må så representanter for et kvinneyrke gå «så langt» for å være hevet over kritikk? Som en mulig illustrasjon her kan man bruke Helene Uris bok om språk og kjønn. Uri skriver om hvordan kvinner og menn har blitt og blir oppfattet forskjellig, selv når de oppfører seg helt likt. I tilfeller hvor menn og kvinner snakker akkurat like mye, har man en tendens til å stemple kvinna som «skravlete», men ikke mannen. Den norske filologen Georges Abel kom med ei bok i 1947 hvor han vurderer kvinners og menns språk. Han forteller at kvinnespråket er svært preget av gjentakelser, som jo gjør det dårligere enn mannspråket. Han legger til at menn faktisk også bruker ganske mye gjentakelse, men da er det noe helt annet, for da er det «helst i bevisst oratorisk øyemed». Samme atferd, ulik dom der, altså. Abel fortsetter med å argumentere for at kvinner kan færre ord enn menn. Hvorfor? Jo, fordi de både leser *fortere* enn menn, og man hører sjelden en kvinnelig taler lete etter ordene. Kan kvinnene dermed færre ord? Ja, fordi det tar lenger tid å lete gjennom et stort ordforråd (som menn har), enn å bare plukke fram ord av det mer begrensede forrådet kvinner har til rådighet, hilsen språkforsker anno 1947.¹⁶¹ Dette er altså den virkeligheten kvinner må forholde seg til. Selv når man ter seg likt, eller *bedre*, blir man dømt som dårligere. Strategien for kvinner har ofte vært å da bli *enda bedre*, stadig mer hevet over kritikk. Så om Astrid Vatne, en profesjonsbærer ansatt 32 år før Norge fikk likestillingslov (den kom i 1978), var opptatt av å «finslipe» studentenes profesjonelle (og private) framtoning, er det på mange måter forståelig. Samtidig handler dette også om den sfæren barnehagelærerinnene arbeidet i. De var i nært samarbeid med barnas mødre, husmødrene, men nettopp gjennom å kle seg annerledes enn dem, mer likt andre utearbeidende profesjonelle kvinner¹⁶², som sekretærer og lærerinner, kunne barnehagelærerinnene markere en profesjon både i kontrast til og i likhet med andre grupper kvinner. Det var også et yrke som var svært gjennomgripende, med liten mulighet til å kombinere den med et privatliv. Barnehagen *ble* en del av privatlivet, mange barnehagelærerinner bodde i leiligheter i barnehagebygget. Korsvold skriver blant annet om ei barnehagelærerinne i Trondheim som bodde på loftet i barnehagen, og som måtte sette opp lapp når hun ikke var tilgjengelig, fordi foreldre stadig kom innom henne og ba om råd.¹⁶³ Det

¹⁶¹ Uri, Helene. *Hvem sa hva?: kvinner, menn og språk*. Oslo: Gyldendal, 2019, s. 16–18.

¹⁶² Benevnelsen «yrkesaktive kvinner» kunne godt blitt brukt her. Da det ikke er gjort, er det fordi også *husmoryrket* kan defineres som et yrke.

¹⁶³ Korsvold, 2005, s. 182.

private, personlige og det profesjonelle gikk over i hverandre. «Foruten det kvinnelige kjønn skulle god fysikk, varme, godhet, personlige og sosiale egenskaper, sans for humor og tiltalende ytre være avgjørende kvaliteter ved dette yrket», skriver Korsvold om konklusjonen til den internasjonale ekspertkonferansen om førskoleundervisning i Paris 1956 i regi av FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO) og Verdens helseorganisasjon (WHO). *Tiltalende ytre* som en *avgjørende* kvalitet. Så kan man jo stille seg spørsmålet: Tiltalende for hvem? Men kvinner har tradisjonelt blitt møtt med forventinger om å være «behagelige», om det så er i oppførsel eller utseende.¹⁶⁴ I det hele tatt, kravene til den tidlige barnehagelærerinnen er svært private, knyttet nært til henne selv. Kanskje ikke så rart i en profesjon som er knyttet til tanken om spesielle kvinnelige egenskaper, men det er samtidig påfallende hvor sterkt personknyttet denne profesjonen er. Man kan vanskelig se for seg at liknende krav skulle settes til en ung mann på vei inn i en mannlig profesjon, krav som så tydelig er knyttet til hans person, kjønn og ikke minst utseende. Ingenting tyder på at Norges tekniske høyskole (NTH) hadde liknende holdninger til kommende bergverksingeniører, for eksempel.

Noe som er verdt å huske på, er at kvinneyrkene aldri var ment som forsørgeryrker. Det var det mannsyrkene som var. Kvinneyrkene var gjerne såkalte «kallsyrker», som hos de tidlige sykepleierne som bodde på loftet på sykehusene og hadde lav lønn, men også kost og losji. De var fleksible kvinner som stadig var tilgjengelige for arbeidsplassen, med lite skille mellom privat og jobb. Men på 1970-tallet begynte dette å endre seg, og nettopp det å få klarere skiller mellom arbeid og fritid, jobb og privat ble en viktig del av den videre profesjonaliseringsprosessen for flere kvinneyrker i denne perioden. Det fortelles at bestyrerinnen på et spedbarnshjem i Oslo i 1971 velger å *ikke* bruke ansattboligen i øverste etasje, men skaffer seg leilighet et annet sted, og at styret reagerer med skuffelse på dette. Hele poenget med ansattboligen hadde jo vært at de ansatte skulle være tilgjengelige.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Naomi Wolf skriver om dette i *Skjønnhetsmyten*, et verk som handler om hvordan kravet om skjønnhet kan brukes kvinneundertrykkende ved at man «alltid» kan kritisere en kvinnes utseende (dersom man ikke har noe annet å komme med). Å være kvinne i det offentlige rommet (og ellers) blir dermed svært krevende, for man må være «såpass pen, slank og ung» for å få «ta plass» og ikke bli latterliggjort. Og selvfølgelig skal man ikke være *for mye* av disse nevnte tingene heller, bare «akkurat passe». Wolf, Naomi, *Skjønnhetsmyten: hvordan forestillinger om skjønnhet blir brukt mot kvinner*. Oslo: Tiden, 1992.

¹⁶⁵ Merk at det var ved slike spedbarnshjem man kunne få utdanning i barnepleie, hvilket var et av forhåndskravene for å komme inn på Barnevernsinstituttet i tidlig tid. Det vil egentlig si at elevene allerede hadde to profesjoner på vei inn i utdanninga, de var utdannede husmødre og utdannede barnepleiere. Vindegg, Jorunn (red.). *Den gode starten: Aline spedbarnsenter 1907–2007. Spesialnummer av tidsskriftet Norges barnevern i anledning Alines 100-års jubileum*. Oslo: Norsk Barnevernsamband, 2007, s. 7.

Retten til å gå hjem, muligheten til å ha et eget liv, det å ikke alltid være yrket sitt, var sentrale endringer på 1970-tallet. På dette tidspunktet begynte stadig flere kvinner å gå ut i lønnet arbeid. Det å kunne gjøre begge deler, det å både kunne ha et yrke og kunne ha en familie, ble en del av kvinnekampen, og kampen om barnehageplasser var del av det.

Barnehagelærerinnene, eller førskolelærerne, som de ble hetende på 1970-tallet, ble også mødre selv. Det fantes fremdeles en del frafall fra yrket, men ikke på samme måte som tidligere, da yrket og moderskapet var svært vanskelig å kombinere. 1970-tallets kvinnekamp representerer også et opprør mot en ensidig, men samtidig svært sammensatt og krevende kvinnerolle: det å alltid skulle være behagelig, tilgjengelig, fleksibel, ordne alt for alle, være tiltalende, bli bedømt for sitt ytre – samtidig tjene lite eller ingen egne penger i det hele tatt.

Utdanningsrevolusjonen – En demokratisering av kunnskap

Da Barnevernsinstituttet i Trondheim ble opprettet, var inntakskravet til oppnådd utdanningsnivå i hva man kan kalle «det ordinære utdanningsløpet» realskole. Men hvor «høy» utdanning er egentlig dette? Realskole tilsvarer en treårig skole etter grunnskolen, som bare var sjuårig på dette tidspunktet. Det vil altså si ti års skolegang.¹⁶⁶ I tillegg kom jo krav til husmorskole, barnepleie og dokumentert praksis med barn, så kandidatene ville allerede ved opptak ha et relativt høyt kompetanse- og utdanningsnivå etter tidas målestokk. Akkurat hvor lang tid det ville ta å oppnå disse forkravene, ser ut til å variere, da både husmorskolene og utdanningsstedene for barnepleie ser ut til å ha tilbudt ulik varighet på utdanningstilbudene sine, noen på et helt år, noen på et halvår. Kravet til praksis med barn ser ut til å ha vært på et halvt år, så for å oppnå minimumskravet på forhånd måtte man bruke minst ett og et halvt år (noe som i realiteten krevde at man hadde vært svært heldig med å få undervisnings- og praksisplass på rette tidspunkt).¹⁶⁷ Så kom altså toårig barnevernsutdanning til slutt, og ferdige barnehagelærere utgjorde dermed ei høyt utdannet yrkesgruppe.

Rundt 1970-tallet skjer det et stort løft i utdanning igjen. I 1969 blir grunnskolen niårig. Videregående skole innføres i 1974. Utbygging av skoler øker. Det opprettes distriktshøgskoler, flere utdanningsinstitusjoner får høgskolestatus, det opprettes nye universiteter (Trondheim og Tromsø, vedtatt 1968), og Statens lånekasse for utdanning, opprinnelig kalt Statens lånekasse for studerende ungdom, ble betydelig større, fikk flere

¹⁶⁶ I intervjuet fra 1986 omtaler Astrid Vatne middelskole som opptakskrav. Middelskole er forløper til realskolen (realskole ble innført i 1935). Et middelskoleløp tilsvarer ni års skolegang. Ifølge Korsvold skulle kandidatene helst ha realskole, men også andre skoleslag kunne kvalifisere til opptak (Korsvold, 2005, s. 145).

¹⁶⁷ Intervju med Astrid Vatne 1986.

midler og kunne hjelpe flere studenter og elever til å få utdanning. Lånekassen hadde faktisk blitt etablert allerede i 1947, men virker som det da i hovedsak var et ganske lite tilbud knyttet til Universitetet i Oslo. Tilbudet ble stadig utvidet, og på 1970-tallet er det nettopp Lånekassen som demokratiserer utdanninga, som Astrid Vatne forteller i intervjuet fra 1986.¹⁶⁸ Det skjer altså et totalt utdanningsløft i hele befolkninga, stadig mer utdanning har blitt tilgjengelig, både rent praktisk og økonomisk. Utdanning er ikke lenger for de få. Utdanningsnivået har dessuten blitt så høyt at behovet for etterutdanning kommer i fokus, som vi blant annet har sett i rammeplanen av 1971. Ikke minst kan det nevnes at barns rett til spesialpedagogisk tilbud i nærheten av der de bor, blir lovfestet i 1975, og bare dette vil jo si at man trenger mange (spesialiserte) pedagoger rundt om i landet. I det hele tatt, utdanning avler utdanning. Et samfunn som har ei storstilt satsing på utdanning i hele befolkninga, vil også ha et stadig større behov for å utdanne mennesker for selve utdanningssektoren. Og mens nivået på utdanning i befolkninga øker generelt, vil også kravet til nivået av utdanning hos spesialister øke. Den norske velferdsstaten satset stort på utdanning rundt 1970-tallet, i tillegg til mange andre velferdstjenester. Velferdsstaten hadde da blitt svært stor, og man hadde behov for arbeidskraft inn i disse områdene. Gifte kvinner var en mulig ressurs som kunne fylle dette behovet. Så kvinnenens store «inntog» i yrkeslivet etter 1950–60-tallets husmortid var også et resultat av *push and pull*, samfunnet hadde behov for dem, mange ønsket selv å gå ut i jobb, og for mange handlet det rett og slett om behovet for inntekt. For selv om tidlig 1970-tall var preget av stor satsing på velferdsstaten, oljefunn og optimisme rundt dette, var det også økonomisk nedgang sent på 1970-tallet som påvirket manges privatøkonomi. Den store satsinga på utdanning rundt 1970-tallet kan si noe om en ny økonomi og en ny måte å ordne samfunnet på. I etterkrigstida hadde man på mange måter ordnet samfunnet ved å satse på den mannlige industriarbeideren. På 1970-tallet dreier det norske samfunnet seg mer mot et kunnskapssamfunn, et arbeidsliv som krevet mer kompetanse, blant annet teknologisk kunnskap. Tjenestenæringene vokser, og utdannings- og omsorgstjenester likeså.¹⁶⁹

Det revolusjonære med utdanningsrevolusjonen – Billigbøker, kvinnekamp og studentopprør

¹⁶⁸ Store norske leksikon, «Norsk utdanningshistorie», Taran Thune. Hentet 29.05.2022. https://snl.no/norsk_uttanningshistorie; Furre, 2000, s. 186; Rotevatn, Jarle. *Til tjeneste for utdanningsnorge: Statens lånekasse for utdanning 1947-1997*. Oslo: Lånekassen, 1997; Intervju med Astrid Vatne 1986.

¹⁶⁹ Furre, 2000, spesielt s. 200, 229, 264, 266–268.

Tilgangen på utdanning og på kunnskap kan fort tas for gitt i Norge i dag. Den er jo gitt – og oppleves da som helt selvsagt. Noe som igjen kan illustrere hvordan framskritt, tjenester og goder kan oppleves. Er man vant til å få en tjeneste, vil man ikke lenger tenke over det, bare reagere når den eventuelt blir borte eller oppleves som for dårlig. Men det å «plutselig» få tilgang på høyere utdanning, det at store grupper som tidligere ikke hadde muligheten, fikk den, det at kunnskap ble allment tilgjengelig, det er noe radikalt og samfunnsendrende med det. Det er ikke bare de bemedlede som har muligheten. Og akkurat dette, denne entusiasmen, kan illustreres godt med at dette også er midt i billigbokrevolusjonen. Billigbøkene var serier produsert av norske forlag i perioden ca. 1960–70-tallet, som seriene Lanterne, Fakkell og Pax. Dette var, som benevnelsen sier, billige bøker, altså i produksjon, men det interessante var at det overhodet ikke var billige i annen forstand. Det var kvalitetslitteratur på svært høyt nivå, det var klassikere og samtidslitteratur både fra norske og utenlandske forfattere, det var fagbøker, filosofiske verk, utgivelser om historie, politikk, økonomi, biologi, svært mange fagfelt, og de var ekstremt populære! Tanken var at dette skulle være «for alle», selv om det var forfattere som Sartre, Hamsun, Hofmo (eller Bob Dylan) som hadde skrevet dem. I dag er dette veldig langt fra hva vi tenker på som folkelig lesning, dette var faktisk populær lesning på 1960–70-tallet. Bøker hadde vært dyre. Det «å komme fra et hjem med bøker» sa mye om både kulturell kapital og ren kapital. Men fra sent 1950-tall får man disse små, limfreste pocketbøkene i Norge som man kunne produsere billig. I stedet for innbundne bøker som ble solgt med støvomslag (som mange fjernet da de satte dem på hyllene), kom pocketbøkene *bare* med (papp)omslag, og disse ble gitt grafiske utforming som appellerte til et ungt publikum. Unge mennesker kjøpte bøkene, billig, og hadde dermed tilgang på litteratur som for kort tid siden hadde vært langt utenfor deres budsjett.¹⁷⁰ Denne store tilgangen på litteratur og kunnskap i seg selv kan anses som revolusjonerende og radikal på sitt vis, men også innholdet i bøkene bidro til dette. For eksempel kom Pax' billigbokserie i 1970 ut med *Det annet kjønn* av Simone de Beauvoir, et verk som kan plasseres rett inn i 1970-tallets kvinnekamp. Beauvoir skriver der om kvinna som den andre, et kjønn som stadig defineres og oppleves som annerledes. Kvinnas annerledeshet har utspring i avviket fra en normal eller nøytral form. Kvinna blir definert med utgangspunkt i mannen, enten man vil se på henne som lik eller ulik ham. Han er en slags mal som annerledesheten avviker fra eller likheten skal

