

Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling

Agnes Andenæs Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, Norge

Title: What kind of a child? On children's everyday life, Early Childhood Education, and psychological development

Abstract: Public discussions about day care more or less explicitly refer to models about children's development. My argument is that the field of Early Childhood Education does need understandings offered by the discipline of developmental psychology, but that the hegemonic ones strongly restrict ways of talking about what is going on at the day care institutions, and what day care means to the participants, included parents and other caretakers. A more context sensitive and meaning making oriented version of developmental psychology is presented, and empirical examples are used to demonstrate how this way of understanding children widens up ways of talking about day care: as an arena for children's participation, as a link in parents' chain of care for their child, and as a meeting point for diversity.

Keywords: Developmental psychology; Day care; Everyday life; Parenthood; Chain of care; Social participation

Email: agnes.andenas@psykologi.uio.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers April 2010, Accepted October 2011, Published February 14 2012

BARN OG BARNEHAGEN I OFFENTLIGHETEN
De siste årene har barnehagen fått stor oppmerksomhet fra en rekke regjeringsoppnevnte utvalg, som alle uttrykker stor tillit til barnehagens muligheter til å redusere økonomiske forskjeller i Norge (NOU 2009:10) og fremme integrering av barn med innvandrerbakgrunn (NOU 2010:7). Utvalgene anbefaler at så mange barn som mulig skal benytte seg av barnehagetilbudet, og jo tidligere barna starter, jo bedre er det. Men dette er langt fra eneste oppfatning av barnehagen som kommer fram i det offentlige ordskiftet; andre uttrykker bekymring over hvordan det er for de yngste barna å være i barnehage, for eksempel gjennom å omtale det som et "kjemppestort eksperiment" (Tveitereid, 2008), og konkluderer med at det stort sett vil være best for de yngste å være hjemme.

For å komme videre med spørsmål om hva det betyr for barn å gå i barnehage, er det nødven-

dig å reflektere over og ta stilling til hvilke forståelser av barn som ligger under disse og liknende bidrag. Det som går igjen, er at barnet blir sett som en person som endrer seg med alderen, som *utvikler seg*. Men modellene som brukes for å forstå hvordan barn utvikler seg, er basert på litt forskjellige, underliggende antakelser. Det er faget psykologi, med underdisiplinen utviklingspsykologi, som står som premisseleverandør for to av de dominerende modellene, som vi her kaller barnet som *behovsvesen* og barnet som *forsker*. Modellene vil få liten oppslutning i sin renyrdete form blant dagens psykologer, men tar likevel stor plass i det offentlige ordskiftet, nærmest som en del av "folkepsykologien" (Bruner, 1990).

I denne artikkelen skal vi se nærmere på de to forståelsesmodellene, og trekke fram noen av de generelle innvendingene som blir rettet mot dem. Enkelte forskere har framført en så negativ

kritikk av utviklingspsykologiens innflytelse på barnehagefeltet at det framstår som logisk å kvitte seg med den (Bloch, 1991; Cannella, 1997). Jeg vil imidlertid argumentere for at barnehagefeltet trenger en utviklingspsykologisk forståelse, og at alternativet derfor ikke er fravær av utviklingspsykologi. Da er nemlig risikoen stor for at en eller annen utviklingspsykologisk forståelse likevel vil komme inn, men gjennom *implisitte* modeller, som unndras refleksjon. Mitt hovedanliggende vil være å presentere en tredje forståelsesmodell, også den hentet fra utviklingspsykologien, som legger vekt på barnet som en *sosial deltaker*; en menings- skapende aktør som utvikler seg gjennom å delta i hverdagslivets praksiser innenfor sammenhenger som er kulturelt og sosialt organisert. Utvikling er ikke et entydig empirisk begrep, men heller en tankemodell, med implikasjoner for hvor man retter sin interesse og hvordan man vurderer det man ser (Lerner, 2011). Vi skal derfor se nærmere på hvilke forskningsspørsmål og kunnskapskilder som deltakelsesmodellen åpner opp for, og hva slags ramme den kan gi for å diskutere barnehagens kvalitet og utviklingsoppgaver framover.

TO FORSTÅELSESMODELLER: BARNET SOM BEHOVSVESEN OG BARNET SOM FORSKER

En utbredt måte å tenke om barn på, er at de utvikler seg gjennom å få tilfredsstilt sine behov. Behov sees på som universelle, som mulig å identifisere uavhengig av sosiale betingelser, og som nødvendig å innfri for at utviklingen ikke skal stoppe opp eller ta en uheldig retning. De første årene er den beste garantien en alltid tilstedeværende person som har kunnskap om behovene, og som er villig og egnet til å innfri dem (Woodhead, 2006). Vi gjenkjenner en slik *behovsmodell* i bekymringen over hvordan de yngste har det i barnehagen: hvis ikke foreldre, fortrinnsvis mødre, innfrir det som til enhver tid defineres som barnets behov, er det fare for feilutvikling og problemer videre i livet. Dette er tankegodts med røtter i Freuds utviklingsforståelse (Freud, 1965/1938), og etter hvert har også tilknytningsteori (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979) kommet inn.

En annen utbredt oppfatning av barn er at de utvikler seg gjennom sin utforskning av omgivelsene. Her ser man på barnet som en naturviter som utforsker sine omgivelser på en systematisk måte, og som gradvis bygger opp en måte å

tenke på som er stadig mer kompleks. Denne rasjonalistiske framstillingen av barnet, med vekt på individuell utforskning og problemløsning, er det rimelig å knytte til Piagets utviklingsforståelse (Walkerdine, 1988; Cannella, 1997). De offentlige utvalgenes vekt på barnehagen som første ledd i et utdanningsløp ligger nærmere en slik *forskermodell*.

De to modellene lever side om side. Behovsmodellen mobiliseres når det er *små* barn det dreier seg om, mens forskermodellen har en viss forrang når man snakker om de *store* barnehagebarna. Og der behovsmodellen trekker oppmerksomheten mot de følelsesmessige aspekter ved utvikling, og risiko knyttet til atskillelse fra foreldrene når barnet begynner i barnehagen, trekker forskermodellen oppmerksomheten mot kognitive ferdigheter og for eksempel hvordan man skal legge til rette for at det enkelte barn får aldersadekvat stimulering i barnehagen. Felles for de to modeller er at en tenker seg at utviklingen følger egne naturlover, der omgivelsene framstår som faktorer. Noen har brukt bildet med en "indre motor" (Shweder, 1990) som gir kraft og retning til utviklingen, og et program som folder seg ut etter hvert som tida går, gitt at behovene blir innfridd eller at barnet får den nødvendige og riktige stimulering. Andre har hevdet at tenkemåtene representerer en ide om barn som individer på *utsiden* av det sosiale og kulturelle fellesskapet, formulert som "en ensom cowboy på sin hest" (Kessen, 1979). Begge modeller har fokus på et barn som er relativt løsrevet fra sine omgivelser. Barnas dagligliv kommer i bakgrunnen, og det samme gjelder omsorgspersonenes liv og refleksjoner. Et ankepunkt mot kunnskapsproduksjonen i det utviklingspsykologiske feltet, har nettopp vært at den *ikke* har rommet det livet som barn lever, og at innsatsen som ligger bak at barn utvikler seg, er blitt lite anerkjent og utforsket (Haavind, 1987; Morss, 1996).