¹⁷⁰ <https://www.blabla.no/albert-camus-billigbok-bokdesign/fakkelen-er-tent/109505> (Hentet 13.06.2022); Øverås, Tor Eystein. *Fakkelen er tent!: den norske billigbokrevolusjonen 1961–1985*. Oslo: Gyldendal, 2022.

måles opp mot.¹⁷¹ Og hvis dette er forutsetningene, valgene man har, er det nettopp det kvinner har gjort: definert seg som det ene eller det andre, med mannen som utgangspunkt. På 1970-tallet ble strategien å satse på en likhetsfeminisme som i grunnen sier at «vi kvinner er såpass like menn at vi kan gjøre alt menn kan, og vil ha tilgang til alle de arenaene menn har tilgang på». Dette i kontrast til en forskjellsfeminisme (i den grad de kalte seg selv feminister) som hadde mye av sitt tidlige utspring i mer konservative og borgerlige kretser, med et høyt kvinne- og moderskapsideal. Det gikk mer ut på at «vi kvinner anser oss som forskjellige fra menn, men på mange områder bedre og mer egnet. Derfor bør kvinnelige evner, egenskaper og arbeid få hevet status og vurderes (minst) like høyt som menns bidrag». Denne forskjellsfeminismen hadde i stor grad preget framveksten av barnehagelæreryrket, det hadde rot i tanken om det beste i det kvinnelige, som man blant annet ser i skriftene til Ellen Key. Profesjonaliseringa og statushevinga av husmoryrket hadde rot i samfunnets ønsker og behov, men også i en form for forskjellsfeminisme: Husmora hadde en viktig jobb, og det burde hun få respekt for. På 1970-tallet tar kvinnebevegelsen avstand fra husmoridealet, noe som på mange måter er forståelig, all den tid det representerer begrensning av muligheter, smale rammer og ingen egne penger. Det er et system basert på å ha en «snill arbeidsgiver», og når denne attpåtil er din egen ektefelle, sier det seg selv at det er et system med visse svakheter og relativt svak fagforeningstilstedeværelse på arbeidsplassen. Men også husmorrollen ble sett på som et sosialt framskritt i sin tid.¹⁷² Det at familiene (altså far) fikk så god lønn at mor kunne være hjemme sammen med barna, at hun slapp å jobbe, ble sett på som et framskritt. Det at såpass mange fikk muligheten til dette, noe som tidligere hadde vært bare for de ganske få og bemidlede, var en del av velstands- og velferdsøkninga gjennom hele samfunnet i etterkrigstida. Husmorepoken hadde i sin tid gitt kvinner frihet fra å være i arbeid, frihet til å være hjemme med barn. Nå ønsket de en annen frihet. Frihet fra hjemmet, frihet til å gå ut i arbeid. Samtidig nærmer vi oss også en annen økonomi og måte å ordne samfunnet på. Husarbeid og produksjon i husholdet var mye mer krevende i tidlig husmortid. Maten var svært dyr på 1950-tallet, og omtrent halvparten av inntekta gikk med til mat. Fornuftig forvaltning og foredling av maten var avgjørende for familieøkonomien, og man burde som husmor ha kompetanse nok til å kjøpe stort, foredle, lagre og lage maten helt fra grunnen. Barnetøy var også dyrt og lite tilgjengelig, så det foregikk i det hele tatt svært mye produksjon i husholdene på denne tiden. Inn på 1970-tallet er stadig flere av husmoras arbeidsoppgaver

¹⁷¹ Beauvoir, Simone de. *Det annet kjønn*. Oslo: Pax, 1970.

¹⁷² Korsvold, 2016, s. 156.

effektivisert, stadig mer varer er tilgjengelige, og man nærmer seg i større grad et forbrukssamfunn – et samfunn hvor det gradvis ble mindre «lønnsomt» å løse oppgaver hjemme. Dette bidro til å svekke både statusen til husmora og kompetansen som husmoryrket krevde, og respekten for arbeidet denne yrkesgruppa faktisk hadde gjort. Samtidig er det på mange måter forståelig at 1970-tallsfeministene tok sin kvinnesak i en annen retning enn den samfunnet hadde fulgt i flere tiår, de fleste bevegelser oppstår jo som en reaksjon på eller motsetning til noe, gjerne den nærmeste historiske tilstanden eller det bestående. Opprøret mot det bestående så man også med studentopprørene fra 1960–70-tallet, det mest kjente er nok det i Frankrike i 1968, som ga navnet til en hel generasjon. Studentopprørene kan defineres som kritikk og aksjoner mot samfunnsautoritetene, både ved universitetene og i samfunnet for øvrig. Opprørene dreide seg både om kritikk av lokale forhold og regler ved utdanningsinstitusjonene, med krav om studentmedvirkning og mer demokratisk utdanning, og i tillegg virket de som internasjonale solidaritetsmarkeringer. Blant tema som var sentrale i de internasjonale studentopprørene, var borgerrettsbevegelsen, kvinnefrigjøring, miljøvern, avkolonialisering, kampen mot atomvåpen og motstand mot Vietnamkrigen.

«Hovedparolene», nær sagt, for studentopprørene kan oppleves som veldig store og veldig små, alt fra opprør mot krig til opprør mot at mannlige og kvinnelige studenter ikke fikk besøke hverandres sovesaler. Spesielt i USA og Frankrike ble slike ting tema, da flere studenter bodde på campus, og universitetenes regler (som denne) ble oppfattet som foreldreaktig formynderi av studentene. Student- og ungdomsopprørene handlet i det hele tatt om at man ikke «blindt» ville bli fortalt hva man skulle gjøre, at man ønsket mer demokrati, mer medbestemmelse, og at autoriteter ikke lenger skulle ha en like ubestridt stilling.¹⁷³ Nå gikk ikke alle ut og ble 68-ere, men mange av disse tankene, blant annet om mer medbestemmelse og demokrati, ble en del av samfunnet. Det kan man blant annet se i at det kom studentrepresentanter inn i diverse styrer, for eksempel i Lånekassen¹⁷⁴ og i utdanningsinstitusjonene. På 1970-tallet kom det også studentrepresentant og lærerrepresentant inn i styret på Dronning Mauds Minne.¹⁷⁵ I tillegg fikk foreldrene lovfestet rett til medbestemmelse i barnehagen ved barnehageloven av 1975.¹⁷⁶

¹⁷³ Store norske leksikon, «Studentopprøret», James Godbolt. Hentet 29.05.2022.
<https://snl.no/studentoppr%C3%B8ret>

¹⁷⁴ Rotevatn, 1997, s. 77.

¹⁷⁵ Se Søbstad og Leinum, 1997, s. 31.

¹⁷⁶ Korsvold, 2005, s. 176–178.

Historien om det som skjedde – Og det som ikke skjedde

I intervjuet fra 1986 snakker Astrid Vatne om at de mot 1970-tallet begynte å se et behov for å kunne «åpne opp» barnehagelærerutdanninga mer, og åpne for mer «spesialistutdanning». Dette er i det hele tatt helt i tråd med rammeplanen av 1971, at man med samordning med lærerhøgskolene også kunne få tilgang til flere typer spesial- og videreutdanning. Førskolelærerutdanningene ble samordnet med lærerutdanningene med lov om lærerutdanning av 1973, hvor man i stor grad bruker samlebegrepet «pedagogiske høgskoler».¹⁷⁷ På dette tidspunktet var lærerhøgskolene allerede høgskoler, så da handlet det om å tilpasse førskolelærerutdanningene til et liknende høgskolenivå. Loven ble fremmet av Kirke- og undervisningsdepartementet, som bekrefter at også barnehage- eller førskolelærerutdanningene ble tilknyttet samme departement som skoleverket for øvrig, her gjennom samme lovverk. Barnehagelærerutdanningene hadde vært under Sosialdepartementet fram til 1958, så den organisatoriske endringa inn mot det felles undervisningsfeltet var allerede i gang, men det ser ut til å være en pågående prosess over flere år hvor man arbeider med hvordan man skal innrette lærerutdanningene, hvor rammeplanen av 1971 representerer et stykke av veien, også den fra Kirke- og undervisningsdepartementet.¹⁷⁸ Med innføring av loven av 1973 blir Dronning Mauds Minne en høgskole, men de beholder navnet Barnevernsinstituttet Dronning Mauds Minne enda noen år. En annen endring som skjer, er at elevene blir studenter. Videre går man gradvis mot et treårig utdanningsforløp, men både toårige og treårige forløp eksisterer samtidig i en periode. Ved Vårt Lands intervju i 1977 går halvparten av studentene henholdsvis to- og treårige løp. Akkurat det å etablere seg som en høgskole med alt som det innebærer, later til å være en prosess over tid, med gradvis utvikling av utdanningstilbudene. Det som skjedde, var at førskolelærerutdanningene ble samordnet med lærerhøgskolene. I de fleste tilfeller ble altså førskolelærerutdanninga *en del av* en lærerhøgskole eller pedagogisk høgskole. Og det var det som altså *ikke* skjedde med Dronning Mauds Minne. Denne skolen, som den eneste, fortsatte som en selvstendig, privat skole, fortsatt som ren førskolelærerutdanning. Og nettopp det å beholde skolen som privat og selvstendig hadde vært en stor del av den «redningsaksjonen» som hadde blitt initiert for skolen, blant annet med kollekt i menighetene. Skolen hadde store økonomiske problemer og sto i fare for å bli overtatt av staten, noe som også hadde skjedd med Barnevernsinstituttet i

¹⁷⁷ Se «Lov av 8.juni 1973 nr 49 om lærerutdanning».

¹⁷⁸ Korsvold, 2005, s. 160; Fougner, 1983, s. 16; Søbstad og Leinum, 1997, s. 30. Her oppgir Elin Alvestrand at Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1958 fikk to representanter inn i skolens styre, tidligere hadde det vært representanter for Sosialdepartementet.

Oslo.¹⁷⁹ Diakonissehuset i Oslo engasjerte seg i saken og garanterte for Dronning Mauds Minnes driftsbudsjett. Dronning Mauds Venner igangsatte en stor innsamlingsaksjon, og man kan se annonser om dette blant annet i kristne aviser. Argumentene for å redde denne skolen som privat og selvstendig er på mange måter knyttet til skolens kristne profil, og forbindelsen til menighetene og Den norske kirke.¹⁸⁰ Samtidig er Astrid Vatne nøye med å påpeke at «en skole kan ikke være kristen, bare et menneske kan være det», i intervju med Vårt Land i 1977, og både hun og studentene i saken snakker om hvor viktig det er å respektere ulike livssyn, og at det er noe man lærer ved Dronning Mauds Minne. Skolen forble privat, men underlagt det samme lovverket som annen lærerutdanning og den samme rammeplanen som øvrig førskolelærerutdanning. Det virker imidlertid som rammeplanen er åpen for visse tilpasninger og særpreg for den enkelte skole, at «undervisningsmetodene må tilpasses skolens målsetting, fagenes egenart og studentenes behov». Det å lage rammer for samordning av førskolelærerutdanningene beskrives som målet med rammeplanen, men det sies videre at «innenfor rammen bør lærere og studenter være medansvarlige og medvirkende i strukturering av undervisningen».¹⁸¹ Her kan man se tegn på en viss autonomi, tross flere rammer og føringer, i tillegg til denne vektleggingen av medansvar og medvirkning, noe som jo er mye i fokus på 1970-tallet. Dronning Mauds Minne forble selvstendig, men selvstendighet kan også suppleres gjennom støtte fra og samarbeid med andre fagmiljø, som samarbeidet med Norges lærerhøgskole, senere Den allmennvitenskapelige høgskole (AVH) i Trondheim. Astrid Vatne hadde snakket varmt om mulighetene for samarbeid innen utdanningssektoren, for barnehagelærerens mulighet til videre- og spesialutdanning, for eksempel ved studietilbud på universitet.¹⁸² Og også her kan man si at Astrid Vatne hadde satt seg selv i en situasjon hvor hun måtte imøtekomme nye oppgaver og utfordringer. Tidligere måtte hun utvide skolens utdanningskapasitet fordi hun selv satt i utvalget som foreslo det i 1954. Nå kom hun i en situasjon hvor hun selv og skolen måtte forholde seg til en rammeplan og samordning mot lærerutdanning som hun selv hadde vært delaktig i.

¹⁷⁹ Søbstad og Leinum, 1997, s. 18; Balke, 1988, s. 86. Med lov av 1973 ble drift og administrasjon av førskolelærerutdanning statlig ansvar, men det var fremdeles mulig å drive privat skole. Førskolelærerutdanningene ble i alle hovedsak gjort til avdelinger ved lærerhøgskoler eller pedagogiske høgskoler, og noen var det allerede. Barnevernsakademiet i Oslo ble statlig, men forble en egen enhet. Bare Dronning Mauds Minne forble både privat og selvstendig.

¹⁸⁰ Se f. eks avissaker fra Vårt Land: mandag 14.01.1974; fredag 18.01.1974; fredag 24.12.1975; onsdag 26.05.1982.

¹⁸¹ Rammeplan, 1971, s. 11, 1.

¹⁸² Intervju med Astrid Vatne 1986.

Lærerutdanningsrådet var en instans som skulle være rådgivende for Kirke- og undervisningsdepartementet i saker om lærerutdanning. Astrid Vatne ble leder for utvalget Lærerutdanningsrådet satte ned i 1962 for å utrede barnehagelærerutdanningene og foreslå felles planer og løp for disse. Utvalget besto av rektorer fra alle fem barnehagelærerutdanningene, to rektorer ved lærerhøgskoler, en professor fra Norges lærerhøgskole og en barnehageinspektør fra Kirke- og undervisningsdepartementet.¹⁸³ Det er dette utvalget av 1962 det refereres til i innledning av rammeplanen av 1971, en rammeplan fra Lærerutdanningsrådet, godkjent av departementet.¹⁸⁴ Også her hadde Astrid Vatne vært involvert. Det er imidlertid viktig å merke seg at Lærerutdanningsrådet vektlegger betydninga av både nært samarbeid mellom lærerskolene og barnehagelærerskolene og at de selvstendige barnehagelærerutdanningene fremdeles burde holdes ved like og få hjelp til å fortsette ved siden av lærerskolene.¹⁸⁵

Utbytte av utdanning, fordeler med førskoler og betydninga av å slippe praktiske problemer

I etterkrigstida var husmødrene ei stor gruppe som ønsket, og bygde, barnehager for barna sine. Mot 1970-tallet er samfunnet et annet. I 1969 ble det nedsatt et utvalg som skulle vurdere spørsmål i forbindelse med framtidig utbygging og drift av daginstitusjoner for barn (ofte kalt daginstitusjonsutvalget). Dette resulterte i NOU 1972: 39 om førskoler. (*Førskole* er begrepet som tas i bruk om dagtilbud for barn tidlig på 1970-tallet, foreslått av nettopp dette utvalget. Det går ut av bruk etter få år, men begrepet *førskolelærer* beholdes lenge i bruk.) Her var det tidligere nevnte Tora Grude som bidro med historisk bakgrunn innen dette feltet, og utover 1960-tallet peker hun på noen nye grupper foreldre som trenger et tilbud til barna sine, nemlig studenter og sykehusansatte. Dette er et behov som bare øker utover 1970-tallet, med stadig flere som studerer og en stadig større velferdsstat. Sykehusene blir store arbeidsplasser med behov for arbeidskraft, men også for spesialisert kompetanse. Sykepleiertilværelsen var ikke lenger et «nonneaktig liv på loftet», de fikk selv barn og familie, og også blant legene fantes det kvinner.¹⁸⁶ Stadig flere tok mer utdanning, stadig flere studerte, det gjaldt også

¹⁸³ Fougner, 1983, s. 16.

¹⁸⁴ Rammeplan, 1971, s. 0–2.

¹⁸⁵ Viser til møte i 1962 i forkant av utnevnelsen av utvalget. Innstilling om lov om lærerutdanning, Frå Lærerutdanningsrådet, 19. desember 1968, Kyrkje- og undervisningsdepartementet, trykt i Reklametrykk A.S., Bergen 1968, s. 89.

¹⁸⁶ Akkurat hvor mange dette gjelder, er litt usikkert, men i oversikt over norske studenter fra 1971 oppgis det at 1/5 av medisinstudentene er kvinner. «Norske studenter og kandidater ved innenlandske og utenlandske lærersteder». Utg. NAVFs utredningsinstitutt, 1971, s. 32.

kvinnene. Studerende mødre trengte et dagtilbud for barna sine nettopp for å kunne studere, og mødre med utdanning, som for eksempel sykepleiere, trengte et dagtilbud til barna for å kunne bruke utdanninga si. Frykta for å «kaste bort» ei dyr utdanning hadde vært til stede for mange unge kvinner og familiene deres i etterkrigstida, da de fleste kvinner ble husmødre ved giftemål og barnefødsler. Men når man kommer til 1960–70-tallet, kan man kanskje si at *samfunnet* gradvis blir litt reddere for å «kaste bort» dyr utdanning. Den norske velferdsstaten hadde tross alt investert mye i å utdanne befolkninga. Så det ville jo i den sammenhengen være hensiktsmessig også fra et samfunnsøkonomisk perspektiv å tilrettelegge for at for eksempel sykepleiere kunne fortsette å virke i yrket, selv etter at de ble mødre. I NOU om førskoler tar man også opp den samfunnsøkonomiske betydninga av utbygging av førskoler. Noe av det første som nevnes under avsnittet «Økonomiske konsekvenser», er at allmenn pensjonsalder går ned fra 70 til 67 år i 1972–73. Man vil dermed få færre yrkesaktive ute i arbeid, og «en stadig minkende yrkesaktiv andel av befolkningen må bære stadig økende byrder i form av overføringer til de som ikke er med og yter til samfunnets felleskasse». Økt yrkesdeltakelse blant gifte kvinner er et tiltak som kan avhjelpe dette, og dette vil være «av stor samfunnsøkonomisk betydning». Kvinnene skulle altså «yte til samfunnets felleskasse». Her er det fristende å minne om at kvinner hadde, nettopp som husmødre, skapt verdier i norske hushold, og da også i samfunnet, gjennom arbeidet sitt hjemme og frivillig arbeid, noe ingen hadde trengt å betale dem for. Sosialøkonomen Charlotte Koren skriver om da man i Statistisk sentralbyrå på 1970-tallet undersøkte verdiskaping i husholdssektoren i Norge, og fant at den faktisk utgjorde like mye som industrien. Det ble møtt med store reaksjoner, fordi «alle ‘visste’ jo at husmødre drev med ingenting», skriver hun.¹⁸⁷ Men nå var i alle fall kvinnene ønsket ute i yrkeslivet (noe som ofte har variert med samfunnets økonomi og behov). Tilgang på et førskoletilbud oppgis i NOU om førskoler som en svært avgjørende faktor for gifte kvinners yrkesdeltakelse, og at tiltak som legger til rette for kvinners yrkesdeltakelse og bruk av utdanning, vil gi «økt forrentning av utdanningsinvesteringer». Det diskuteres også konkret hvordan situasjonen er for førskolelærere med barn, i hvilken grad de er i yrket, og hva som skal til for at de skal kunne være det. (Nettopp førskolelærernes tilstedeværelse i yrkeslivet vil jo være en forutsetning for førskoletilbudet, og dermed også påvirke andre kvinners yrkesdeltakelse.) Det vises til spørreundersøkelser foretatt i yrkesgruppa. Behovet for et dagtilbud til egne barn er en del av svaret, men også ønsker om høyere lønn og mer etterutdanning. Også arbeidsforhold vektlegges: «Det er mer nærliggende

¹⁸⁷ Koren, Charlotte. *Kvinnens rolle i norsk økonomi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012, s. 116.

for en førskolelærer å gå over i husmoryrket hvis den daglige arbeidssituasjonen er knyttet til for mange praktiske problemer. Da blir det for slitsomt også å skulle ta seg av egne barn ved siden av yrket», skriver forfatteren av undersøkelsen.¹⁸⁸

Førskole – Hemmende eller fremmende?

Samfunnsøkonomiske hensyn var et av argumentene for førskoler i NOU fra 1972.

Likestilling var et annet. Her var det snakk om kvinners mulighet for yrkesdeltakelse og økonomisk likestilling, muligheten til å gå ut av en «ensidig morsrolle». Men her tas også mansrollen opp, at også mannen burde slippe ut av en ensidig forsørgerrolle og heller få muligheten til å være mer med egen familie. Situasjonen som eneforsørger beskrives på dette tidspunktet som noe bare høytlønna menn kan gjøre uten å i tillegg jobbe overtid eller ha bierverv. Med førskoleplass til barna vil mor og far kunne dele på forsørgeransvar og ansvar for hjem. Videre vektlegges familiens ressursituasjon, altså behovet for inntekt, hensynet til enslige foreldre, hensynet til foreldre (da helst mødre) som kan bli isolerte i et moderne samfunn utenfor arbeidslivet, men *også* hensynet til hjemmeværende foreldre som trenger avlastning. Dette er altså fremdeles et behov som anerkjennes. Det er mange behov som oppgis som begrunnelser for utbygging av førskoler, men det første og mest omfattende er hensynet til barns behov. Innledningsvis i dette kapittelet oppgis det at utvalget har valgt å drøfte flere grunner til å bygge ut førskolemulighetene. Hensyn til samfunnsøkonomi og foreldrenes behov får absolutt plass i denne utredninga, men under avsnittene om barns behov understrekes det tydelig at *kvaliteten* på det pedagogiske tilbudet er avgjørende, om det har en «hemmende eller fremmende innflytelse på barnets utvikling på de forskjellige alderstrinn». Ikke bare vil et dårlig tilbud ha liten nytte, det kan også være direkte hemmende. Det vektlegges også at barn kan ha ulike behov, være i sårbare faser, og at det bør vurderes både om et barn bør begynne i førskole, og eventuelt *når*. Teksten er svært preget av barns utviklingstrinn, med store forbehold om at dette kan variere, men er også opptatt av at barn både er sårbare og mottakelige i ulike faser av sin utvikling, og at hvordan man da påvirkes, kan ha svært stor betydning. Det virker i det hele tatt som varheten mot å gjøre skade er sterkt til stede i NOU fra 1972. Ved gjennomgangen av barns utviklingstrinn opplyses det om hva som kan være sårbart i denne perioden, og hva slags støtte eller stimuli man kan trenge. Dette kan leses både som et argument for *gode* pedagogiske tilbud for barn, som en advarsel mot dårlige dagtilbud for barn, som et forsvar av god hjemlig kvalitet (for eksempel for små barn

¹⁸⁸ NOU 1972: 39: s. 51, 124, 134–165, spesielt s. 148.

som har sterk tiknytning til foreldrene) og som en advarsel mot dårlig hjemlig kvalitet. Om «barn med mangelfulle oppvekstmiljø» sies det at «førskolebarn som ikke får tilstrekkelig stimulering fra sitt hjemmemiljø får ofte senere i livet ikke utnyttet sine medfødte evneressurser fullt ut». I slike tilfeller vil plass på en god førskole være til stor nytte og støtte for barnet og familien, og kan også bidra til at barn kan fortsette å bo hjemme. Det samme sies om barn med spesielle behov: at et førskoletilbud i nærmiljøet kan bidra til at barn i hovedsak kan bo hjemme, og at man skal slippe å bruke internat. Avsnittet «Barn med særlige behov for et førskoletilbud» innledes med at «utvalget har andre steder understreket at alle barn vil ha glede og nytte av et pedagogisk vel tilrettelagt førskoletilbud».¹⁸⁹ Dette kan virke som en motsetning til den holdninga som vises i vurderinga av om og eventuelt når et barn skal begynne på førskole basert på det enkelte barnet og dets utvikling, men hovedsaken her ser ut til å være at tilbudet må holde kvalitet og være godt pedagogisk tilrettelagt. Først om det er det, vil det være bra for alle barn.

For alle barn? Mot barnehagelov av 1975

Å være for alle barn, det hadde vært en del av ideologien i barnehagebevegelsen helt fra begynnelsen av. Slik hadde det enda ikke blitt. Barnehageplassene var få. Ikke alle hadde et tilbud i nærheten. Barnehagen hadde vært sortert under Sosialdepartementet og til dels forstått som en form for forebyggende barnevern. Barn med spesielle behov og foreldre med spesielle behov ble prioritert ved utdeling av plassene. Fra 1958 gikk barnehagen over fra Sosialdepartementet til Familie- og forbrukerdepartementet, senere Forbruker- og administrasjonsdepartementet.¹⁹⁰ Akkurat dette kan jo tyde på et annet fokus, barnehagen forbundet med noe annet, forbundet med familiens behov, men også, i alle fall i navnet, tilknyttet forbrukersaker. Men det er først i 1975 at barnehagen går fra å være omfattet av barnevernsloven til å få sin egen barnehagelov. Her har man store skiller. På 1970-tallet har man økte investeringer i velferdsstaten, og dagtilbud for barn er ett av dem. Samfunnet har endret seg mye, og diskusjonen om hva man skal gjøre med dagtilbud til barn, har pågått lenge. På mange måter er NOU om førskoler av 1972 en veldig god illustrasjon på diskusjonen som har pågått, og pågår i denne perioden, altså: Hvilke hensyn skal man ta? Skal man ta hensyn til barna? Familiene? Kvinnens yrkesdeltakelse? Samfunnets behov? Hva er av det gode? Hva om noe er skadelig? Og hvordan skal man i det hele tatt kunne balansere disse

¹⁸⁹ NOU 1972: 39: s. 42–53, spesielt s. 43, 48, 49.

¹⁹⁰ Fougner, 1983, s. 16; Korsvold, 2005, s. 125.

hensynene? Går det? I etterkrigstida hadde det vært ei sterk holdning i samfunnet om at barna hadde det best hjemme hos mor. Barnehagene var deltidstilbud, og barn burde ikke være for lenge borte hjemmefra, og heller ikke for små når de begynte. Heldagstilbud, som daghjem, var noe man helst bare skulle bruke om man «måtte». 1970-tallet er egentlig ikke lenge etterpå. At disse holdningene, i alle fall usikkerheten «om dette er smart», eksisterer, er ikke rart, selv om mange flere kvinner (med barn) går ut i lønna arbeid på 1970-tallet. Både i befolkninga og i politikken vil det være mange ulike vurderinger, meninger og hensyn som veier tyngst. Sjelden gjør bare én tendens seg gjeldende av gangen. Korsvold peker på en tendens på 1970-tallet til å argumentere for barns beste med utgangspunkt i utviklingspsykologi og tanker om barns behov på ulike utviklingstrinn. Dette ble brukt i utredninger for å legitimere politiske vedtak. Det er en konkret og teoretisk måte å forholde seg til barns behov på, en måte som på mange måter oppleves som vitenskapelig og nøytral. Men faren med dette er ifølge Korsvold at man kunne se på barnets utvikling, behov og interesser som noe isolert, uten å ta hensyn til sammenhengen barnet levde i. Den sammenhengen og samspillet kunne være barnets hjemmesituasjon, familiens økonomi, foreldrenes behov og så videre. Korsvold omtaler disse beskrivelsene av barns behov som abstrakte, og dermed også bare tilsynelatende nøytrale. Det å i det hele tatt få til utbredt barnehageutbygging og en barnehagelov ble et samspill som var avhengig av politisk samarbeid på tvers av partigrensene. Ifølge Korsvold var nettopp de borgerlige partiene svært opptatt av formuleringer om hensynet til barnets behov og om barnets beste, med rot i de utviklingspsykologiske beskrivelsene, uten da å måtte «ta opp de reelle utfordringer som å koordinere barnehageutbyggingen med nye familiemønstre». Kvinner kunne sitte i en dobbelt opplevelse av at ja, samfunnet ønsker deg ut i arbeid, samfunnet har investert i utdanninga di, og samtidig: Barn har svært sårbare behov, man bør passe på å ikke gjøre skade, små barn har det best med mor, og er det egentlig bra for barn å være så lenge borte? Samspillet mellom ulike hensyn er i det hele tatt svært komplisert, og «det var som nevnt heller ingen enkle svar på disse utfordringene», skriver Korsvold.¹⁹¹ Men barnehagelov ble det altså, i 1975. Korsvold beskriver dette som et veiskille – et skille fra barnevernslovgivning til egen lov som selvstendig pedagogisk tilbud, et skille fra å være et tilbud for de relativt få, gjerne med spesielle behov, til et tilbud som skulle gjelde for alle. Fra nå av ble det det offentliges ansvar å sørge for utbygging av barnehagetilbud der foreldrene ønsket det. Dette kan igjen ses i lys av mønsteret som tilbud i velferdsstaten gjerne har utviklet seg i: Det begynner med tilbud

¹⁹¹ Korsvold, 2005, s. 122–125, spesielt s. 125.

«for de få», «de som har det verst», ofte initiert av eller i samspill med diverse frivillige aktører. Det offentlige tar gradvis større ansvar, for eksempel ved regulering og finansiering. Tilbudene går fra å være selektive eller for de få, til å bli universelle velferdstjenester som alle har rett til tilbud om. «Barnehageloven av 1975 fastslår at utbygging og drift av barnehager er et kommunalt ansvar, og barnehagen blir med dette del av velferdsstatens tjenestetilbud», står det i NOU om barnehagelovgivning fra 2012.¹⁹² Korsvold skriver at kommunene ble pålagt en plikt til å *utrede* behovet for barnehageplasser med loven av 1975, ikke plikt til utbygging, men at det også ble gitt løfter om statlige midler til opprettelse og drift inntil man hadde nådd «en rimelig dekning av behovet til den enkelte kommune».¹⁹³ Det var altså ikke slik at «alle» fikk barnehage i 1975, men lovverket representerer en større oppbyggingsfase, en formalisering av offentlig ansvar, og en intensjon om at barnehagetilbud på sikt skal være for alle som ønsker det, og en del av velferdsstatens oppgaver og tilbud. Med barnehageloven blir nettopp barnehagebegrepet tatt i bruk igjen, og ikke førskolebegrepet som hadde blitt brukt av utvalget bak NOU om førskoler i 1972. Barnehage blir nå brukt om både deltids- og heltidstilbud. Tidligere hadde jo daghjem vært brukt om heldagstilbudene. Det er i og for seg interessant at man velger å bruke barnehagenavnet som fellesbenevnelse her, det er jo en type institusjon som har en historikk og tradisjon forbundet med høy pedagogisk kvalitet, kvalitetssikring av «barnas ledere» gjennom utdanning, lek i fokus, praktisk-estetisk utfoldelse, og det er et tilbud som historisk sett *skulle* være deltidsbasert. Arbeidet med barnehageloven hadde støttet seg på arbeidet til utvalget bak NOU om førskoler. «Prinsipielt bør alle barn sikres plass», heter det i utvalgets endelige utredning, de vektlegger altså at dette *forutsetter* at den pedagogiske kvaliteten er høy nok. De legger også til at man bør prioritere barna som trenger plassene mest, fram til tilbudet er godt nok utbygd.¹⁹⁴ Det å skulle tilby innbyggerne *like gode* tilbud er en sentral ideologi i en velferdsstat. Forskriftene av 1954 hadde også gitt føringer for barnehagenes kvalitet, og det gjorde også barnehageloven av 1975. Men i likhet med forskriftene på 1950-tallet er også disse føringene ganske åpne. Ja, tilbudet skal være preget av «trygghet og trivsel», tilbudet skal holde pedagogisk kvalitet, men akkurat hva som forventes av pedagogisk innhold, presiseres ikke. Det er fremdeles stor tiltro

¹⁹² NOU 2012: s. 28.

¹⁹³ Korsvold, 2005, s. 122–128, spesielt s. 124.