MODELLENE UTFORDRES

Mange har kritisert utviklingspsykologisk teori og forskning, inkludert de to modellene over. Barndomssosiologiens påpekning av barndom som et historisk og kulturelt fenomen og av en overopptatthet av "becoming" på bekostning av "being" (Alanen, 1988; James & Prout, 1990), er eksempler på kritikk utenfra. Men kritikken har også kommet innenfra. Den har blant annet pekt på manglende kontekstualisering (for ek-

sempel Bronfenbrenner, 1979) og manglende oppfatthet av meningsskaping (Bruner & Haste, 1979), av fokus på utviklingens resultat på bekostning av prosess (Valsiner, 1989) og på illusjonen om utvikling som en universell prosess med universelle mål: livet i femtitallets hvite middelklassefamilier i USA ble sentral for behovsmodellens innhold, og hvit, mannlig middelklasses tenkemåter står sentralt i opplæringsmodellen, og med en glidende overgang fra det deskriptive til det normative (Burman, 1994/2008; Walkerdine, 1988; Woodhead, 2006). Ideen om *en* utviklingsvei har gjort det nærliggende å definere variasjon som avvik, på et tilsynelatende faglig og nøytralt grunnlag.

En omfattende kritikk som dette kan føre til at man vender seg vekk fra all utviklingspsykologi. Barndomsforskeren Barrie Thorne beklager det hun karakteriserer som "the continuing wall of silence" mellom de nye barndomsstudier og utviklingspsykologien (Thorne, 2007), fordi det å forholde seg til forskjellige former for tid (temporality) burde stå sentralt i studier av barn og barndom, og kan svekkes om utviklingspsykologien kastes ut. Hun etterspør derfor utviklingspsykologiske forståelser, men ikke hvilke som helst; de må være "more fully historicized, informed by meaningful attention to culture and social structure, and enriched by close attention to the ways in which children negotiate the process of growing older and participate in a range of social institutions" (Thorne, 2007, s. 151). Etterhvert har utviklingspsykologiske forståelser som peker i en slik retning, kommet tydeligere fram. De er preget av kulturpsykologiske og sosiokulturelle perspektiver (fra USA og Storbritannia for eksempel Valsiner, 1987; Bruner & Haste, 1987; Bruner, 1990; Shweder, 1990; Lave & Wenger, 1991; Wertsch, 1991; Cole 1996; Rogoff, 2003). I det jeg her kaller *deltakelsesmodellen*, blir det lagt vekt på barnet som et meningsskapende individ, som konstitueres gjennom sosial deltakelse i dagliglivet. Det betyr at interessen flyttes fra det som skjer *inne* i mennesker, som noe avgrenset, til det som skjer i forholdet *mellom* mennesker innenfor kulturelt organiserte sammenhenger, at det dreier seg om bevegelige prosesser, og at konteksten dermed ikke kan reduseres til faktorer som *påvirker* utviklingen. Dessuten er det ikke bare barnet som forandrer seg, det gjelder også omgivelsene og de som tar seg av dem. Denne måten å betrakte utvikling på er basert på en *innvendighetsforståelse* (Østerberg, 1966) av relasjonen mellom in-

divid og samfunn, og legger til rette for en mer dialogisk kontakt mellom de ulike samfunnsvitenskapelige disipliner. På et overordnet plan dreier utvikling seg om hva som gir økt sosial medvirkning og innflytelse der man lever, og dreier seg om å inngå i mer gjensidige samspill og ta økt ansvar for egne handlinger, som bidrar til at deres fellesskap med andre blir mer omfattende (Haavind, 1987). Dette er en utviklingsforståelse som peker i retning av barnet som medborger (Roche, 1999).

Ethvert samfunn vil ha *sine* verdsatte ferdigheter som utgjør de lokale utviklingsmålene (Rogoff, 1990). Utviklingsprosessene vil derfor preges av stor variasjon, og målene er knyttet til hva omgivelsene og etter hvert også barnet selv definerer som "å bli større". Det som er kalt et "diskursbasert utviklingsbegrep" (Burman, 1994; Morss, 1996; Gulbrandsen, 2004) retter oppmerksomheten mot mønstre av forandring som i kulturen blir tatt til inntekt for at individer og deres sosiale felt beveger seg framover. Eller sagt på en annen måte: forslag til hva som er veien framover, ligger i omgivelsene, og er oppe til kontinuerlige forhandlinger, der også den som utvikler seg, deltar. Følgelig må vurderinger av utviklingsmessige bevegelser og av hva som støtter utvikling, sees i forhold til krav og vurderinger i det samfunnet barnet er født inn i og skal fungere innenfor. Å måle utvikling ved hjelp av standardiserte instrumenter framstår dermed som problematisk, fordi det blir så viktig å være sensitiv for utviklingsprosessenes variasjonsbredde og kontekstforankring. Det blir også tydelig at en må legge omtanke i generalisering, dvs. hvordan forskningsresultater kan overføres til andre sammenhenger. Det er for eksempel ikke uten videre gitt hvordan kunnskap fra observasjon av hvordan barn og foreldre oppfører seg i "fremmed-rom-situasjonen", den standardiserte situasjonen som brukes i forskning om tilknytning (Ainsworth, 1979), kan generaliseres og gjøres relevant for spørsmål om tidlig barnehagestart (Haavind, 2011). Det er også generaliseringsproblemer knyttet til forskning om effekten av barnehageopphold. Forskere som med et kritisk blikk har gjennomgått sentrale studier som Perry Preschool Program/High Scope (Barnett, 1993; Barnett, 1996), Abecedarian Program (Masse & Barnett, 2003) og Chicago Child-Parent Centers (Reynolds et. al, 2002), vil ikke benekte at barna som mottok intervensjonene gjorde det bedre enn andre barn, også på lengre sikt. Men de peker på at det er vanskelig å

vite hva som virket, og hvilken betydning det hadde at intervensjonene ble gjennomført i akkurat disse miljøene (Penn & Lloyd, 2007).

Kritikken jeg har vist til i det foregående, kan i en viss forstand sies å treffe dårligere for hvert år som går, fordi mainstream utviklingspsykologi har tatt inn mange av de kritiske synspunktene. I innledningskapitlet i den siste utgaven av standardverket *Handbook of Child Psychology* (Lerner, 2006), en publikasjon som definerer hvor disiplinen befinner seg, argumenteres det for å ta hensyn til både kontekst og kulturell variasjon, og det uttrykkes et ønske om en mer flerfaglig tilnærming. Men som redaktøren framhever, kan det ta lang tid før nye teoretiske tilnærminger vinner fotfeste i empirisk forskning og i anvendelse av teoriene. Et viktig poeng for vår sammenheng, er at både kritikken og de alternative, mer kontekstsensitive modellene er formulert på et relativt generelt plan. Det er ikke umiddelbart gitt hva de betyr for barnehagefeltet. I det følgende skal vi derfor se på noen implikasjoner deltakelsesmodellen kan ha for forståelsen av hva det betyr for små barn å gå i barnehage. Jeg vil formulere noen forsknings-spørsmål som deltakelsesmodellen åpner opp for, og trekke fram noen av de svarene som eksisterende forskning kan antyde. Forsknings-spørsmålene er knyttet til barnehagen som ledd i en *omsorgskjede*, til barnehagen som *deltakelsesarena* for småbarn og endelig barnehagen som *møteplass*. Disse tre blikkene på barnehagen er inspirert av deltakelsesmodellen, og på en måte som er knyttet til barnehagens egenart som institusjon (Johansson, 1992), med noen av de utfordringer barnehagen møter i dag. Presentasjonen vil både vise at det finnes mye relevant kunnskap, og foreslå noen retningslinjer for videre forskning som kan utledes av deltakelsesmodellen.