¹⁹⁴ «Lov om barnehager m.v». Utgitt av Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975, s. 4.

til den utdannede pedagogens (nå førskolelærerens) evne til å utforme og garantere for tilbudets pedagogiske kvalitet.¹⁹⁵

Jeg har en plan! Sa Nygaardsvold og Gerhardsen. Og ikke alle var fullt like enige om at det fremdeles hørtes ut som en god idé

Midten av 1970-tallet, 1975, representerer et stort skille både i barnehagens og Dronning Mauds Minnes historie. Dette året får barnehagen egen lov, og Dronning Mauds Minne kjøper eiendommen i Dalen for å gi plass til både den veksten de allerede har vært gjennom, og veksten som er planlagt. Denne veksten er i samspill med veksten i barnehageutbygging, veksten i velferdsstaten, og velferdsstatens økende interesse og ansvar for denne utbygginga. Både utdannings- og barnehagesektoren er i vekst. Dronning Mauds Minne likeså. Da Vårt Land lager saken Dronning Mauds Minne i 1977, er skolen 30 år. «Visste du forresten at skolen i løpet av disse årene har utdannet tusen førskolelærere?» står det der. Planen er tydeligvis å kunne utdanne mange flere, for allerede her er det snakk om videre utbygging.¹⁹⁶

Året 1975 representerer også et punkt mellom ulike epoker i historien. På den ene siden 1960-tallet, fortsatt en del av husmoras store epoke, en periode preget av «tradisjonelle» familier og kjønnsrollemønstre, men også en periode som går over i de mer radikale dreiningene med ungdoms- og studentopprørene rundt 1968. På den andre siden 1980-tallet, ei tid preget av tiltro til markedet, enkeltindividet i fokus og frislipp av tidligere regulerte områder, for eksempel boligmarkedet. Mellom disse to 1970-tallet, en kompleks periode i historien. En epoke med stor velferdsutbygging, toppen av velferdsstatens «klassiske epoke»¹⁹⁷ og den sosialdemokratiske orden, men også, som Berge Furre beskriver slutten av 1970-tallet, som «mot slutten av ein orden». Den store, felles, tverrpolitiske og folkelige støtta til velferdsstatsprosjektet var ikke like selvsagt lenger. Og på mange måter kan dette være ganske forståelig. For hvis man tar utgangspunkt i en situasjon som «alle» kan være enig i at ikke er bra nok, da vil ulike personer og grupperinger «ramle av» etter hvert som de opplever at det blir «bra nok». Så når får man «nok velferdsstat»? Er det når det offentlige betaler operasjonen din? Er det når staten betaler for universitetsutdanninga di? Er det når man får gratis krykker på hjelpemiddelsentralen? Eller er det når alle får gratis tannhelsetjenester? Og hvor går grensa? Hva skal folk styre selv, ta ansvar for og velge, og hvor mye skal en stat

¹⁹⁵ Korsvold, 2005, s. 128.

¹⁹⁶ Vårt Land, fredag 7. oktober 1977, s. 1.

¹⁹⁷ Korsvold, 2005, s. 124.

legge seg opp i den enkeltes valg? Og i hvilken grad skal man måtte betale for andres valg? «Det viste seg vanskelegare å fordela overflod i eit rikt samfunn enn å rasjonera knappe gode i eit fattig samfunn», skriver Berge Furre. Her kan vi igjen komme inn på Gerhardsens tre brødkiver med margarin. I et samfunn hvor «alle» rasjonerer brødmat, hvor «alle» lever med begrensede økonomiske rammer, kan «alle» være enige om at samfunnet godt kan ordnes slik at alle får en litt mer rommelig og tryggere tilværelse. Men hva skjer når samfunnet *har* blitt bedre? Når velstanden og velferden har økt gjennom tiår? Når beskjedne sosialhjelpstilbud har blitt til universelle velferdsrettigheter? Når nesten alle har en full brødboks? Du klarer deg jo helt fint, det gjør de fleste du kjenner også, så hvorfor skal akkurat *du* være nødt til å betale for andre grupper som har ordnet seg annerledes? Når majoriteten opplever å ha det bedre, kan de som trenger velferdsstaten, oppleves som en dyr minoritet som majoriteten må betale for. Selv om majoriteten også selv tjener på å leve i en velferdsstat, med alt det innebærer av gratis helse, utdanning og så videre, har alt dette da blitt selvsagte rettigheter, noe man forventer og mottar uten å tenke spesielt mye over det. «I eit overflodssamfunn der fleirtalet hadde sitt på det tørre, var ikkje meir velferd noko dei fleste hadde interesse av for eigen del», skriver Furre. Det store prosjektet, bygginga av velferdsstaten etter krigen, hadde basert seg på sterk statlig styring, på modernisering og utbygging av industri. På 1970-tallet kommer det noen andre syn på dette store, optimistiske framskrittsprosjektet som virkelig skøyt fart etter krigen. For hvor optimistisk kan man egentlig være? Ja, krigen er over. Men var den nå egentlig det? Det er ikke uten grunn at kampen mot atomvåpen var en av de sentrale sakene for studentopprørene. Den kalde krigen pågikk stadig, og på slutten av 1970-tallet vedtok NATO å plassere nye atomvåpen i Europa.¹⁹⁸ Og hva med industrien? Bildet av rykende fabrikkpiper hadde vært et yndet motiv på politiske plakater i industrialiseringas oppbyggingsfase, et optimistisk syn som representerte framskritt, sysselsetting og ei ny tid. På 1970-tallet representerer bildet av rykende fabrikkpiper også noe annet: Naturødeleggelser. Sur nedbør. Velstand- og forbruksøkning, ja, men til hvilken pris? Og samtidig, norsk industri var fremdeles noe store deler av befolkninga var avhengig av. Arbeid i norske industribedrifter hadde vært ansett som svært trygt. Mulighet til arbeid og trygge jobber hadde vært helt sentrale elementer i velferdsstatens oppbygging etter krigen. Men på slutten av 1970-tallet, for første gang på minst en generasjon, kom permisjonsvarslene. Den økonomiske krisa og arbeidsledigheten som preget resten av verdensmarkedet, kom også til å prege Norge

¹⁹⁸ Store norske leksikon, «Den kalde krigen», Knut Are Tvedt og Hallvard Tjelmeland. Hentet 19.06.2022. https://snl.no/den_kalde_krigen

sent på 1970-tallet. Kunne man fremdeles stole på at staten sørget for trygge jobber til innbyggerne? Kunne man fremdeles stole på at etterkrigstidas statlige planøkonomi var den beste måten å ordne økonomien og samfunnet på? Eller var det bedre å gjøre det på en annen måte? Få mindre statlig styring, og heller la markedet styre mer selv? Mot 1980-tallet er det den tanken som begynner å gjøre seg gjeldende. Dette er også tendensene internasjonalt, og nye økonomiske ideologier overtar for de gamle. Bort fra statlig planøkonomi, over til en liberal økonomi med mindre tollgrenser og handelsbarrierer. Et samfunn hvor flere, både industribedrifter og enkeltmennesker, kunne «lykkes», med mindre statlig inngripen og kontroll. «‘Utjammingsrettferd’ veik for ‘prestasjons- og belønningsrettferd’ når marknadssuksess vart ein viktigare motor i økonomien», skriver Furre. Individet og individets muligheter til å lykkes får mye større plass enn tidligere tanker om solidaritet og felles løsninger. Samtidig ligger det noe litt paradoksalt i dette at den sterke felles planen om felles løft, felles løsninger, oppbygging av et bedre samfunn etter krigen, løst med sterk statlig planlegging, ble erstattet av noe helt annet: et ønske om *mindre* regulering og en idé om at det ville gjøre livet bedre. James Godbolt peker på noe interessant ved dette sin artikkel om studentopprøret i Store norske leksikon – nemlig at studentopprørene, som jo var kollektive bevegelser med fokus på solidaritet, *også* kan ses på som en slags førlopere til den skepsisen til «formynderstaten» som gjør seg gjeldende på 1980-tallet. Godbolt skriver:

Det politisk radikale studentopprøret mot etablerte autoritetar og myndigheiter kunne også bidra til å legitimere høgresida sin kritikk mot ‘formynderstaten’, altså offentlig innblanding og kontroll over individet. Paradoksalt nok kunne altså venstrevinden vere med og skape høgrebølga. Slik var opprøret òg med på å opne samfunnet for den liberalistiske, om ikkje konservative, høgrepolitikken som følgde i kjølvatnet til opprøret i Vesten.¹⁹⁹

For en del opplevdes nok statlige reguleringer som inngripende i eget liv, til dels sikkert også uforståelige. For hvorfor skal staten bestemme hvor stort hus du får bygge? Hvorfor skal staten bestemme at du ikke får ha parkett? Og hvorfor kan du ikke selv bestemme hva du skal selge leiligheten din for? Den statlige velferdspolitikken ble imidlertid planlagt og utvikla i en periode med begrensede ressurser. Reguleringer ble gjort for å prøve å få «nok til alle». Ikke minst hadde boligpolitikken vært en sentral del av velferdspolitikken til Arbeiderpartiet i etterkrigstida. Alle skulle ha muligheten til å ha et rimelig og godt sted å bo, og man skulle helst ha muligheten til å eie selv. Husbanken ble opprettet for å bidra til dette. Boligene skulle være gode, men uten unødvendig «luksus», som parkett. Skulle du bygge hus etter krigen,

¹⁹⁹ Store norske leksikon, «Studentopprøret», James Godbolt. Hentet 19.06.2022.
<https://snl.no/studentoppr%C3%B8ret>

måtte du gjerne bygge en flermannsbolig, grunnet bolig mangelen. Og boligmarkedet var også regulert, så man kunne ikke selge en leilighet for mer enn det lovlige. Hadde «samfunnets sterke arm» blitt *for* sterk? Mange mente nok det: at for sterk regulering var til hinder for utvikling og personlige valg. Med Kåre Willoch's (Høyre-)regjering i 1981 ble kreditt- og boligmarkedet liberalisert og deregulert. «Høyrebølgen» hadde absolutt preget norsk politikk, men det er verdt å merke seg at Gro Harlem Brundtland fra Arbeiderpartiet var statsminister både før og etter Willoch. Men Arbeiderpartiet, ved Brundtland, hadde imidlertid også blitt mer markedsrettet på dette tidspunktet, og Furre beskriver norsk økonomi som «mellom lausdrift og klave».²⁰⁰ Ikke fullstendig frislipp, altså, men heller ikke det motsatte. Slutten av 1970-tallet og 80-tallet er en periode da det i større grad stilles spørsmål om velferdsstaten og måten velferdsstatsoppbygginga har skjedd på så langt. Er velferdsstaten for dyr? Hvor dyr burde den i så fall være? Bør man innføre egenandeler ved bruk av offentlige tjenester? Hva bør staten styre og bestemme? Hindrer statlig kontroll privat initiativ, økonomisk vekst og personlig frihet? Hva er statens oppgave, og hva er egentlig lønnsomt? Er statlige virksomheter lønnsomme? Bør man beholde dem? Kan de «slankes» til å bli mer kostnadseffektive? Bør man heller la dem bli private foretak? Og kan en «for stor» velferdsstat rett og slett skape passive innbyggere som ikke tar ansvar for eget liv og egen velferd? På midten av 1980-tallet er det å bremse veksten i offentlige utgifter et sentralt tema i politisk debatt, og «tronge kommunale og statlige budsjett pressa etablerte velferdsordninger og truga kvaliteten i offentlige tjenester», skriver Furre.²⁰¹ Samfunnet hadde igjen blitt et annet. 1980-tallet blir gjerne beskrevet som et svært materialistisk samfunn. Økonomiske reguleringer ble fjernet, og det ble lettere å få tak i lånte penger, lettere å investere, lettere å bygge formue på aksjemarkedet. Men det er også en periode da folk kom i store økonomiske vanskeligheter på grunn av altfor store boliglån, det er ei tid med ekstrem velstands- og forbruksvekst, og det er ei tid med arbeidsledighet. Alt dette skjer egentlig innenfor en relativt avgrenset tidsperiode, og mange virkeligheter er mulige samtidig. Det kunne gå riktig godt, og det kunne gå riktig dårlig i 80-tallssamfunnet. For å sitere Margaret Thatcher fra 1984: «There is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families».²⁰² Sitatet er en god illustrasjon på en høyreorientert og liberalistisk mentalitet som hadde en påvirkning i flere land i denne perioden. Storbritannia hadde som kjent bygd opp en

²⁰⁰ Furre, 2000, s. 247, 266–280, spesielt s. 266–268.

²⁰¹ Furre, 2000, s. 278.

²⁰² Her er sitatet hentet fra Tidsskrift for Norsk psykologforening (trykt utg.). Februar 2009 Vol. 46 Nr. 2, s. 146.

stor velferdsstat i etterkant av andre verdenskrig, hvilket også hadde vært til inspirasjon for norske forhold. På 1980-tallet er man over i en fase med nedbygging av velferdstjenester og privatisering og avvikling av statlige arbeidsplasser, ledet av Thatcher, statsminister fra det konservative partiet. Etter krigen hadde mange land satset på bygging av velferdsstater for å bygge bedre samfunn. På 1980-tallet begynner flere å stramme inn. Det er imidlertid viktig å merke seg at selv om det skjer en del endringer i holdninger, ideologi og politikk, så «stopper» ikke den norske velferdsstaten her. Offentlig ansvar og pengebruk opphører ikke (selv om det forekommer innstramminger), og mye av arbeidet som er påbegynt, videreføres, selv om man har kommet til slutten av velferdsstatens «klassiske epoke».

Vi utdanner ikke barnepiker ved Dronning Mauds Minne – og ingen onkler heller!

Satsing på utdanning fortsetter i det norske samfunnet, og ved Dronning Mauds Minne fortsetter arbeidet med å gjøre utdanninga til et høgskoletilbud. Skolen blir også høgskole i navnet i 1981, med navnet Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning.²⁰³ Situasjonen ved Dronning Mauds Minne på 1980-tallet kan illustreres godt med en avissak i avisa Nidaros fra 1984.²⁰⁴ «Vi utdanner ikke barnepiker ved Dronning Mauds Minne» er åpningsreplikken til rektor Gunhild Hagesæther i denne saken. (Hagesæther hadde tatt over etter Astrid Vatne da hun ble pensjonist i 1980, da etter 33 år som rektor.) Vi utdanner ikke barnevernspedagoger heller, fortsetter rektor Hagesæther og understreker at de er en høgskole for *førskolelærere*. Saken bærer i det hele tatt preg av å skulle forklare hva skolen *er* og *ikke* er, og hva førskolelæreryrket og barnehagen både er og ikke er. Og dette er heller ikke så rart. For selv om skolen har eksistert i Trondheim i 37 år på dette tidspunktet, så er skolen ny som høgskole. Førskolelærerbegrepet er også relativt nytt i bruk, og de har vært kjent som et barnevernsinstitutt. Barnehageloven av 1975 hadde jo vært et markant skille der barnehagen ble definert som et eget pedagogisk tilbud, og ikke som en del av barnevernet. Utdanning ved Dronning Mauds Minne ble derfor spesialisert inn mot *barnehagen*, ikke inkludert internat, barnehjem og liknende, som tidligere.²⁰⁵ Når rektor i 1984 sier at de ikke utdanner barnevernspedagoger ved Dronning Mauds Minne, er det fordi barnevernspedagogutdanning

²⁰³ Søbstad og Leinum, 1997, s. 19–20.

²⁰⁴ Nidaros, tirsdag 11. september 1984, s. 8–9.

²⁰⁵ Men skolen hadde alltid utdannet barnehagelærerinner (som de het opprinnelig), for barnehagelærerinner kunne jobbe i mange ulike institusjoner for barn i etterkrigstida, ikke bare barnehage. De som ble utdannet ved barnevernsskoler som Barnevernsakademiet i Oslo eller Barnevernsinstituttet i Trondheim, ble kalt «utdannede barnehagelærerinner med 2-årig barnevernsskole» eller «- med 2-årig fagutdanning». Se gjerne Korsvold, 2005, s. 92–93; Norsk lysningsblad 5. juni 1947.

på dette tidspunktet er noe som tilbys ved sosialskoler eller kommunal- og sosialskoler.²⁰⁶ I denne saken fra Nidaros blir rektor intervjuet, men også fire (av fem) unge menn som har begynt på førsteåret i førskolelærerutdanninga i et årskull på 120, referert til som «fem haner i kurven» av Nidaros' utsendte journalist. De mannlige studentene er altså ikke mange, men de finnes.