Det er ikke ment som noen dekkende oversikt, heller som eksempler, og som enhver framstilling er presentasjonen preget av forfatterens ståsted, som her også er en *utsideposisjon* (Kvernbekk, 2005), med bakgrunn først og fremst fra generell barne- og familieforskning. Jeg har prøvd å trekke inn eksempler fra flere nordiske land, men det vil være en overvekt av eksempler fra Norge, ikke minst fra "Omsorgs-prosjektet"¹. Likevel vil jeg argumentere for at deltakelsesmodellen er egnet til å utvide samtalen om barnehagen på en måte som knytter an til bredere samfunnsmessige betingelser, og uten å miste barnet av syne.

BARNEHAGEN SOM LEDD I FORELDRES OMSORGSKJEDE

Når en tenker at barn utvikler seg gjennom sosial deltakelse i dagliglivet, må kunnskapsinteressen rettes mot dette dagliglivet. Barn er avhengige av at noen legger til rette for dem gjennom dagen (Haavind, 1987; Andenæs, 1996; Hallden, 2007), og i vår type samfunn er dette særlig foreldrenes ansvar. Et overordnet spørsmål er derfor hvordan foreldre ordner omsorgen for barna sine, og hva slags dagligliv det blir for barna.

I Norge er det gjennomført en serie med undersøkelser som har tatt sikte på å utforske hvordan foreldre tar vare på barna sine, og på måter som bidrar til at barna vokser og utvikler seg slik de selv og omgivelsene oppfatter som allminnelig bra (Haavind, 1987; Andenæs, 1996; Gulbrandsen, 1998; Ulvik, 2007). Dette er undersøkelser der barn og/eller foreldre er blitt intervjuet detaljert om dagliglivet sitt. I analysene av materialet er det lagt vekt på deltakernes egne forståelser, samtidig som dagliglivsbeskrivelsene er satt inn i en bredere teoretisk og empirisk sammenheng.

Den metodologiske tilnærmingen har tydeliggjort overordnede kjennetegn ved foreldrenes omsorgspraksiser, som i familier med fire-femåringer så slik ut (Andenæs, 1996): For det første organiserer foreldrene en *omsorgskjede* der de gjerne kan inkludere andre, men selv påtar seg ansvaret for helheten. For det andre bygger foreldrene opp *rutiner* for å greie å kombinere hverdagslivets oppgaver bestående av egen jobb, husarbeid, og andre sosiale forpliktelser med det å ha ansvar for et barn. "Det er best med slikt som skjer fast", er en dekkende formulering fra foreldre, og beretningene om dagliglivet forteller om et finstemt program for å leve med barn i akkurat *denne* sammenhengen. Rutinene rommer både det som *må* gjøres og det som først og fremst gjøres fordi det er trivelig, og det nødvendige kan romme mye hygge, for eksempel i for-

1. "Omsorgsprosjektet" er en forkortelse for "Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder", et forskningssamarbeid mellom Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring – NOVA og Høgskolen i Oslo (Johansson, Gulbrandsen & Andenæs, 2004). Følgende referanser er basert på forskning som er gjennomført innen denne rammen: Andenæs, (2011), Due (2011), Finsæther (2009), Reve (2008), Stefansen & Farstad (2008); Os (under trykking); Winger & Os (2010).

bindelse med legging. Rutinene framstår som noe barna deltar i og påvirker, og barn og foreldre lærer å kjenne hverandre gjennom det rutinserte samspillet. Rutinene gjentas, samtidig som de hele tida peker framover og er i endring etter hvert som barnet greier mer og forstår mer. Både barn og foreldre strekker seg mot framtida, og den selvfølgelige fortolkningsrammen for begge parter er at barnet skal bli større. Det er gjennom å kjenne detaljene i barnets ferdigheter, forståelse og motivasjon – kombinert med oversikt over de relevante sidene ved omgivelsene og hva som er framtidige krav – at man får barnet til å bevege seg framover.

Foreldrene framstiller ikke seg selv som pedagoger, og pedagogikken er ikke nødvendigvis reflektert og formulert – resultatet av innsatsen når den er adekvat, er nettopp en opplevelse hos foreldrene at utviklingen ”går av seg selv” (Andenæs, 1996). Analysene jeg her har vist til, tydeliggjorde at utvikling *ikke* kommer av seg selv, men er resultat av noen² sitt arbeid, kontinuerlige forpliktelse og følelsesmessige involvering, og med et mål som er kulturelt definert og i stadig bevegelse. Foreldrenes utviklingsstøtte er innbakt i dagliglivets praksiser, og vi skal seinere se hvordan ”hverdagslivets pedagogikk” kan utforskes som kontekstualiserte omsorgspraksiser også i den delen av døgnet som barnet tilbringer i barnehagen.

Et kjennetegn ved stadig flere småbarnsliv er at barna beveger seg mellom hjem og barnehage i løpet av dagen. Relevante forskningsspørsmål er dermed på hvilke måter barnehagen kan inngå i omsorgskjeden som foreldrene har ansvaret for, og hvilke muligheter og utfordringer dette representerer for de forskjellige partene. Vi kan peke på noen av kravene som det utvidete foreldremandatet stiller mødre og fedre overfor. Først må de ta stilling til hva som er passende tidspunkt å starte i barnehage, og hva som er passende oppholdstid når de først har begynt (Andenæs, 2011; Stefansen & Farstad, 2008). Deretter skal de støtte barnet i de daglige overganger mellom hjem og barnehage, og også gjøre det mulig for barnet å binde sammen og skape en helhet ut av erfaringer fra de forskjellige arenaene. Det er et kontinuerlig ansvar å påse at de har det bra nok i barnehagen, og fordi foreldre ikke kan vite helt nøyaktig hva som skjer i bar-

nehagetida, betyr det at de må håndtere usikker viten om hvordan barnet har det i den perioden de ikke er sammen. I tillegg til å basere seg på informasjon fra barnehagepersonalet, må de stadig ”lese omsorgstegn” (begrepet hentet fra Thorne, 2000), dvs. fortolke hva forskjellige signaler knyttet til barnet og barnehagen kan si om hvordan barnet blir tatt vare på i barnehagen, som om matpakka er tatt ut av sekken og spist, om bleia er tung og våt ved henting osv. Særlig med barn som er mindre taleføre, på grunn av alder eller andre forhold, kreves det en betydelig innsats fra foreldrene når de skal prøve å finne ut hva som skjer når barna er overlatt til andre (Andenæs, 2011).

En strategi for å hjelpe barnet med å finne seg til rette og trives i barnehagen, er å bruke kontakten med barnehagepersonalet, for at de skal møte barnet på en måte som foreldrene kan være tilfredse med. Utvekslingene mellom foreldre og personalet kan analyseres som ”forhandlinger” mellom foreldre og personalet, om ansvarsdeling, om hva som er godt foreldreskap (Markstrøm, 2003; Due, 2011), og om hvordan det enkelte barn skal forstås og håndteres. En undersøkelse av familier med småbarn (her barn under tre år) med astma gir innblikk i slike forhandlinger når det er ekstra mye som står på spill. Her kan det i verste fall stå om livet om barna ikke blir fulgt opp på en adekvat måte. For å utforske utvekslinger mellom barnehage og foreldre ble det gjennomført detaljerte intervjuer om dagliglivet, både med foreldrene og med førskolelæreren i barnas barnehager (Reve, 2008). Analysen tydeliggjorde barnehagens betydning i dagliglivet til disse familiene. Mens andre personer i nettverket var tilbakeholdne med å tilby sin hjelp fordi de var engstelige for at barnet skulle få et astmaanfall når de hadde ansvaret, framsto barnehagen som en viktig avlaster. Personalet deltok i medisinerings av barnet, de var fleksible og justerte seg etter barnets varierende søvnbehov (barnas nattesøvn ble ofte forstyrret, og de kunne trenge ekstra søvn i løpet av dagen), og personalet var oppmerksomme på sykdomsutløsende betingelser og barnets fysiologiske signaler – men i varierende grad. Relevant astmakunnskap hos de ansatte styrket barnehagens lydhørhet for foreldre og barn. Forutsetningen for at foreldrene kunne oppleve barnehagen som en støtte og samarbeidspartner, var jevnlig utveksling av konkret informasjon om barnet – at foreldre og barnehage hjalp hverandre med å lese omsorgstegn, og tilegnet seg

2. Også i Norge er foreldreskapet fremdeles tydelig kjønnet (Haavind, 2006), noe som også preger møtene mellom barnehage og foreldre (Bø, 2006).

ferdigheter som var nødvendige for å følge opp akkurat dette barnet (Reve, 2008).

Fra mange hold blir det uttrykt stor tillit til at barnehagen kan være en støtte for familier, og for eksempel er barnehagen et av de aller vanligste hjelpetiltakene innenfor barnevernet. Formålet fra barnevernets side kan være både å kompensere for noe man frykter at barna ikke får hjemme, å holde på kontakten med barn og familie, og bygge opp og styrke foreldrene (Sagbakken & Anderaa, 1993). Familier som opplever samlivsbrudd, er en annen målgruppe. Der er en opptatt av betydningen av å skape et godt samarbeid med begge foreldre etter bruddet (Størksen, 2007), og at barnehagen kan fungere som en ”nøytral mark” for familien. Undersøkelsen med astmafamiliene eksemplifiserer *hvordan* barnehagen kunne være en støtte i arbeidet med å lage en velfungerende omsorgskjede for akkurat de bestemte barna. Det mer generelle forskningsspørsmålet er nettopp hvordan barnehagen kan støtte foreldre i det kontinuerlige arbeidet med å lage en bærekraftig omsorgskjede for barnet sitt, om det er en eller to foreldre, om de bor hver for seg eller sammen, er av samme eller motsatt kjønn, kommer fra befolkningens minoritet eller majoritet, om de har ekstraordinære omsorgsoppgaver eller bare de ”vanlige”, osv.

BARNEHAGEN SOM DELTAKELSEARENA FOR SMÅ BARN

Som omtalt tidligere, har detaljerte studier av små barns hverdagsliv tydeliggjort hvordan den foreldrebaserte omsorgen er preget av en kontinuerlig innsats og omtanke fra minst en av foreldrene. Barnehagen framstår som et element i den totale komposisjonen som hverdagslivet utgjør, og et overordnet barnehagerelevant forskningsspørsmål er derfor hvordan denne delen av hverdagen er lagt til rette for barnets deltakelse, på en måte som både ivaretar barnet her og nå, og som peker framover.

Observasjonsstudier av dagliglivet i barnehagen (Winger & Os, 2010) gir et bilde som har fellestrekk med den foreldrebaserte omsorgen; de voksnes oppgave i barnehagen er langt mer enn den passivt avventende som bare griper inn om noe går galt. Dette understrekes også av intervjuer med personalet i de utforskete barnehagene. De er opptatt av å lage rutiner som involverer barna, å skape ro, være aktivt tilstede, se det enkelte barnet. Forutsetninger som de barne-

hageansatte selv trekker fram, er stabilitet og at de er flere voksne. Dessuten legger de vekt på at omsorgen i barnehagen må sees i sammenheng med rutiner og tradisjoner i barnas hjemmemiljø, og definerer også dette inn i sin profesjonaltet (Winger & Os, 2010).

En undersøkelse basert på observasjon av interaksjon mellom toåring og barnehageansatte på barnehagens stellerom (Aukrust, 1992) bringer oss tett på de daglige rutiner i barnehagen. Bleieskift er en gjentakende hendelse i hverdagen for de yngste, og undersøkelsen får fram hvordan læring og omsorg flettes sammen i samhandlingen på stellerrommet, på tilsvarende måte som hjemme i familien, og at bleieskift ikke er noe som barnet bare blir ”utsatt for” – barnet selv deltar aktivt i det som skjer, både kroppslig og verbalt. Rutinene på stellerrommet gir barn erfaringer med både å bruke og utvide sitt tidlige språk. Begge parter blir kjent med de høyt rutinerte hendelsene som følger etter hverandre, og den voksne kan tilby nødvendig fortolkningsstøtte for det som blir sagt. Bruk av språk er vevd inn i det deltakerne holder på med, og etter hvert kan barnet bruke uttrykk som den voksne rutinemessig har benyttet når hun snakker om av- og påkledning, også til å påvirke og forhandle fram endringer i påkledningsrutinen (Aukrust, 1992). Som i familien er utviklingsstøtten bakt inn i omsorgsrutinene.

I OECDs gjennomgang av forskjellige lands politikk for tidlig barndom (Bennet, 2003), blir den nordiske barnehagemodellen berømmet for hvordan ”care” og ”education” kombineres, og det påpekes hvor uheldig det er å holde dem fra hverandre. Heller enn at barnehagen skal nærme seg skolen, hevder forfatteren at også *skolen* burde være opptatt av å kombinere, av å være ”places where children learn to live in society in an autonomous and constructive manner” (Bennett, 2003, s.42). Forfatteren argumenterer altså for et bredere læringsbegrep enn det han finner i skolen, og gir *tilhørighet* en sentral plass. Vi må overkomme den vedvarende og kostnadskreven- de atskillelsen mellom education og care også i skolen, sier han, hvis vi skal greie å holde unge voksne i utdanningssystemet og styrke deres tilhørighet til samfunnet (Bennett, 2003). Tilhørighet tillegges stor betydning også i en analyse av situasjonen til norsk ungdom med innvandrerbakgrunn (Fangen, 2006); ungdommene opplever det som ydmykende å bli definert som ikke-tilhørende, når de selv ønsker å bli sett som nor-

ske. Vi kommer inn på tilhørighet også lenger ut i artikkelen.

Når vi betrakter barnehagedagen som et element i barnets dagligliv, snarere enn som en påvirkningsfaktor, blir det relevant å spørre hvordan barnehagelivet flettes sammen med det som skjer resten av dagen (Højholt m.fl., 2007). Et eksempel på kunnskap som kan komme ut av en slik tilnærming, er den empiriske analysen fra Danmark av fenomenet ”vilde drenge” (Kousholt, 2011), et uttrykk som de ansatte brukte om noen av de eldste guttene i barnehagen der forskeren gjennomførte sitt feltarbeid. Det dreide seg om gutter som stadig måtte irettesettes fordi de laget bråk og plaget hverandre, og ikke fulgte barnehagens regler. Personalet opplevde at guttene var så uregjerlige at det også gikk ut over de andre barna og stemningen i barnehagen, og tappet personalet for overskudd. Blant foreldrene til de ville guttene var det flere som sterkt mislikte at deres barn vennet seg til å slå igjen, og som prøvde å støtte barnet sitt på en mindre voldelig væremåte. Men de opplevde at det var vanskelig å vinne gehør for bekymringen hos andre voksne, og fikk heller ikke tak i hva som foregikk i barnehagen, fordi det var vanskelig å kontekstualisere de brokker av fortellinger som guttene kom hjem med. Dermed ble det også vanskelig å foreta seg noe. Resultatet var en fastlåst tilstand som ingen av partene var særlig fornøyde med, heller ikke guttene selv.