Mannlige studenter i barnehagelærerutdanningene hadde opprinnelig vært en umulighet. Delvis fordi det fantes sterke kulturelle forståelser av hva som var passende for ulike kjønn, og fordi barnehagelæreryrket tradisjonelt hadde vært preget av et ideal om naturlig kvinnelighet og moderlighet. Yrket hadde rett og slett ikke vært sett på som passende for menn, jamfør uttalelsen fra ekspertkonferansen i Paris i 1956 hvor «det kvinnelige kjønn» ble listet opp som en av de avgjørende kvalitetene ved yrket, sammen med «et tiltalende ytre». Utdanningene hadde også vært reelt utilgjengelige for menn, for inntak krevde blant annet husmorskole, og husmorskolene var ikke åpne for menn. Tilgang på barnehagelærerutdanning var i det hele tatt ikke mulig for menn før sent på 1960-tallet, da man innførte samme inntakskrav som øvrig høyere utdanning, altså examen artium. I Vårt Land-saken fra 1977 oppgis det at Dronning Mauds Minne har ti prosent mannlige studenter, og «det er økende», står det, og at den første mannlige studenten kom fem år før, altså i 1972.²⁰⁷ Både kvinnerollen og mannsrollen var i endring (i alle fall i bevegelse) på 1970-tallet, som man kan se i NOU om førskoler fra 1972, hvor det argumenteres for at også menn burde slippe ut av trange kjønns- og forsørgerroller og heller få mer tid med familien. Veldig raskt økende ser imidlertid ikke opptaket av menn til førskolelærerutdanningene ut til å være, i 1984 er det jo bare fem på hele førsteåret. «Gunhild Hagesæther er motstander av at omsorg for barn og barneoppdragelse skal regnes som et kvinnedomene» står det i saken fra Nidaros. Rektor vektlegger spesielt at det er viktig for gutter å ha menn å sammenlikne seg med og være sammen med. Dette er også argumentet en av de mannlige studentene bruker om behovet for

²⁰⁶ Se gjerne NOU 1975: 32, *Barnevernslinjen ved sosialskolene: utdanningstid og elevkapasitet*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, Universitetsforlaget, 1975, spesielt s. 14–24. Utviklinga av mer sosialfagrettet barnevernsutdanning går også parallelt med utdanningene ved skoler som Barnevernsakademiet og Barnevernsinstituttet, altså skoler som retter seg mot barnehage, selv om de også utdanner personale som kan jobbe i andre former for barnevern (slik begrepet er i etterkrigstida). Det opprettes statlige ettårige kurs i barnevern etter krigen, spesielt for personale i barnehjem. I 1963 ble det opprettet ei toårig utdanning for barnevernspedagoger ved Norges kommunal- og sosialskole, og i 1968 ble det bestemt at personer med denne utdanninga kunne kalles barnevernspedagoger. I Trondheim hadde det kommet sosialhøgskole i 1962, og på 80-tallet ble spørsmålet om å opprette ei barnevernslinje der utredet. Den kom i 1989. Berg, Kari (red.) et al. *Barnet i sentrum: festskrift til 10-årsjubileet for barnevernspedagogutdanningen i Trondheim: 1989–1999*. Trondheim: Tapir, 1999, s. 7–14.

²⁰⁷ Vårt Land, fredag 7. oktober 1977, s. 1–5.

menn i barnehagene: at gutter må ha «identifikasjonsobjekter av samme kjønn». En annen av dem tilføyer at det er mange som er enslige mødre «i dag», og at barna kan komme til «å tro at verden bare består av kvinnfolk». Det har selvsagt funnes enslige mødre før også, men studenten har et poeng her. Fra 1970-tallet ble skilsmisse vanligere, «løser» samlivsformer som samboerskap ble vanligere (og lovlig i 1972), og på 1980-tallet økte tendensen. På 1970–80-tallet var det mange flere enslige mødre enn man hadde vært vant til i tida før.²⁰⁸ I barnehagene fantes det også nesten bare kvinner, så en del barn kunne komme til å vokse opp med lite kontakt med menn. Her ser man ganske tydelige samfunnsrelaterte argumenter for at det er hensiktsmessig med menn i barnehagen, i et samfunn som i økende grad begynner å se på også menn som mulige omsorgspersoner for barn, et samfunn som også viser tendenser til at noen barn kan ha mindre kontakt med menn, noe som kan avhjelpest nettopp ved å også ha menn i barnehagene. Men noe som er interessant her, er at nettopp dette med omsorg fra menn nevnes når det er snakk om menn i barnehagen, som i denne saken i Nidaros, men mye av argumentasjonen om *hvorfor* man trenger menn i barnehagen, er knyttet til *identifikasjon* og *sosialisering*, altså at barn trenger å sosialiseres til å bli vant til å være sammen med menn, så de nettopp ikke skal vokse opp og tro at «verden bare består av kvinnfolk», og at spesielt guttene trenger menn å identifisere seg med. Mye av argumentasjonen later i det hele tatt til å være knyttet til menn i barnehagen som mannlige *eksempler*, at mye av den viktige funksjonen deres ligger nettopp der, i det å *være* menn. Det sier noe om både hvordan samfunnet er, og hva som blir oppfattet som hensiktsmessig eller viktig. I barnehagen hadde man alltid vært opptatt av barns utvikling, men nettopp på 1980-tallet ser vi også at kontakt med menn regnes som en viktig del av barns utvikling og sosialisering. Samtidig er menns tilstedeværelse i barnehager og førskolelærerutdanninger fremdeles ganske beskjeden på 1980-tallet, og i hjemmet har kvinner fremdeles hovedansvaret for barn. I 1980 kom en rapport om mannlige studenter og førskolelærere i studium og yrkesliv, utført av Turi Sverdrup Berg, lederen for barnehagelærerutdanninga i Bergen. Hun innleder rapporten med en egenopplevd historie fra en studietur til et daghjem i Sverige på 1950-tallet. Ungene ved dette daghjemmet hadde blitt helt ville og omtrent overfalt den mannlige bussjåføren i reisefølget mens de ropte «en farbror, en farbror!». Barna var så kontaktsøkende at bussjåføren ble fullstendig overveldet og måtte gå ut. Det viste seg at daghjemmet var et tilbud for barn av enslige mødre, og at barna bodde i samme område. Det vil si at disse barna nesten aldri traff menn, og at når de først møtte en, ble de ekstremt kontaktsøkende. Både

²⁰⁸ Furre, 2000, s. 264, 272, 324.

denne episoden og situasjonen ved akkurat dette daghjemmet beskrives som helt spesiell, men Berg bruker det som et (nokså ekstremt) eksempel på mangelfulle sosialiseringprosesser og fraværet av mannlig identifikasjon. Hva slags forutsetninger ville disse barna ha for å gå ut i samfunn og inngå relasjoner som voksne? reflekterer hun. Hun beskriver opplevelsen som bevisstgjørende, spesielt med tanke på hva slags sosialisering et barn vil trenge for å kunne fungere godt i et samfunn.²⁰⁹ Mye av argumentasjonen for menn i barnehagen i denne rapporten, eller rettere sagt, for menn og kvinner i barnehagen, handler nettopp om samfunn. «Barnehagene trenger begge kjønn for å fungere tilnærmet likt samfunnet, og mannlig og kvinnelig førskolelærer vil sammen kunne utvide barnehagens pedagogiske og sosiale tilbud til barna», skriver Berg.²¹⁰ Men hvordan var det å være mann og gå inn i noe «profesjonalisert kvinnelig», som barnehagelærer(inne)yrket historisk sett hadde vært?

Barnehagelærerutdanninga hadde uten tvil arv i en kvinnelig kultur, men den ble jo samordnet med lærerutdanningene på 1970-tallet, en historisk mer mannlig preget kultur. Læreryrket var også et yrke som passet for menn (selv om det var flest kvinner som underviste i småskolen). Historisk sett hadde også barnehageideologien vært preget av en borgerlig tanke om «det gode hjem» og «naturlig kvinnelighet», men når man kommer ut på 1970-tallet, har både kvinnerollen og barnehagen endret seg, «det hjemlige preget» er ikke ideal på samme måte. Det finnes altså en del grunner til at det kunne være lettere for menn å velge og finne seg til rette i barnehagen fra 1970-tallet av. Samtidig har jo ikke tanker og holdninger om hva som er passende for ulike kjønn, bare forsvunnet. I rapporten om mannlige studenter og førskolelærere i studium og yrkesliv har Berg både sendt ut spørreskjema og foretatt noen dybdeintervju med mannlige førskolelærere og førskolelærerstudenter. «Hva vil denne mannen her i barnehagen?» er et spørsmål flere av Bergs informanter har fått, og «det er ikke barna som møter dem med dette spørsmålet», skriver Berg. Det virker rett og slett som om mange ikke «skjønner hvorfor de er der». Dette er gjerne knyttet til motivasjon, altså: Hvorfor skulle en mann ønske å jobbe med små barn? Eller: Hvorfor skulle en mann ønske å *studere*, for så å jobbe med små barn? Holdningene representerer ikke nødvendigvis (bare) holdninger disse mennene blir møtt med i barnehagen eller førskolelærerutdanningene, men også holdninger de møter i samfunnet for øvrig. «Noen mannlige førskolelærere sier at de opplevde

²⁰⁹ Berg, Turi Sverdrup. *Mannlige studenter og førskolelærere i studium og yrkesliv*. Bergen: Bergen lærerhøgskole og NAVF, 1980, s. 1–2.

²¹⁰ Berg, 1980, s. 90.

hva de kaller ‘tvilsomme antydninger om deres egen kjønnslige legning’», skriver Berg.²¹¹ Så selv om man på 1970–1980-tallet begynner å se tendenser til noen andre kjønnsroller enn man hadde i etterkrigstida, er det fremdeles slik at en mannlig førskolelærer eller -student kan møte sterke forventninger om kjønn. Og nettopp dette paradokset er interessant: Mannlige førskolelærere går på dette tidspunktet både på tvers av kjønnsroller ved å velge utradisjonelt, altså tradisjonelt kvinnelig, og de går inn i et felt hvor man også argumenterer for at menn behøves nettopp *fordi* de er menn, nettopp *fordi* de representerer noe man tenker på som mannlig. De må på en måte *bryte* og *befeste* en kjønnsrolle på samme tid. Den mannlige førskolelæreren må altså både passe inn på den kvinnelige arbeidsplassen, og samtidig være noe annet, en som fremmer mer mangfoldig sosialisering, og som gutter kan identifisere seg med.²¹² Men hvordan er det å «være» kjønnnet sitt, nær sagt? En del informanter i denne rapporten oppgir at de blir møtt med forventninger om at de skal være gode i «manneting», som mer grovmotorisk lek med barna eller praktisk vedlikeholdsarbeid, snekring osv. En annen seier derimot at han «ikke får lov» til å gjøre praktiske ting i barnehagen, fordi kvinnene han jobber med, er så opptatt av å bryte kjønnsroller og heller gjør det selv. Noen oppgir at de forventes å ta større plass og mer av en lederrolle som menn, og noen oppgir at man kan få for stort ansvar på en del områder, for eksempel for å være «identifikasjonsmodell» for guttene, og at dette kan være krevende.²¹³ Samtidig trekker noen av informantene fram det de regner som kjønns spesifikke fordeler med å være mann i barnehagen: «Jenter passer barn, mens gutter er sammen med dem. Dette skaper pedagogiske og metodiske konfrontasjoner, men dette er jo ikke negativt», oppgir én informant.²¹⁴ Det mange av informantene savner, er å ha flere menn sammen med seg. Flere oppgir både at det kan være krevende å være den eneste mannen, og at man kan komme på utsiden av fellesskapet av kvinner på arbeids- eller studiestedet (spesielt på studiestedene rapporteres det om en del «irritasjon over strikking»²¹⁵). Rapporten er imidlertid ikke helsvart, de fleste informantene oppgir at de ikke anser det som et problem å være mannlig student på førskolelærerutdanningene, og mange forteller om positive erfaringer både fra utdanning og

²¹¹ Berg, 1980, s. 98–100.

²¹² «Det er mulig at de forventninger man møter mannlige studenter og mannlige førskolelærere med, skaper skarpere kontrast mellom manns- og kvinnerollen enn vi finner i andre yrker, bl.a. fordi det er mannen som her må bryte kjønnsrollebarrieren, og delvis gå inn i yrket på kvinnens premisser. Vi krever en ny mannsrolle fordi menn går inn i oppdrageryrket, mens vi samtidig forventer den tradisjonelle mannsrolle» (Berg, 1980, s. 87).

²¹³ Berg, 1980, s. 113–116.

²¹⁴ Berg, 1980, s. 107.

²¹⁵ Berg, 1980, s. 100.

arbeidsliv. Én informant svarer til og med «det var herlig» på spørsmål om hvordan det var å være mannlig student i et tradisjonelt kvinnemiljø.²¹⁶ Også journalisten i Nidaros er opptatt av dette, hvordan det er å være mann i et kvinnelig studiemiljø, og spør litt på spøk om de ikke søkte på grunn av alle damene. «Så dere skal altså bli barnehageonkler, gutter?» spør hun. «Kutt ut», sier en av studentene og tilføyer at dette er gammeldagse uttrykk som får det til å høres ut som man utdanner seg i tre år «for å passe barn». Her er både studentene og rektor på samme linje: Dette er en høy utdanning, og det å være førskolelærer eller pedagog er ikke det samme som å «passe barn» eller være barnepike. Samtidig er det ikke så rart om journalisten lurer på både det med menn i barnehagen og hva en førskolelærerhøgskole *er*, begge deler er nok relativt ukjent for mange av leserne. Folk (og helst kvinner) har jo «alltid» passet barn, helt uten utdanning, men her har man altså et treårig høgskoleløp, like høy utdanning som en skolelærer. *Hvorfor det* vil nok en del av befolkninga lure på. En skolelærer må jo ta utdanning fordi han eller hun må lære noe for å kunne *lære bort*, men hva gjør egentlig en førskolelærer? Det var det nok mange som ikke visste, og rektor forklarer i intervjuet hva slags ansvar førskolelæreren har som pedagogisk leder i barnehagen, blant annet ved å legge til rette for aktiviteter som gir mulighet for barns videre utvikling. Erfaring med barnehager var heller ikke noe alle i befolkninga hadde på 1980-tallet, så *hvorfor* man skal ha barnehager, er også ei problemstilling i intervjuet. De mannlige studentene svarer på dette. De trekker fram at de fleste foreldre ønsker å arbeide ute, og at mange er helt nødt til det på grunn av økonomien. Det at barnehagen er veldig *trygg*, at det nesten aldri skjer ulykker der, er et av argumentene de bruker for barnehager. Og det er interessant, for dette var jo en stor del av argumentasjonen ved opprettelsen av asylene i sin tid: De var trygge steder i industrialiserte samfunn. Samme argument ble også brukt senere, ved etablering av barnehager og lekeparker i urbane og trafikkerte områder. På 1980-tallet har man igjen blitt mer opptatt av barns trygghet og sikkerhet, i større grad enn i tiårene før. Sikkerhet generelt har blitt viktigere, kan man kanskje si: Illustrerende nok brukte man ikke setebelte i bil før på 1970-tallet. Dette ble innført gradvis, påbud gjaldt først bare i nye biler. Midt på 1980-tallet ble det påbudt med bilbelte også i baksetet, men påbud om sikring av barn i bil kom først i 1989.²¹⁷ Det at barn får leke med andre barn på egnede steder, er også et argument for barnehagen som studentene bruker. Også dette er et «gammelt» argument, at barnehager og tilsvarende tilbud skulle gi barn trygge møteplasser, at barna ikke skulle være isolert fra hverandre på grunn av de ytre

²¹⁶ Berg, 1980, s. 97–98.

²¹⁷ Store norske leksikon, s.v. «Bilbelte». Hentet 26.06.2022. <https://snl.no/bilbelte>

omstendighetene. Men er det bra for barn å være på institusjon? lurer journalisten. Hun viser til undersøkelser som sier at det ikke er det. Rektor forstår tydeligvis hva slags undersøkelser hun viser til, og sier at undersøkelsene er gamle, og at «det er blodig urettferdig å sammenlikne barnehjem fra 30-åra og 80-årenes barnehager». Både rektor og studentene vektlegger at barnehagen skal være et stimulerende pedagogisk tilbud av høy faglig kvalitet som det skal være trygt å sende barna til.²¹⁸

Gros kvinneregjering – Har alle fått plass nå?