Forskeren fortolker fenomenet ”vilde drenge” som resultatet av et samspill mellom guttenes selvforståelse, en dominerende pedagogikk i Danmark da undersøkelsen ble gjennomført (vekt på ikke å bryte inn i barnas samspill), samt en utbredt oppfatning både hos foreldre og ansatte om at ”sånn er gutter”. Et av forsøkene på å løse problemet med de ville guttene hadde vært å gi dem et slags fristed på puterommet, der de fikk slåss, erte hverandre og utfordre hverandre uten at voksne grep inn. Men denne løsningen bidro til å marginalisere guttene, og ved at de voksne i barnehagen ga avkall på å følge deres aktiviteter og finne ut hva de var opptatt av, framsto de som enda mer uforståelige. Guttene ble overlatt til seg selv, og til et samspill der vi kan tenke oss at de måtte velge mellom *enten* å være med og være ”en av gutta”, *eller* å være usynlig og/eller utenfor guttefellesskapet. Ifølge forskeren trengte guttene hjelp fra voksne; at voksne både hjemme og i barnehagen kunne komme inn og hjelpe guttene til å ordne felles-

skapet sitt på andre og mer konstruktive måter (Kousholt, 2011).

Kunnskapen basert på utforskning av hvordan barn lever sin liv på tvers av ulike settinger, er blant annet relevant for hvordan man kan tenke om samarbeid mellom foreldre og barnehage. Stortingsmeldingen ”Kvalitet i barnehagen” (Stortingsmelding nr. 41, 2009) påpeker at det er viktig med godt samarbeid med foreldrene. Men argumentasjonen for samarbeidet er vag, og organisatorisk legges det opp til halvårige foreldresamtaler, på linje med det som gjelder i grunnskolen. Analysen av barnas fellesskap som nøkkel til å forstå ”vilde drenge”, tilbyr *noen* perspektiver både på innhold og organisering av samarbeidet. Ifølge Kousholt hadde barnas fellesskap stor betydning både for barnas trivsel, foreldrenes muligheter til å støtte sine barns utvikling, og for familiens hverdag. Om samarbeidet avgrenses til å gjelde ett og ett barn, slik ordningen med to foreldresamtaler i året legger opp til, risikerer en å fryse fast en forståelse som er avgrenset til enkeltbarnet. Forfatteren argumenterer for å omorganisere foreldresamarbeidet slik at det i større grad kan utvikles med barnas fellesskap som omdreiningspunkt og dermed omfatte flere familier – når det er hensiktsmessig (Kousholt, 2011).

I en undersøkelse der tidligere barnehagebarn er intervjuet om tida i barnehagen, er det nettopp det å *lære å være sammen med andre barn* de trekker fram som viktig. Barna ble spurt om hva de lærte, både i barnehagen og på skolen, og hvordan de selv mente at barnehagen og skolen hadde påvirket dem i et lengre perspektiv. De lærte å være sammen med andre, og det er også dette de har tatt med seg videre, var svaret de ga på spørsmålene om barnehagen (Torstenson-Ed, 2007). Barn og foreldre ser ut til å være ganske enige om dette. For både i Norge og i de andre skandinaviske landene ser det ut til at foreldre først og fremst er opptatt av at barna deres skal trives i barnehagen, og lære seg å være sammen med andre barn (Kousholt, 2011; Østrem m.fl., 2009; Stefansen & Farstad, 2008). Dette tillegges langt større vekt enn at barnehagen skal være en forberedelse for skolen. Samtidig understreker forskere som har fulgt barn på veien fra barnehagen og over i skolen hvor avgjørende tilhørighet til barnefellesskapet er for å mestre overgangen til skolen – ikke bare sosialt, men også faglig (Stanek, 2011). Det bare understreker behovet for kunnskap om hvilke praksiser fra personalet som bidrar til at barna får utnyt-

tet og videreutviklet sin kapasitet til å være sammen med andre barn (Os, under trykking). Eller mer generelt formulert: Hvilke praksiser og ordninger kan bidra til å støtte barnas deltakelse i barnehagen, på måter som fremmer deres muligheter til å inngå i mer gjensidige samspill, ta økt ansvar for egne handlinger, og dermed inngå i et mer omfattende fellesskap med andre?

barnehagen som møteplass

Barnehagen i Norge har utviklet seg fra et selektivt til et universelt velferdsgode (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2003), og har tallmessig fått en enestående posisjon i småbarnsfamiliers liv. Ved utgangen av 2010 gikk over 277 000 barn i barnehage (89, 3% av alle barn i alderen 1–5 år) (SSB, 2011a). Om vi regner at hvert barn har ca to omsorgspersoner som bringer og henter (noen har færre, andre har flere), og noen av barna har søsken som også går i barnehage, kan vi anslå at 600000–800000 personer er innom barnehagen nesten daglig, i en befolkning på 4,9 millioner (SSB, 2011b). I tillegg kommer ca 87 000 som har barnehagen som arbeidsplass (SSB, 2011a). Det er derfor grunn til å løfte fram barnehagen som en vannpost i det moderne samfunn, og gjennom flere spørreundersøkelser framstår den som en institusjon med stor tillit og tilfredshet blant sine brukere (TNS Gallup, 2008). Nærliggende forskningsspørsmål er likevel hva som kjennetegner barnehagen som møteplass; for eksempel hvem som møtes, hva som er innholdet i møtene, og hvilken betydning de har for de ulike deltakerne.

Et kjennetegn ved den nordiske barnehagen har vært at den skal være for alle, og skal ifølge det idehistoriske grunnlaget være et sted der barn med forskjellige bakgrunner treffer hverandre (Johansson, 1992). Men samlingsplasser blir ikke automatisk gode møteplasser, og det er ikke tilstrekkelig å plassere forskjellige slags barn sammen og overlate dem til seg selv, det viser blant annet forskning om barn med nedsatt funksjonsevne (Ytterhus, 2002). Med en mer variert og sammensatt befolkning får disse utfordringene ny aktualitet, og krever fornyet omtanke. For om personalet overlater barna til seg selv, har man for eksempel sett en tendens til at barn med innvandrerbakgrunn blir avsondret fra de andre barna, og danner egne grupper (Gulløv, 2006). På lengre sikt rammer det også majoritetsbarna, som trenger erfaring med forskjellighet for sin egen deltakelse i det (felles) norske samfunnet. Tilhørighet kan beskrives

som det grunnleggende psykososiale ”limet” som plasserer ethvert individ – uansett alder – i en bestemt posisjon i rom, tid og det menneskeskapt samfunnet, og viktigst av alt; som knytter menneskene sammen med hverandre (Woodhead & Broker, 2008). Ønsket om et mer inkluderende samfunn med mindre hierarkisering understreker hvor viktig det er å støtte barn i å fungere sammen på konstruktive måter. Faglige anstrengelser i denne retningen gjør at barnehagen kan være et egnet sted for møter mellom barn med forskjellige bakgrunner og kan bidra til å styrke deltakernes tilhørighet. Man må bare ikke tenke at det går av seg selv.