Barnehagen skulle altså være et pedagogisk tilbud kvalitetssikret av utdannede pedagoger, et tilbud som ble styrket med barnehageloven av 1975. Men spørsmålene til journalisten i Nidaros kan tyde på at barnehage enda ikke er et fenomen som befolkninga tar for gitt eller har stor kjennskap til. Det er kanskje også et fenomen man har en viss skepsis til (selv om man ikke kan vite i hvilken grad journalisten leker «djevelens advokat» eller legger opp til en vinkling som nettopp gir rektor og studenter mulighet til å forsvare seg og si hva barnehagen og førskolelærerutdanninga nettopp *ikke* er). Men hvor utbredt var barnehagetilbudet på 1980-tallet? Var det et tilbud til alle foreldre som ønsket det, slik intensjonen var med barnehageloven fra 1975? Situasjonen kan illustreres med «en historie fra virkeligheten». Da arbeiderpartipolitikerens Grete Berget ble spurt om å bli barne- og familieminister, måtte hun nesten si nei, for hun hadde ikke barnehageplass til barnet sitt. Dette var i 1991.²¹⁹ Dette illustrerer flere ting: Selv om det offentlige fikk ansvar for å sørge for barnehageutbygging allerede i 1975, betydde ikke det at det var nok barnehager. Det tok tid. I realiteten hadde kommunene bare blitt pålagt å utrede behovet for barnehage i kommunen.²²⁰ Det illustrerer også noe annet: Ei kvinne i et høyt politisk verv, noe det ble flere av på 1980-tallet, går inn i en mannlig sfære, politikken, men «infrastrukturen» for å kunne gjøre dette, det allmenne barnehagetilbudet, er enda ikke på plass. Om kvinner kan ta jobbmuligheter eller ikke, avhenger av om de får tilsyn av barna. Før Grete Berget ble minister, hadde hun vært rådgiver ved statsministerens kontor. Denne statsministeren var Gro Harlem Brundtland, Norges første kvinnelige statsminister. Hun ble statsminister første gang i 1981, og igjen i 1986, da hun dannet den såkalte «kvinneregjeringa», ei regjering med et rekordhøyt antall kvinnelige

²¹⁸ Nidaros, tirsdag 11. september 1984, s. 8–9.

²¹⁹ Larsen, Tove Heggen (red.). *Kampen om barndommen: gode barnehager – en investering for framtida*. Oslo: Res Publica, 2018, s. 20–22.

²²⁰ Korsvold, 2005, s. 124.

ministre.²²¹ Denne regjeringa var opptatt av barnehageutbygging, selv om det fremdeles tok tid å få tilbudet stort nok. 1980-tallets kvinnerolle preges av en høyere yrkesdeltakelse, selv om mange kvinner *også* er lenge hjemme med små barn eller jobber deltid. Historien til Grete Berget illustrerer i det hele tatt ganske godt situasjonen til mange kvinner rundt 1980-tallet. Mange trengte å jobbe, mange ville jobbe, men fordi barnehagetilbudet ikke var godt nok utbygd, måtte man «bare gjøre det beste ut av det». Berget beskriver en situasjon hvor hun og mannen stadig må flytte døtrene sine rundt mellom ulike midlertidige dagmamma- og familiebarnehageløsninger. De hadde foretrukket stabile barnehageplasser. Og slik har det vært, kvinners yrkesdeltakelse kom før den store barnehageutbygginga – så man måtte finne løsninger, satse på at det gikk bra, satse på at den dagmammaplassen man fikk ordna, var grei, selv om man ikke hadde noen mulighet til å kvalitetssikre dette. Og det er nettopp derfor kampen om barnehager har vært en del av kvinnekampen: Det var en kamp om regulerte, kvalitetssikrede tilbud. Debatten om barnehagen har ofte vært preget av *enten* barnehage *eller* hjemme hos mor, men det har ikke alltid reflektert virkeligheten. Det tok også lang tid før dagtilbudene til barn faktisk reflekterte hvor lang en arbeidsdag var. Mange kvinner ønsket nok også selv å jobbe deltid, men realiteten var at heldagsplasser var vanskelige å finne. Idealet for barnehagen var å være et deltidstilbud. Barnehagen ble *også* et heldagstilbud med lov av 1975, men det er begrenset hvor utbredt tilbudet var. Kvinner hadde behov for tilsyn av barn, men «[f]ørst fra midten av 1980-tallet ble det legitimt å argumentere for tilsynsfunksjonen ut fra småbarnsmødrenes generelle behov for tilsyn», skriver Korsvold.²²² Dette kan ha å gjøre med det store kvinnepolitiske engasjementet, likestillingshensyn, kvinners ønske om tilbud til barna og mulighet for egen yrkesdeltakelse, men dette passer også inn i et samfunn og arbeidsliv som i økende grad blir basert på også kvinnelig yrkesdeltakelse. Kvinners yrkesdeltakelse blir ansett som samfunnsøkonomisk gunstig, og derfor er det også hensiktsmessig å legge til rette for den.

²²¹ Store norske leksikon, «Gro Harlem Brundtland», Aslak Bonde. Hentet 26.06.2022. https://snl.no/Gro_Harlem_Brundtland

²²² Korsvold, 2005, s. 133, 189.



Glassgården, ca. 2008 (Foto: DMMH).

Nye rom i møte med det gamle

Det var på 1980–90-tallet at barnehagen fikk sitt «endelige gjennombrudd» her til lands, skriver Korsvold.²²³ Barnehageutbygginga fortsatte, og det samme gjorde utbygginga av

²²³ Korsvold, 2005, s. 134.

høgskolen Dronning Mauds Minne. Planen for vekst hadde «alltid» vært der, det snakker Astrid Vatne om allerede i intervju ved innflytting og etablering på Dalen på 1970-tallet. I 1994 får skolen et nybygg, eller rettere sagt, den får to: et nybygg med mursteinsfasade plassert bak den gamle hovedbygningen, og en «glassgård» mellom dem. Det er altså snakk om en sammenbygging og integrering av den gamle fasaden, mot det nye bygget, og det som har vært en ytre fasade, blir en del av det indre rommet i glassgården. «Med forsiktig material- og fargebruk har rommet beholdt mye av sin utekarakter», står det i *Arkitektur i 1000 år: en arkitekturguide for Trondheim*.²²⁴ Utekarakter, ja. Samtidig er det noe interessant som skjer når den høye, dekorative fasaden fra tidlig 1900-tall blir del av et rom, når den møter glasstaket. Inngangspartiet med sine buede trapper, med trekantgavl over døra, en buet gavl på loftet over den, og så glasstaket i spiss rett over der igjen: Det høye inngangspartiet blir sentrum for rommet, gjennom linja det går ut fra, takhøyden som settes – et rom som streber oppover. Et mellombygg kunne fort blitt bare det: et mellomrom, noe man går gjennom. Men dette ble noe annet. På motsatt side av inngangspartiet, mot veggen av det nye bygget, står et annet blikkefang. Det er et pipeorgel fra 1912, i sin tid skaffet til blindeskolen. I 1996 lager Adresseavisen en sak om at orgelet er restaurert og har fått sin plassering i glassgården. Det hadde tidligere stått i gymsalen, men den skulle gjøres om til bibliotek. I denne saken fra 1996 kommer en 81 år gammel tidligere elev og spiller på orgelet. Han lærte å spille på det som barn. Han forteller at den musikkundervisninga blinde barn fikk på Dalen, var god. Orgelet beskrives som et av svært få «verdslige» pipeorgel. Orgelet kan blant annet brukes ved «skolens faste seremonier», oppgis det i saken.²²⁵ Og et rom for «skolens faste seremonier» og øvrige festligheter har glassgården også blitt. Gymsalen skulle altså ut av biblioteket, og ny gymsal kom i nybygget i den andre enden av glassgården. Der kom det også dramasal, diverse undervisningsrom og kontorer. I dag kalles dette bygget Mellomgården. Det kan jo være forvirrende, fordi det indikerer at det ligger mellom noe. Det gjør det foreløpig ikke i 1994, så da ble det bare kalt «nybygget».

Full feiring, kirkekaffe og FoU – DMMH 50 år

Noen ekstra seremonier i tillegg til «skolens faste» ble det nok også på 1990-tallet, for i 1997 ble skolen 50 år. Jubileumsfeiringa kunngjøres blant annet i Dagbladet, og tidligere studenter, ansatte og andre interesserte inviteres til å delta på «høydepunktet i feiringen»,

²²⁴ Solberg, 1999, s. 220.

²²⁵ Adresseavisen, lørdag 23. mars 1996, s. 15.

jubileumshelga 28.–30. november. På programmet står jubileumskonferanse med temaet «Den offentlige og private barndom», festkveld i Olavshallen, eget program for tidligere studenter og ansatte, festgudstjeneste i Nidarosdomen, og det hele avsluttes med kirkekaffe på DMMH.²²⁶ Det ble også laget et festskrift i anledning jubileet som inneholder en del informasjon om skolens historikk og nåværende forhold, hilsener og gratulasjoner fra ulike aktører, som Den norske kirke, andre utdanningsmiljø, ordfører og fylkesmann og studentene. Den andre delen er en fagdel og er gitt navnet *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken*.²²⁷ Begge deler gir et innblikk i hva som foregår ved Dronning Mauds Minne i 1997, og hva man er opptatt av.

Et tema som vektlegges i skolens samtid, er satsing på FoU, eller forskning og utvikling. Det er spesielt rektor, på dette tidspunktet Ole Fredrik Lillemyr, som er opptatt av dette. Forskning og utvikling ble definert som en oppgave for alle ansatte lærere ved høgskolen fra 1987, og FoU står fremdeles helt sentralt i barnehagelærerutdanningene i dag – utdanningsinstitusjonene er pålagt å tilby forskningsbasert utdanning etter forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning.²²⁸ FoU representerer på mange måter både «det nye og det gamle» i barnehagelærerutdanningene. «Det nye» ligger i en form for teoretisk formalisering, en akademisk kultur som kan knyttes til lærerhøgskoler og academia for øvrig. Det representerer skritt i retning av å bli moderne høgskoler, det å være i en moderne universitets- og høyskolesektor, det å være noen som ikke bare driver med undervisning, men også forskning på eget fagfelt, forskning som igjen kan brukes i undervisningssammenheng. Det handler altså ikke bare om å formidle kunnskap, men også skape den, skape fagmiljøene. Men samtidig, hva er egentlig FoU? Grovt forenkla kan man si at det ofte handler om en undersøkelse, observasjon, kanskje et forsøk, hvor man for eksempel kan undersøke hvordan barns aktivitet eventuelt blir preget av ulike fysiske miljø, hvordan språkutvikling skjer i ulike gruppesammensetninger av barn, eller hvordan akkurat *dette* opplegget eventuelt fungerte eller ikke fungerte i lys av ønsket mål (for eksempel for å «fremme vennskap og fellesskap»),

²²⁶ Dagbladet, lørdag 20. september 1997.

²²⁷ Søbstad og Leinum, 1997.

²²⁸ Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, fastsatt av Kunnskapsdepartementet 4. juni 2012 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) § 3-2 annet ledd. Endret ved forskrift 15. mars 2016 nr. 278, <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475> (Hentet 27.06.2022).

som er del av barnehagens formål etter barnehagens rammeplan²²⁹). Observasjon, erfaring, praksis var også helt sentrale elementer i barnehagelærerutdanningas tidlige tid. Det å lære gjennom observasjon og erfaring, både sin egen og andres, utgjorde store deler av utdanningsløpet. For lærebokmengden var liten, praksisandelen var stor, og selve utdanningsløpene ble også bygd opp etter erfaring, man bygde fagmiljøer fra grunnen av. Og dette representerer «det gamle», en tradisjon for erfaringsbasert læring og utvikling. Et moderne forsknings- og utviklingsarbeid må nødvendigvis passe inn i en teoretisk og skriftliggjort kontekst som samsvarer med visse kriterier man setter for å anse noe som *forskning*, men samtidig bærer også mange av dagens fagutgivelser preg av forfatterens *erfaring*. Den er gjerne satt i en teoretisk kontekst, men eksemplene er gjerne konkrete og hentet fra egne opplevelser, for eksempel i barnehage. Hva har vi observert, hva lurert vi på (eventuelt i motsatt retning), og hva kan vi lære av dette? Dette kan sies å være en essens. Hvilken metode som er brukt for å innhente eller systematisere informasjonen, hvordan undersøkelsen kan settes opp mot teori, og hvordan dette eventuelt kan forankres, for eksempel i tråd med målsetninger eller planer, er også en del av det. Å «bruke det man har lært», bevisst og systematisk, for å reflektere over og utvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen handler nettopp om det, om utvikling, både i den enkelte barnehagen og i barnehagefagfeltet. Anne Huitfeldt og Berit Groven har skrevet om bakteppet for utviklingsarbeid i barnehagen. De skriver at det formelle grunnlaget for FoU i lærerhøgskolene ble lagt allerede med lærerutdanningsloven av 1973, og at man med innføring av lov om barnehager i 1975 måtte «klargjøre barnehagens innhold». Hva dette var, ble debattert i perioden, og i 1982 kom håndboka *Målrettet arbeid i barnehagen* (Familie- og forbrukerdepartementet). Ifølge Korsvold ble den en slags «uformell» rammeplan før det kom noen rammeplan for barnehagen (den kom først i 1995), men hun beskriver den likevel som «et betydningsfullt dokument i anstrengelsene for å gjøre barnehagearbeidet mer målrettet, og det ble et viktig redskap i barnehagens senere utarbeidelse av årsplaner og innføring av en rammeplan».²³⁰ Midt på 1980-tallet ble barnehagene pålagt å utarbeide årsplaner, noe som ga «barnehagene et analyseredskap for planlegging og evaluering av den pedagogiske virksomheten», ifølge Huitfeldt og Groven. De peker også på stor politisk enighet om satsing på kompetanseheving på 1980-tallet, og flere førskolelærere tok etterutdanning, noen også

²²⁹ Rammeplan for barnehagen, forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, sist endret 01.08.2017, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen> (Hentet 27.06.2022). Merknad: Det oppgitte eksemplet er forfatterens eget forsøk på å illustrere og forklare hva FoU kan være.

²³⁰ Korsvold, 2005, s. 117–118.

hovedfag. I Stortingsmelding nr. 8 (1987–88) *Barnehagen mot år 2000* argumenteres det for utviklingsarbeid i barnehagefeltet. Regjeringa ønsker stor barnehageutbygging og har som mål å nå full barnehagedekning «kort tid etter århundreskiftet». Men «dersom det ikke satses på faglig styrking og utvikling av virksomheten, vil en rask utbygging av barnehagene kunne skje på bekostning av kvaliteten», står det i stortingsmeldinga. Det argumenteres både for forskning på barnehageområdet, fordi «barnehagen er en ung institusjon» og man enda ikke har så mye kunnskap «å øse fra», og for å iverksette lokale utviklingsarbeid til hjelp for pedagogisk planlegging i barnehagene.²³¹ Et av disse lokale eller regionale pedagogiske fagmiljøene for utviklingsarbeid er Dronning Mauds Minne. Fylket fikk midler å fordele på FoU-arbeid, og høyskoleansatte kunne gå inn i samarbeid for eksempel med enkeltbarnehager. «Initiativ til utviklingsarbeid primært skulle komme fra den enkelte førskolelærer eller en barnehage», skriver Huitfeldt og Groven.²³² I 1990 gikk denne prosessen videre, og FEI ble opprettet, altså «avdeling for FoU, etterutdanning og informasjon». Rektor Ole Fredrik Lillemyr var en viktig pådriver i dette arbeidet. FEI beskrives gjerne som Dronning Mauds Minnes oppdragsenhet, en enhet som jobber med kompetanseheving i barnehagefeltet. Som navnet indikerer, handler dette også om etterutdanning og informasjon, i tillegg til FoU. FEIs historie kan man lese mer om i nettpublikasjonen som ble laget ved enhetens 25-årsjubileum.²³³ Forskning på barnehagefeltet og forskning på førskolepedagogikk var altså noe man drev med og var opptatt av ved Dronning Mauds Minne i 1997, og det er én sak som er ekstra viktig i 1997: Reform 97, grunnskolereformen da tiårig skole ble innført og seksåringene begynte i første klasse. Argumentasjonen som ble brukt for å gjøre dette, handlet om å oppnå full barnehagedekning, men også om å gi seksåringer et felles pedagogisk tilbud.²³⁴ Dette ble igjen gjerne knyttet til tanker om sosial utjevning og at hvis «alle» fikk samme tilbud, ville «alle» ha bedre forutsetninger ved skolestart. Rektor Lillemyr skriver mye om innføring av skolestart for seksåringer i jubileumsskriftet fra 1997. Han var selv involvert i arbeid knyttet til dette, blant annet i «OBS-prosjektet», om overgangen fra barnehage til småskole, på oppdrag av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i samråd med Barne- og familiedepartementet.