Barnehagen er en møteplass også for voksne. Deltakelsesmodellen tydeliggjør at omsorgspraksiser ikke er noe som skapes i et vakuum, men forandres over tid og er uløselig knyttet til den sammenhengen foreldre og barn lever i. Dermed blir også *foreldrenes* sosiale deltakelse vesentlig for omsorg for egne barn. Barnehagen gir tilgang til forelderskapsrelevante samtaler ikke bare med personalet, men også med andre foreldre. Utvekslingene kan dreie seg om, for eksempel, hva som er praktisk påkledning i den norske vinteren, detaljer som hva som er passende gaver i barnebursdager, hvilket opplegg som gjelds når barna er med hjem til hverandre, og seinere hvor store barna skal være før de kan begynne å gå alene til skolen. Dette er ikke noe de enkelte foreldre finner ut av på egen hånd, men er gjenstand for forhandlinger i kulturen – som for eksempel i garderoben i barnehagen ved levering og henting.

Det er et spørsmål om det tas tilstrekkelig hensyn til dette aspektet i utbyggingsplaner, som for eksempel når det blir foreslått å flytte barnehager ut av bykjernen. Med bussing fram og tilbake vil foreldre miste muligheter for den daglige og nære kontakten med personalet. Det vil *åpenbart* være problematisk å ha for eksempel småbarn med astma i den type barnehage; en bussholdeplass er ikke noe egnet sted å informere om hvordan familien har sovnet siste natt, om finjustering av medisin osv. Det hever terskelen også for foreldre som er engstelige for å ta kontakt med både andre foreldre og fagpersoner. Samtidig kan det bli enda vanskeligere for barnehagens personale å oppdage problemer som barna strever med og som har med hjemmesituasjonen å gjøre, slik intensjonen fra myndighetene side er (St.prp.1, 2008–2009). Noen vil si at det trengs et variert barnehagetilbud der alle kan finne noe som passer for *sitt* barn, og at det der-

for er uproblematisk at utflytterbarnehagen ikke passer for alle. Jeg vil imidlertid hevde at *alle* foreldre har noe å hente i møtene med de profesjonelle eller med foreldrefellesskapet i garderoben, og at de aller fleste mister noe vesentlig om garderobe og personalrom/møterom byttes ut mot et leskur på holdeplassen. Av samme grunn må vi spørre hvordan de nye kjempebarnehagene, med 400–500 barn i samme bygning, greier å fungere ikke bare som deltakelsesarena for barna (Seland, 2009), men også som vannpost for barn og foreldre.

For foreldre som bringer og henter barna sine, tilbyr barnehagen også jevnlig møter med noen som ser dem som person og som forelder. I en undersøkelse der likekjønnete foreldre (mødre) med småbarn ble intervjuet om sitt og barnas dagligliv, framsto barnehagen ikke bare som et ledd i omsorgskjeden, men også som et sted der den uvanlige formen for foreldreskap kunne vises fram og bli bekreftet (Finsæther, 2009). For eksempel ble bildene av både mor og medmor hengt opp på barnets plass i garderoben, akkurat slik de andre barna hadde bilder av sine foreldre. Foreldrene opplevde den selvfølgelig åpenheten og bekreftelsen som viktig for barnets trivsel her og nå, men også på lengre sikt, som et ledd i å sikre tilhørigheten til et større fellesskap, noe disse foreldrene la ekstra omtanke i å få til.

Mye av det som foregår i barnehagen mellom de voksne, foregår i uformelle sammenhenger, med implisitte koder. Dette kan gjøre det vanskelig å navigere for foreldre som har mindre erfaring fra dette farvannet. De risikerer både å gå glipp av det som majoritetsforeldre får med seg, og å bli definert som et problem fordi de trår feil (Bundgaard & Gulløv, 2008; Andenæs, 2011). At den mest systematiske kontakten som minoritetsfamilier har med det danske samfunn, går gjennom barnehagen (Bundgaard & Gulløv, 2008) (og det er liten grunn til å tro at det er annerledes i de andre nordiske landene), er bare *en* indikasjon på hvor viktig det er å utvikle kunnskap om disse spørsmålene.

I det foregående har vi sett forskjellige eksempler på hvordan barnehagen kan fungere som sosial møteplass. De overordnede spørsmålene kan formuleres slik: Hvordan kan det legges til rette for at barnehagen skal fungere som en møteplass som er egnet til å skape tilhørighet for voksne og barn med forskjellige erfaringer og meningshorisonter? Hva er de sentrale muligheter og utfordringer? Den svenske barnehageforskeren Gunilla Dahlberg tar i bruk store ord når

hun skriver om barnehagens muligheter som møteplass, ”... en mötesplats av både kulturell, ekonomisk och social betydelse, som en läromiljö för både barn och vuxna. Jag ser den som en öppen arena för kunskapande och ett civilisationsprojekt som i demokratihänseende kanske är viktigare än både riksdagshus och styrelsesrum.” (Dahlberg, i Luty, 1999). Når vi har sett barnehagens muligheter for å styrke både barn og voksnes tilhørighet til et større fellesskap, så er ordene kanskje likevel ikke *for* store?

KVALITETSUTVIKLING GJENNOM Å STYRKE BARNEHAGENS EGENART

I denne artikkelen har jeg løftet fram forskjellige utviklingspsykologiske modeller for å forstå barn, og vist at forståelsesmåter ikke bare er av akademisk interesse. De blir indirekte med og former alle slags samtaler om barnehagen; samtaler om praktiske planlegging, om politikkutforming og om forskning. En modell der barnet framstår som en meningsskapende, sosial deltaker ble brukt som inspirasjonskilde for å utvikle forskningsspørsmål og vise eksempler på hva som da ville framstå som relevant kunnskap. Rammeverket som ble utviklet (barnehagen som *ledd i omsorgskjede*, som *deltakelsesarena* for små barn og som *møteplass*) viste seg egnet til å utvide samtalene om barnehagen på en måte som både ivaretar barnehagens egenart og som knytter an til aktuelle utfordringer som for eksempel integrering – uten å miste barnet av syne.

Innledningsvis viste jeg til Fordelingsutvalgets uttrykte tillit til barnehagen som virkemiddel for å utjevne økonomiske forskjeller i Norge. For å øke sjansen for den ønskete effekten, går de inn for at det satses på mer formell læring i barnehagen (NOU 2009:10), og en likedeling mellom formelle og uformelle læringssituasjoner (underforstått en styrking av de formelle) anbefales i en offentlig utredning om pedagogisk tilbud til førskolebarn (NOU 2010:8). Barnehagen blir omfavnet, men innen barnehagefeltet er det bekymring for at grunnideene i den norske barnehagetradisjonen blir rokket ved. Innføring av et tilbud om språkkartlegging av alle treåringer i barnehage (St.meld. nr. 41 (2008–2009)) er også blitt tolket som ledd i en endring av barnehagen i en mer skoleliknende retning (Barnehageoppsett, 2010).

Diskusjonen dreier seg om hva som skal være innholdet i barnehagens dagligliv, og er dermed

særlig knyttet til barnehagen som deltakelsesarena for barna. Denne diskusjonen er langt fra ny. I en vel 30 år gammel artikkel argumenterer forskerne for at ”barnets daglige aktiviteter er den psykologiske virkeligheten barnet lever i og representerer derfor det ”miljø” eller den ”stimulering” som er kilden til forandring og utvikling.” Artikkelen trekker fram barnets sosiale og fysiske hverdag som det primære ved utvikling, og dette brukes for å argumentere for at utvikling av for eksempel språkferdigheter er innbygd i eller er en følge av, denne generelle utviklingen, ikke noe som ligger på utsiden (Gaarder & Nafstad, 1978, s.83). De argumenterer med at barnehagens styrke ligger i at den tilbyr sosial deltakelse i noe som er meningsfullt for barnet her og nå, og at *det* må være utgangspunkt for arbeidet med å styrke barnehagens kvalitet. De er på linje med stemmer i dagens diskusjon som advarer mot at et spesialpedagogisk engasjement rundt enkeltbarnet kan føre til at tilhørighet og læring i sosiale fellesskap taper terreng (Arnesen & Simonsen, 2011).

Spørsmålet er om det virkelig er nødvendig ”å rokke ved grunnideene” for å styrke barnehagens rolle i for eksempel barns språkutvikling – for å ta et eksempel som ofte trekkes inn? Språkforskning som ligger tett på sosiokulturelle og kulturpsykologiske retninger gir heller holdpunkter for at det er mye å hente ved å styrke barnehagens *egenart* – dvs. å styrke den som deltakelsesarena, som ledd i omsorgskjeden og som møteplass.

For det første; *styrke barnehagen som deltakelsesarena for barn*: Gode språklærings situasjoner, slik det oppsummeres i både første- og andrespråksforskning (Wold, 1993), kjennetegnes av at kommunikasjonen er knyttet til her og nå, eller i det minste står sentralt i det som er barnets livsverden. Barnehagens fortrinn, sammenliknet med skolen, ligger blant annet i at selv om språket som voksne og de andre barna snakker kan ligge over barnets kompetansenivå, vil meningen kunne forstås, fordi barnehagens ikke-språklige kontekst gir langt mer hjelp enn skolens til å forstå det man ikke oppfatter ut fra ord og setninger. Et annet kjennetegn ved effektive språklærings situasjoner som trekkes fram i forskningslitteraturen, er kommunikasjonssituasjoner som er preget av tette, følelsesmessige relasjoner og opplevelse av tilhørighet mellom samhandlingspartnerne (Øzerk, 2006). Dette er idealer som står sentralt i barnehagen, og som

man kan oppleve både ved bleieskift og andre aktiviteter.

Samtidig er det forbedringsmuligheter i dagens barnehagepraksiser. Det er for eksempel pekt på at barnehagen underutnytter de mulighetene som de uformelle samtaler mellom barn og voksen gir for barns språklæring og annen læring (Sandvik, 2008; Gjems, 2009; 2011), som nettopp dreier seg om å støtte barnet i de utfordringer de møter i sitt hverdagsliv. I dette arbeidet er kunnskaper og perspektiver preget av behovsmodellen og opplæringsmodellen også relevant. Et eksempel: Med fokus på barnehagen som deltakelsesarena er det fremdeles relevant med påpekninger fra den behovsorienterte utviklingspsykologien. De seinere årene har man for eksempel vært opptatt av at små barn trenger hjelp fra voksne til å regulere følelsene sine, så de ikke skal bli overveldet og utslitt (Lamb & Ahnert, 2006). Det tydeliggjør utfordringen som ligger i å organisere og justere barnehagedagen etter barnas kapasitet. Ikke fordi små barn er helt annerledes enn mennesker på høyere alders trinn, men fordi man kan regne med at de trenger lenger tid og mer assistanse for å bli kjent med andre, på samme måte som at det er krevende for voksne å bli kjent med mennesker som ikke kan gjøre seg forstått med verbalspråk.

For det andre; *styrke barnehagen som ledd i omsorgskjeden*: En utviklingsoppgave i språktilleggelsen er å kunne mestre utvidete diskurser, det vil si at de kan snakke om hendelser som ligger utenfor den konkrete her-og-nå-situasjonen, og som bare er kjent for *en* av samtalepartnerne (Snow, 1991). Når barnehagebarn bringer sine erfaringer fram og tilbake mellom hjem og barnehage, beveger de seg mellom voksne som ikke har full oversikt over hvordan det er på det andre stedet. Informasjon om hjemmesituasjonen gjør at barnehagepersonalet kan tilby fortolkningsstøtte også til samtaler om livet hjemme, og på den måten bidra til utvidelse fra den kontekstbundne talen. Tilsvarende har foreldre bedre forutsetninger for å støtte samtaler om livet i barnehagen om de kjenner til det som foregår der, både det rutinemessige og det som har skjedd den bestemte dagen. Konkrete utvekslinger mellom foreldre og ansatte styrker altså betingelsene for å lære språk. I følge en undersøkelse der en har sammenliknet samtaler ved middagsbordet i familier i Norge og familier i USA, alle med et treårig barnehagebarn, hadde de norske familiene langt flere samtaler om barnehagen enn tilsvarende familier i USA (Au-

krust, 2002). Det kan tyde på at barna i Norge opplevde en større grad av kontakt og kontinuitet mellom hjem og barnehage enn de tilsvarende amerikanske barna, en forskjell som er relevant for språkutvikling. Men også her kan det være mye å hente ved målrettet arbeid knyttet til barnehagen som ledd i foreldrenes omsorgskjede.

For det tredje; *styrke barnehagen som sosial møteplass*: Studier av minoritetspråklige barn i norske barnehager og klasserom tyder på at pedagogene i liten grad ser og nyttiggjør seg språklig og kulturelt mangfold i barnegruppa som en ressurs (Aukrust, 2005). Forskning fra skolens klasserom har tegnet et bilde der noen barn stadig tar og får plass til å fortelle om ting de har opplevd utenfor skolen, mens andre i liten grad får formidlet hva de holder på med utenfor skolen, og hva slags hverdagsliv de inngår i. Det låter til å være lettere for personalet å støtte barn som har et hjemmeliv som de er fortrolige med og kjenner igjen. Barn som opplevs som fremmede, risikerer dermed å få mindre trening i å formidle seg språklig enn andre barn, få færre bekræftelser på livet de lever utenfor skoletida, og gjennom dette også få en mer utydelig posisjon i barnegruppa. Det er grunn til å tro at noe tilsvarende gjør seg gjeldende i barnehagen. En forutsetning for å kunne utfordre slike mekanismer er at personalet gjennom dagliglivets praksiser greier å vise nysgjerrighet og respekt for verdier, omsorgspraksis og oppdragelsesmål også i det som først framstår som fremmedartet (Engen m.fl. 2009). Å videreutvikle og styrke barnehagen som en sosial møteplass handler om slikt som å legge til rette for at minoritetsbarn og majoritetsbarn framstår som attraktive lekekamerater for hverandre ved å organisere leker og andre aktiviteter med tydelige regler der flere barn kan delta, å fungere som kommunikasjonsstøtte og justere ikke-funksjonell kommunikasjon (Os, under trykking), være imøtekomende overfor forskjellige slags foreldre. Da bidrar man samtidig til å styrke barnehagens betydning for barnas språkutvikling.