²³¹ Stortingsmelding nr. 8 (1987–88) *Barnehagen mot år 2000*, Forbruker- og administrasjonsdepartementet, s. 4, 5, 27.

²³² Huitfeldt, Anne og Berit Groven, «Et bakteppe: 1980-tallet og utviklingsarbeid i barnehagen» og Hirsch, Asbjørn, «Lokalt utviklingsarbeid», i nettpublikasjonen *25-års jubileumsskrift (for FEI)*, <https://dmmh.no/om-dmmh/hoyskolens-historie/25-ars-jubileumsskrift> (Hentet 28.06.2022).

²³³ *25-års jubileumsskrift (for FEI)*.

²³⁴ Korsvold, 2005, s. 198.

Forsøket med tidlig skolestart ble foretatt i noen kommuner i Nord-Trøndelag, og gjennom prosjektet prøver de blant annet å svare på hva slags pedagogikk som behøves når man går mellom barnehage og skole, hvordan denne kompetansen kan bygges, hvordan man kan opprettholde barns motivasjon, og hvordan man skal gi plass til lek i skolen. «Lærere og førskolelærere skal nå arbeide sammen i den nye grunnskolen fra 1997», skriver Lillemyr i jubileumsskriftet.²³⁵ Og det var også intensjonen, at «det beste» av barnehagens pedagogikk også skulle tas med videre inn i skolen, og at man skulle få en helhetlig småskolepedagogikk for alderstrinnene fem til ni år hvor man blant annet skulle legge større vekt på læring gjennom lek. Gjennom 1990-tallet og ut på 2000-tallet fortsatte barnehagesatsinga, men også ei større samordning mot skole. Med barnehagereformen, også kalt barnehageforliket, fra 2003 har man *igjen* (eller fremdeles?) en plan om full barnehagedekning (ventelistene er fremdeles lange), alle skal ha fått plass innen 2005. Kommunene får plikt til å tilby barnehageplass, og dette løses delvis med private og kommunale barnehager. Det innføres makspris på foreldrebetaling, og rett til barnehageplass fra fylte ett år ble lovfestet i 2009. Tilbudet ble altså en lovfestet rettighet, og prissenkning og innføring av makspris gjorde tilbudet reelt tilgjengelig for flere foreldre.²³⁶ På den måten kan man se på dette som et punkt hvor barnehagen virkelig går fra å være et selektivt til et universelt velferdsgode²³⁷. På den andre siden beskriver Unni Bleken, tidligere elev ved Barnevernsinstituttet i Trondheim og senere rektor ved Barnevernsakademiet i Oslo, midten av 2000-tallet som tidspunktet da barnehagen nettopp flyttes *fra* familie og velferdspolitikken og *til* utdanningspolitikken. En statlig velferdspolitik omfatter selvsagt også utdanningspolitikk, men Bleken beskriver 2005 som et vannskille for den norske barnehagen, da ansvaret for barnehagesektoren ble flyttet fra familiepolitikken og ble en del av utdanningssektoren. Barnehagen blir dermed sett på som en del av hele utdanningsløpet, ordnet under Kunnskapsdepartementet. En av utfordringene med dette er ifølge Bleken at det er ulike fagtradisjoner i henholdsvis skole og barnehage, ikke minst med tanke på lek, men også i synet på barns læring. I barnehagetradisjonen har man et «vidt læringsbegrep» som handler om barns læring i samspill og aktivitet, mens skoletradisjonen retter seg mer mot kontrollerbar kunnskap og lærerstyrt undervisning. Siden

²³⁵ Søbstad og Leinum, 1997, s. 162–178.

²³⁶ Store norske leksikon, «Barnehagereformen», Tora Korsvold. Hentet 28.06.2022.
<https://snl.no/barnehagereformen>

²³⁷ Et begrep som brukes av Ellingsæter, Anne Lise og Lars Gulbrandsen. *Barnehagen: fra selektivt til universelt velferdsgode*. NOVA-rapport 24/2003 (trykt utg.). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2003.

skolen har den lengste og sterkest etablerte tradisjonen, finnes det en fare for at den blir dominerende når to felt settes sammen i «samme løp». ²³⁸

²³⁸ Bleken, Unni. *Barnehagen – for barna?* Oslo: Pedagogisk Forum, 2017, s. 7, 10–12.



Frøset gård i Bymarka, 2019 (Foto: DMMH).

På med klærne, opp i trærne, inn i uterommene, skli ned bakken og treff et gjerde

I 2005 kjøpte Dronning Mauds Minne gården Frøset i Bymarka. Man kan gå dit fra Granåsen. Opp gjennom skogen, litt videre, «i lett terreng» (ifølge skolens nettsider), litt til (kanskje møte noen geiter), for så å se gården åpenbare seg oppe på høyden. Rundt gården, buede gressvoller. Nedenfor, en innsjø. Et sted å gå til, og et sted å være ute på. Nettopp det å være ute, være i naturen og være i bevegelse har alltid hatt en plass i barnehagen.

Barnehagebevegelsen hadde utspring i romantikkens syn på barnet som tilknyttet naturen, og barnehagene var nettopp ment å være *hager* for barn, med uteområder der de kunne utvikle seg «etter sin natur». Barnehager og liknende har gjerne blitt bygd for å skape trygge fristeder, nesten «lommer av natur», i mer urbaniserte og industrialiserte samfunn. De urbaniserende tendensene har kommet på flere ulike tidspunkt – i perioder har spesielt mange familier flyttet fra bygd til tettbygde strøk. Bygging av barnehage kan da ses på som en slags kompensasjon for «noe tapt», «et fritt liv på landet», tilgangen på natur, trygghet fra trafikken. Det å være *mye* ute, også «på tur» og i naturen, kan også sies å være «typisk norsk», også i barnehagesammenheng. Generelt har man i Norge lenge vært svært opptatt av at barn skal få

nok frisk luft, og i *Husmorboka* fra 1947 står det at «alle barn trenger å komme mest mulig ut vinter som sommer», så også svært små barn må tas ut og luftes, for eksempel på et pledd eller i vogn, og i tillegg skal man holde vinduet på barneværelset «åpent sommer og vinter, dag og natt i den utstrekning temperaturen i rommet tillater det» (men akkurat hvordan *det* vurderes, ser ikke ut til å være helt innlysende).²³⁹ «Lufting» av barn er noe som fremdeles er vanlig i Norge, det å sette barnet ute i vogn, også i barnehagen. Dette er en praksis som kan virke veldig uvant for folk som kommer fra andre land. Også større barn må ut: I innstilling om daginstitusjoner fra 1961 ble det advart om at barn ikke burde leke for lenge inne, inneleken burde ikke overstige to timer. Korsvold peker på den norske barnehagen som spesielt fokusert på uteliv og natur, og mener dette henger sammen med det kulturelle forholdet man har til natur i Norge, det å være «ute i all slags vær» og «å kle seg etter været». ²⁴⁰ Også dette er spesielt med barnehager i Norge sammenliknet med mange andre land: Man er mye ute selv om det regner eller er kaldt. I Norge har vi jo mye natur, det er et mindre tettbebygd land enn mange andre, og rekreasjon i naturen har lenge vært en sentral del av nordmenns liv. Bare tenk på at «den typisk norske» påsketradisjonen for eksempel *ikke* er å gå til påskemesse eller grille påskelam, men å dra på hytta for å oppsøke siste rest av snøen for å gå på ski på den. Det er riktig nok ikke alle som *gjør* det, men det finnes likevel en sterk tanke om at man *burde* komme seg ut i naturen og være i bevegelse. Så da er heller ikke veien lang til å tenke at barn i barnehagen også burde «komme seg ut», og at det er av det gode, både for å glede seg over naturen her og nå, og for å etablere friluftsglede for resten av livet. For å få kompetanse om natur og friluftsglede inn i barnehagene, trenger man den også i barnehagelærerutdanningene. Med kjøpet av Frøset fikk Dronning Mauds Minne en god arena for friluftsliv, natur og bevegelse. Selve stedet åpnet for flere muligheter. For eksempel skriver Adresseavisen om Frøset i 2006 i saken «Skaper vinterglede». Der har studenter fra Dronning Mauds Minne laget en vinteraktivitetsdag for å motivere barn og familiene deres til utendørsaktivitet i samarbeid med et prosjekt ved St. Olavs hospital.²⁴¹

I dag har Dronning Mauds Minne uteaktivitet og friluftsliv for barn som et satsingsområde, og skolen tilbyr bachelorstudiet barnehagelærerutdanning med vekt på natur- og friluftsliv. Frøset brukes mye til undervisning innen natur- og friluftsliv, men også innen andre fag, gjerne tverrfaglig. Uterommet, eller også de *ulike* «rommene» man kan finne eller lage

²³⁹ *Husmorboka*. Oslo: J. W. Cappelens forlag / Landslaget for husstell-lærere, 1947, s. 274–276.

²⁴⁰ Korsvold, 2005, s. 100–103, 193–194.

²⁴¹ Adresseavisen, tirsdag 7. mars 2006, s. 7.

utendørs, byr på mange muligheter til lek, utforsking, undring, opplevelse, bevegelse, sinking og forming. Og lyd. Det er noe helt annet som skjer i et uterom enn i et innerom, selv om det er akkurat det *samme* som skjer. Lyd (eller støy?), bevegelse, aktivitet, klatring, alt dette kan oppleves som forstyrrende i et innerom. Men uterommet har «en høyere himmel». I uterommet er andre ting mulige. Og andre ting *er* i uterommet. Et tre med røde bær i, steiner som får fine farger når man legger dem i vann, ei fjær – hvor kom den fra, tro? Uterommet og impulsene der kan åpne for så mye. Det å sanke og bruke naturmaterialer er noe man alltid har gjort i barnehagen, delvis var det hensiktsmessig rent økonomisk, rammene har ofte vært smale, men det var også av pedagogiske årsaker. Naturmaterialer er mer åpne, de er ikke én ting slik for eksempel en «helt ferdig» lekebil er, uten særlig tolkningsrom for hva den *også kan være*. Naturmaterialene åpner dermed for mer kreativitet og flere muligheter, men de er også svært konkrete og taktile måter å bli kjent med verden på. Varmt og kaldt, glatt eller ruglete, likt eller ulikt, og hva skjer hvis jeg kaster denne? I den italienske Reggio Emilia-barnehagetradisjonen regnes *rommet* som «den tredje pedagogen».²⁴² Rommet eller miljøet er altså en sentral faktor i et samspill mellom barnet, pedagogen og andre faktorer. Den romlige dimensjonen i barnehagen er noe man har arbeidet med og forsket på i barnehagefeltet. Ved Dronning Mauds Minne ble det for eksempel gjennomført en undersøkelse i 2007 i samarbeid med SINTEF av hvordan rommene i to nybygde barnehager i Trondheim påvirket barnas aktivitet og læring,²⁴³ og i 2015 en undersøkelse av hvilken innvirkning barnehagens fysiske utemiljø har på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet.²⁴⁴ Dronning Mauds Minne er tilknyttet forskningsnettverket «Barn og rom», som involverer flere institusjoner og fagdisipliner. Ved Dronning Mauds Minne jobber man mye med uterommet. Både på Frøset og på eiendommen på Dalen lager studentene opplegg for barnehager i uterommet. Ofte handler det også om å «lage» et rom, et område som ramme eller invitasjon til en aktivitet, for eksempel ei hinderløype eller en naturlekeplass, eller kanskje «et sted der bjørnen bor». Stedet der bjørnen bor var et opplegg som ble laget av ei gruppe studenter ved høgskolen i 2019 i temauka «Barn og rom», et tverrfaglig prosjekt som omfattet drama, musikk, kunst, håndverk, pedagogikk, fysisk aktivitet og helse. Formålet med opplegget var å gi impulser og inspirasjon og ansats til lek, aktivitet, utforsking og bruk av rommet, men det åpner også opp andre

²⁴² Krogstad, Atle (red.) et al. *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget, 2012, s. 130.

²⁴³ Borg, Elin. «Kvalitet og innhold i norske barnehager». Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2008, s. 74.

²⁴⁴ Hagen, Trond Løge. «Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet». *Nordisk barnehageforskning*, 2015: 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>

muligheter for undring og læring, som for eksempel: «Hva gjør bjørnen om vinteren? Hva gjør andre dyr om vinteren? Blir man sulten når man sover så lenge?» Studentene skal altså lære å tilrettelegge for lek og samtidig bli bevisste på bruk av rom, hvordan barn bruker rom, og hvordan rommet også påvirker hva som foregår i det.²⁴⁵ Rommet er viktig. Aktivitet er viktig. Natur er viktig. Ikke minst, det å utfolde seg i det naturlige er viktig. I et intervju i NRK-programmet Schrödingers katt i 2012 forteller Ellen Beate Sandseter, førsteamanuensis (senere professor) ved Dronning Mauds Minne, at det er mye mer grovmotorisk krevende, og derfor mer utviklende, å klatre i et tre enn i et klatrestativ – men det å klatre i trær kan oppfattes som for farlig, og derfor har man fjernet trær fra barnehagene i mange land. Sandseter har forsket på barns risikofylte lek²⁴⁶ og snakker om mulighetene som finnes i å gjøre noe «vanskelig» og litt skummelt og spennende, som å klatre i et tre eller på en stor, islagt stein for så å skli ned fra den igjen (og treffe et gjerde, som barna gjør i den norske barnehagen hvor intervjuet foregår). Intervjuet med Sandseter brukes i to sammenhengende saker om barnehage, sendt med en ukes mellomrom. Sakene fra Schrödingers katt handler om praksis i norske barnehager i motsetning til utenlandske, her spesielt Australia og Storbritannia, hvor man fjerner trær og store steiner fra barnehagen og dekker lekearealene med myke underlag. (I tillegg fortelles det at britiske barn er mye mindre ute enn norske barn, rett og slett fordi de er altfor dårlig kledd.) Sakene handler i det hele tatt mye om fordelene ved å ha flere grovmotoriske utfordringer i norsk barnehage, og at barna gjennom dette kan prøve seg og få erfaringer. Den britiske pedagogen (med bakgrunn i norsk barnehage) som ble intervjuet i den siste saken, var for eksempel redd for at britiske barn virkelig kunne komme til å skade seg om de aldri fikk øve på aktiviteter med en viss risiko, for eksempel klatring og balansering. Det å gjøre ting som er litt skummelt, er altså viktig. Risikolek regnes som hensiktsmessig både for motorisk utvikling og for utvikling av barns evne til å håndtere risiko.

²⁴⁵ Les mer her: «Frøset Gård», <https://dmmh.no/om-dmmh/campus-og-fasiliteter/froset-gard> (Hentet 29.06.2022); «Uterommet – den tredje pedagogen», <https://dmmh.no/hva-skjer/uterommet-den-tredje-pedagogen> (Hentet 29.06.2022); «– Barnehageansatte må ikke bli passive voksne som bare ser på barna i uteleken», <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaererutdanning-student-utelek/barnehageansatte-ma-ikke-bli-passive-voksne-som-bare-ser-pa-barna-i-uteleken/222432> (Hentet 29.06.2022); «Barn og rom i parken», <https://dmmh.no/hva-skjer/barn-og-rom-i-parken> (Hentet 29.06.2022); «Forskningsnettverket Barn og rom», <https://dmmh.no/forskning/forskningsprosjekt-og-nettverk/forskningsnettverket-barn-og-rom> (Hentet 29.06.2022).

²⁴⁶ Definisjon på risikofylt lek: «Risikofylt lek er lek hvor barnet utfordres på sine egne grenser. Sandseter beskriver risikolek som fysisk lek som innebærer spenning, uforutsigbarhet og risiko, og hvor barna i verste fall kan skade seg som konsekvens. For eksempel klatring, balansering i høyden, lek som innebærer stor fart, lekeslåsing (og lignende), aktiviteter med farlige redskaper som spikking med kniv, bygging med hammer og spiker, lek i og i nærheten av vann, og lignende.» <https://www.barnehage.no/bokomtale-risikolek/risikolek-er-en-kilde-til-spenningsfylte-opplevelser-og-mestring/228439> (Hentet 29.06.2022).

Samtidig understreker Sandseter at den norske barnehagen er veldig trygg, det skjer få ulykker, selv om man tillater større risiko (som steiner og trær) i norske barnehager enn i mange utenlandske. Dette er også helt i tråd med fokuset til den mannlige forskolelærerstudenten fra 1984: Barnehagen er veldig trygg, selv om Sandseter også advarer mot det «for trygge», det som er til hinder for utvikling og utfordring av egne grenser og muligheter.²⁴⁷ Trygt og ikke trygt, risiko og sikring, skadeforebygging og tilgang på utfordringer, dette er både praktiske og etiske dilemma og spørsmål om å finne balanse.

Ti år etter fortsetter arbeidet med barns risikolek ved Dronning Mauds Minne, og Sandseters utgivelse fra 2021 handler nettopp om de etiske utfordringene ved risikofylt lek. «Risikoleken er truet», står det i intervju med henne i barnehage.no fra 2022. I intervjuet forteller hun at man på grunn av «for mye fokus på beskyttelse i dagens samfunn» kan ha vanskelig for å finne balansen mellom beskyttelse og risikolek, og at dette kan være utfordrende vurderinger å gjøre, for eksempel i arbeidet i en barnehage, og derfor ønsker Sandseter og andre forskere å bidra med kunnskap på dette feltet. Forskninga på barns risikolek skal fortsette ved Dronning Mauds Minne, og da skal VR-teknologi (virtuell virkelighet) brukes for å forske på barn og risiko (i trygge rammer). Data fra teknologiske hjelpemidler skal blant annet sammenstilles med informasjon om barnas erfaring med å være ute i naturen.²⁴⁸

²⁴⁷ Episodene finnes i NRKs arkiv: Schrödingers katt, 1. mars 2012: <https://tv.nrk.no/serie/schrodingers-katt/2012/DMPV73000912/avspiller> og 8. mars 2012: <https://tv.nrk.no/serie/schrodingers-katt/2012/DMPV73001012/avspiller> (Hentet 29.06.2022).

²⁴⁸ <https://www.barnehage.no/bokomtale-risikolek/risikolek-er-en-kilde-til-spenningsfylte-opplevelser-og-mestring/228439> (Hentet 30.06.2022).



Astrid Vatnes hus, 2016 (Foto: DMMH).

Det nye og det gamle, det å reflektere og det å bevare

Via en del av Dronning Mauds Minnes satsingsområder har vi kommet opp mot moderne tid. I 2015 fikk skolen, kalt Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning fra 2013, nok et hus. Dette nybygget ble forlenget med en glassgang fra det gamle «nybygget». Skolen har igjen vært gjennom en enorm vekst, det norske utdanningsamfunnet likeså. Man kan egentlig snakke om enda en utdanningsrevolusjon: Stadig flere tar høyere utdanning, stadig flere tar mastergrad. Hovedfag i førskolepedagogikk hadde vært mulig fra 1985 gjennom et samarbeid mellom Dronning Mauds Minne og AVH (senere NTNU)²⁴⁹, men fra 2016 begynte Dronning Mauds Minne å tilby egne masterstudier. I 1947 hadde man basert seg på timelærere med mye ulik kompetanse. I 1977 ble det oppgitt 25 navngitte lærere i heltidsstillinger på Dronning Mauds Minne, med skille mellom lektorer og lærere, omtrent halvparten av hvert slag.²⁵⁰ Noen lærere hadde altså hovedfag på dette tidspunktet, men slett

²⁴⁹ Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) ble etablert i 1996. Den Allmennvitenskapelige Høgskolen (AVH), ble sammen med Norges Tekniske Høgskole (NTH), Vitenskapsmuseet (VM), Det medisinske fakultet (DMF), Kunstakademiet i Trondheim og Musikkonservatoriet slått sammen i nye NTNU, <https://www.ntnu.no/2016/historie> (Hentet 10.03.2023).

²⁵⁰ Vårt Land, fredag 7. oktober 1977, s. 1–5.

ikke alle. Når man kommer opp til nåtida, er alle lærere (minst) høyskolelektorer, man skal ha hovedfag eller mastergrad for å undervise på høyskolenivå, i tillegg finnes det flere førstelektorer, dosenter, førsteamanuensiser og professorer ved skolen. I den samme tida har barnehagen vokst, vokst så mye at det er et tilbud så godt som «alle» bruker, et tilbud som er en såpass sentral del av folks liv og måten å ordne samfunnet på at den rett og slett påvirker demografien: Folk planlegger å få barn før 1. september for å rekke barnehageopptaket for ettåringen. I nåtida er også barnehagens tilsynsfunksjon helt sentral, folk trenger fulltidsbarnehager, helst fra ett års alder, for å kunne betale boliglånet. Frislippet av boligmarkedet på 1980-tallet gjorde at folk fikk selge boligene sine for det de ville. Det gjorde at folk også måtte *betale* mer enn de egentlig ville (for å si det litt flåsete). Mer lønnsarbeid blant kvinner bidro til mer inntekt til familien. Økte inntekter generelt gjorde at «alle» hadde mer å bruke på hus, så da ble prisveksten deretter, man må ha to inntekter for å få det til å gå opp.²⁵¹ Det at sosial boligpolitikk, idealet om rimelige og gode boliger til alle, var en del av velferdspolitikken i etterkrigstida, er stort sett glemt i dag. Det regnes ikke lenger for å ha med velferdspolitikken å gjøre.

Barnehagen i dag er i det hele tatt svært i tråd med arbeidslinja og måten vi ordner økonomi og samfunn på i dag. Det er kanskje ikke så rart: Hvordan barnehagen har blitt brukt, har gjerne gjenspeilt hvordan et gitt samfunn er, hva man prioriterer, og hvordan man løser samfunnsoppgavene og økonomien. I asylenes tid handlet det om å gi tilbud til barn av arbeiderklassen, folk som *måtte* jobbe. I husmorepoken gikk flere over i en middelklasse, færre mødre «måtte» jobbe, og det ble regnet som samfunnsøkonomisk hensiktsmessig at gifte kvinner var hjemme med barn og skapte verdier i hjemmet. Barnehagen skulle da i hovedsak være et deltidstilbud, et supplement til hjemmet, en avlastning og støtte og et pedagogisk tilbud som både barn og mødre kunne ha nytte og glede av. I et «nytt» samfunn med en annen kvinneverole, andre syn på kjønn, arbeid, verdiskaping og familie, er det heller ikke rart at barnehagen reflekterer også dette. Samtidig er det viktig å fortsette å gjøre nettopp det, *reflektere* over barnehagen, hva den er, hva den gjør, hvem den er for, og hvorfor. Og hvordan ivaretar man pedagogisk kvalitet, som jo har vært et sentralt kjennetegn for barnehagebevegelsen hele tida – og hva *er* pedagogisk kvalitet? Forandrer det seg? Og hvordan balanserer man dette mot andre hensyn, som arbeidslivet og behov for tilsyn? Det vanskeligste med egen samtid er at den er nesten umulig å se. Det hjelper å komme på avstand

²⁵¹ Se for eksempel Koren, 2012, s. 149.

for å få oversikt, kanskje også for å kunne se den i lyset av en «fasit», at man vet hvordan det gikk, slik at perioden kan leses og forstås ut fra denne. Men selv om det er vanskelig, er det viktig å prøve likevel, prøve å se seg selv og egen samtid, selv om tusen strømninger eksisterer samtidig og det kan være forvirrende å finne ut hvor man skal feste blikket. Samtida oppleves gjerne som nøytral: «Det er bare sånn det er.» Men ingen mennesker har noensinne levd i fortida, alle har levd i sin egen nåtid og opplevde sikkert også sitt eget liv, sin egen samtid, som nøytral, «slik er det bare». Nettopp ved å reflektere over fortida kan man få innganger til å reflektere over samtida. Hva gjorde man da? Hvorfor? Hvor kommer dette fenomenet fra? Hva slags forhold i samfunnet gjorde at man løste samfunnsproblemer eller -oppgaver på den eller den måten? Hva slags argumenter ble brukt? Fikk dette noen utilsiktede effekter? På samme måte kan man stille de samme spørsmålene om i dag og få et underliggende blikk på egen samtid: Hva er det vi gjør? Hvorfor? Hva slags argumenter brukes? Er dette den eneste rette måten å løse dette på? Og dette er også interessant: Med historisk bevissthet blir man klar over at det finnes ikke bare én måte å ordne et samfunn på, ikke bare én måte å tenke på, det har funnes et enormt mangfold av tenkemåter, myriader av ideologier, verdier og argumenter. (Kunnskap om ulike samfunn kan man selvsagt få gjennom også andre fagdisipliner, men akkurat i historie får man jo denne dimensjonen av *tid*, som vi hele tida må forholde oss til, som er i bevegelse, og som kan gjøre det samme *rommet* til et annet på et senere tidspunkt.) Samtidig er det viktig å vite hvor man kommer fra. Hvilken tradisjon bærer man med seg? Hvilke verdier og hvilken arv vil man bære med seg inn i framtida, tross alt det omskiftelige og foranderlige og de tusen tendensene og myriadene av ideologier? Hva skal holdes fast?

Akkurat her har Dronning Mauds Minne noen muligheter, som et sted for refleksjon over profesjon, barnehage og samfunn, men også som en tradisjonsbærer. For Dronning Mauds Minne har en svært lang og uavbrutt tradisjon fra barnehagefeltet. Det er en skole som har utdannet barnehagelærere i 75 år, en skole som har en arv i en lang barnehagetradisjon. Da andre barnehagelærerutdanninger ble slått sammen med pedagogiske høyskoler på 1970-tallet, forble Dronning Mauds Minne selvstendig. Da de pedagogiske høyskolene ble slått sammen med andre høyskoler på 1990-tallet, forble Dronning Mauds Minne selvstendig. Da enda flere høyskoler og universiteter fusjonerte på 2000-tallet, forble Dronning Mauds Minne selvstendig. Og nettopp gjennom det å være i en tradisjon, gjennom å fokusere på «det samme» over tid, gjennom å være et fagmiljø som har en identitet og tradisjon – nettopp i dette kan man også reflektere over og forsøke å bevare det beste i arven fra barnehagens

ideologi, så som vektleggingen av pedagogisk innhold og kvalitet. Lekens sentrale plass. Barndommens egenverdi, og ikke bare instrumentell for noe annet. Barnet som er noe, ikke som skal bli noe. Barnet som helt menneske, med mulighet for utvikling av mange sider. Mennesket som et mål i seg selv, ikke et middel.²⁵²

Rom for alt

Det nye bygget fra 2015 fikk navnet Astrid Vatnes hus. (Det ble nødvendigvis litt forvirrende å skulle operere med to «nybygg», så da ble det gamle nybygget omdøpt til Mellomgården.) Astrid Vatnes hus er et stort nybygg, fullt av spesialrom, oppkalt etter kvinne som startet alene som eneste fast ansatte i 1947, som snakket om at man kunne legge et stort bord over badet for å lage et flerbruksrom, som hadde et lite kontor bak biskopens kontor, som delte hus med rasjoneringskontoret, som bodde på hybel i årevis og instruerte elever i korrekt framferd og te-trekking. Astrid Vatnes hus er fullt av kontorer til ansatte, og det finnes (passende nok) to tekjokken og et anretningsrom i bygget. Her finnes sløydsal, tegnesal, plastisk verksted, konstruktivt verksted, flerbruks- og bevegelsessal, flere spesialrom for musikk, inkludert studio, og dessuten flere undervisningsrom og et stort auditorium. I tillegg har man selvsagt alle rommene i Mellomgården, i den gamle hovedbygningen, i kapellanboligen (den halvparten som står igjen), hvor matematikkseksjonen holder til, og Låven, et bygg fra 1989, som blant annet har dramasal og naturfagrom. I dag har høgskolen 183 ansatte fordelt på seksjonene drama, fysisk aktivitet og helse, musikk, kunst og håndverk, matematikk, musikk, natur, miljø og helse, norsk, pedagogikk, religion, livssyn og etikk, samfunnsfag.²⁵³ Fagene samsvarer faktisk ganske godt med opprinnelige fag, med unntak av matematikk, som først kom inn med rammeplanen for førskolelærerutdanninga av 1995.²⁵⁴

²⁵² Se for eksempel Steinsholt, Kjetil og Maria Øksnes. *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2013; Foss, Else og Ole Fredrik Lillemyr. *Til barnas beste: veier til omsorg og lek, læring og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2013.

²⁵³ Antall ansatte er hentet fra DMMHs nettsider juni 2022.

²⁵⁴ Korsvold, 2005, s. 161.



Låven, ca. 2008 (Foto: DMMH).

En stor endring er selvsagt også at mange flere ansatte jobber som forskere, ikke (bare) som undervisere, og det krever også mye mer rom til denne typen ansatte, eventuelt også rom til vikarer når vitenskapelig ansatte har undervisningsfri for å forske. Ulike tider både krever og gir mulighet for ulike rom. Ved Barnevernsinstituttet hadde man på den ene siden ikke stor tilgang på rom, men på grunn av lavt elevtall var det også mulig å være relativt fleksibel. Slik fleksibel bruk, som å måtte flytte rundt på et bord på et bad for å lage et flerbruksrom, vil være ganske vanskelig ved store forhold. Større rom, flere rom, mer spesialiserte rom kan si noe om hva som anses som viktig i et samfunn eller fagfelt, det kan være uttrykk for generelt bedre økonomi og vekst i det gitte feltet eller en generell forventning om høyere standard i befolkninga, og det kan også speile noen tanker om det å være «proff». I dette ligger det også noen tanker om hva man skal «bruke tida si på». En proff skal gjøre det vedkommende skal, ikke alt mulig annet, og nettopp det er et tegn på å være en profesjonell.

Barnehagen vokste ut av en kvinnelig tradisjon, i tråd med tanker om kvinnelig fleksibilitet, som også inngikk i husmoridealet i etterkrigstida. Idealer om nøysomhet og tilpasningsevne til de rådende forholdene kan selvsagt ses på som svært hensiktsmessige trekk i et samfunn med begrensede midler. Samtidig har kvinner ofte måttet bruke tid på det å *ikke* ha egnede rom for

det de trenger å gjøre, som Astrid Vatne da hun gjorde om på badet.²⁵⁵ Det å faktisk få egnede rom kan ses på som et uttrykk for respekt for tida til den som skal bruke det, og dermed også for vedkommendes oppgave og profesjonalitet. Rommene for barnehagelærerprofesjonen har heldigvis både blitt flere og bedre egnet. Fra bispegården til en gammel lystgård og blindeskole, via nybygg, glassgård og pipeorgel, ut i Bymarka og opp til Frøset, inn i Astrid Vatnes hus. Og videre. Dette er historien om en skole som har bestått, utviklet seg og vokst gjennom 75 år av Norges historie. En skole med en arv.

Hvis man står utenfor Dronning Mauds Minne, for eksempel en dag i juni, lar blikket vandre – over eldgamle løvtrærs kroner, langs den gamle blindeskolens fasade, vindussprosser som knipling, relieff av et øye i inngangspartiets trekantgavl – kan man heve blikket mot loftet og se: en engel. En Gabriel.

²⁵⁵ Blant flere eksempler på at kvinner har manglet egnede rom og har måttet bruke tid på å tilrettelegge noe som ikke er tilrettelagt for det de egentlig skal drive med kan man nevne den tidligere omtalte barnehagelærerinna fra 1960 tallet som hver dag måtte gjøre om et treningslokale om til barnehage og tilbake igjen, eller husmora Fru Ruud i boligundersøkelsen fra 1948 hver dag måtte gjøre om soverommet til stue og til soverom igjen (Brochmann, Odd. *Mennesker og boliger*. Oslo: Tanum, 1948, s. 11–24). Tidligere kronprinsesse Sonja fikk ikke eget kontor på slottet før etter flere år, selv om hun hadde oppgaver som kronprinsesse (se Norsk biografisk leksikon, «Sonja», Lars Roar Langslet. Hentet 17.10.2022. <https://nbl.snl.no/Sonja>).



Utsikt fra stua mot parken, 2018 (Foto: Cathrine Thomassen / DMMH).