Ut fra denne raske gjennomgangen kan det argumenteres for at styrking av barnehagens egenart (ledd i omsorgskjeden, deltakelsesarena for barn, sosial møteplass) ikke "bare" fremmer trivsel og tilhørighet, men også gjør barnehagen til et mer effektivt miljø for eksempel språkutvikling. Det er faglig krevende, og forutsetter et bredt repertoar hos de som jobber der. Men heller enn å innføre noe nytt og fremmed, er ut-

fordringen å fagliggjøre barnehagens hverdagsliv. Praksiser og begrunnelser må italesettes og settes inn i en teoretisk sammenheng, for å utvikle den faglige refleksjonen og dermed legge grunnlag for mer systematisk arbeid med og i barnehagen.

Jeg vil også foreslå å prøve ut det samme rammeverket til å formulere kontrollspørsmål når nye tiltak og reformer skal diskuteres. Et eksempel er ønsket som er formulert om "satsing på mer formell læring". Hva betyr det for barnas deltakelse, for omsorgskjeden og for barnehagen som sosial møteplass? Et annet eksempel er forslaget om språktesting i barnehagen. Kan det være en risiko for at utstrakt bruk av testing i barnehagen ikke bare legger beslag på den mest kvalifiserte samtalestøtten, men også svekker barnehagens muligheter til å skape tilhørighet, om særlig utsatte foreldregrupper opplever at rangering og feilsøking får fotfeste? Eller som vi så vidt har vært inne på; hva har barnehagens størrelse å si for de mulighetene den gir for barnas deltakelse, for omsorgskjeden og for å fungere som møteplass? Slike spørsmål er egnet til å tydeliggjøre også ikke-ønskete konsekvenser av intervensjoner, så det blir mulig å snu i tide, og heller styrke repertoaret av tiltak som kan bidra til å utvikle barnehagen langs de linjer som deltakermodellen har inspirert til.

REFERANSER

- Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932–937.
- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31, 53–67.
- Andenæs, A. (1996). *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Andenæs, A. (2011). Chains of care: Organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63, 49–67.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk: Merkevarer i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, 115–128.
- Aukrust, V. G. (1992). *Fortellinger fra stellerommet: To-åringer i barnehage: En studie av språkbruk: Innhold og struktur*. Dr.polit-avhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Aukrust, V. G. (2002). "What did you do in school today?" Speech genres and tellability in multipart family mealtime conversations in two cultures. I S. Blum-Kulka & C. Snow (Red.), *Talking to adults:*

- The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (sid. 55–84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. (Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Barnehageoppnet (2010). <http://barnehageoppnet.org/> Lastet ned 15. august 2011.
- Barnett, W. S. (1993). Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25 year follow up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 500–508.
- Barnett, W. S. (1996). *Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry preschool Program*. Ypsilanti: High/Scope Educational Research Foundation.
- Bennet, J. (2003). Starting strong: The persistent division between care and education. *Journal of Early Childhood Research*, 1, 21–48
- Bloch, M. (1991). Critical science and the history of child development's influence on early education research. *Early Education and Development*, 2, 95–108.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. London: Methuen.
- Bundgaard, H., & E. Gulløv (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge. (2.ed. i 2008).
- Bø, I. (2006). Gendered parenthood at the daycare center. *Australian Journal of Research in Early Childhood Education*, 13, 51–63.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Due, A. C. (2011). *Den moderne au-pair-familien*. (Masteroppgave). Oslo: Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Ellingsæter, A. L., & L. Gulbrandsen (2003). *Barnehagen: Fra selektivt til universelt velferdsgode*. (NOVA-rapport 24/03). Oslo: NOVA.
- Engen, T. O, Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., Skoug, T., & Zachrisen, B. (2009). Et prosjekt for en videreutvikling av førskolepedagogikken. *Første steg*, 1, 38–40.
- Fangen, K. (2006). Humiliation experienced by Somali refugees in Norway. *Journal of Refugee Studies*, 19, 69–93.
- Finsæther, K. (2009). *Vi prøver så godt vi kan, å dele på det: En kvalitativ tilnærming til et ganske hverdagslig dagligliv, i familier med likekjønnede foreldre* (Masteroppgave). Oslo: Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Freud, S. (1965/1938). *Psykoanalysen: Slik den var og slik den ble*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Gjems, L. (2009). Samtalens betydning for å lære språk og språkets betydning for læring. *Spesialpedagogikk*, 3, 12–19.
- Gjems, L. (2011). Kartlegging av barns språk: Godt for hvem: Godt for hva? *Nordisk Barnehageforskning*, 3, 175–182.
- Gulbrandsen, L. M. (1998). *I barns dagligliv: En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2004). Peer relations as arenas for gender constructions among young teenagers. *Pedagogy, Culture and Society*, 11, 113–132.
- Gulløv, E. (2006). Children of different categories: Educational practice and the production of difference in Danish daycare institutions. *Journal of Ethnic and Migration studies*, 32, 145–155.
- Gaarder, S., & H. E. Nafstad (1978). Hva er god pedagogikk i barnehagen? I H.E. Nafstad (Red.), *Barnehagen innhold og funksjoner: Artikler om barnehagens pedagogiske innhold og utformingen av førskolelærerens rolle* (sid 00–00). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halldén, G. (2007), (Red.). *Den moderne barndommen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Højholt, C., Larsen, M. R., & Stanek, A. H. (2007). *Børnefællesskaber: Om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, H. (2006). Midt i tredje akt: Fedres deltakelse i det omsorgsfulle foreldreskap. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43, 683–693.
- Haavind, H. (2011). Loving and caring for small children: Contested issues for everyday practices. *Nordic Psychology*, 63, 24–48.
- James, A., & Prout, A. (1990) (Red.), *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Johansson, J. E., Andenæs, A., & L. Gulbrandsen (2004). *Barns omsorgskarrierer: barnehagen som*

- et ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder. Prosjektbeskrivelse. Norges forskningsråd.
- Johansson, J.E. (1992). *Metodikämnet i förskollärautbildningen: Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 237–253.
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34, 815–820.
- Kousholt, D. B. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: innsidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lamb, M. E. & L. Ahnert (2006). Nonparental child care: Context, concepts, correlates, and consequences. I W. A. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger, & I.E. Sigel (Red.), *Handbook of child psychology (Vol 4): Child psychology in practice* (Sixth Edition) (sid. 950–1016). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Lave, J., & E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. I W. A. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology (Vol. 4): Theoretical models of human development*. (Sixth edition) (sid. 1–18). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Lerner, R. M. (2011). Structure and process in relational, developmental systems theories: A commentary on contemporary changes in the understanding of developmental change across life span. *Human Development*, 54, 34–43.
- Lutsy, A. (1999). *Större än du nånsin tror*. Stockholm: Skolporten. <http://fou.skolporten.com/art.aspx?id=a0A20000000p6c&typ=art> Lastet ned 15.august 2011.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. Linköping Studies in Pedagogic Practices. Linköping universitet.
- Masse, L., & Barnett, W. S. (2003). *A benefit cost analysis of the Abecedarian programme*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Norges offentlige utredninger 2009:10. *Fordelingsutvalget*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Norges offentlige utredninger 2010:7. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Norge offentlige utredninger 2010:8. *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Os, E. (under trykking). Skal, skal ikke ... Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i småbarns lek. *Nordisk Barnehageforskning*.
- Penn, H. & Lloyd, E. (2007). Richness or rigor? A discussion of systematic reviews and evidence-based policy in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 3–18.
- Reve, E. L. (2008). *Med astma døgnet rundt* (Masteroppgave). Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 267–303.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6, 475–493.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Sagbakken, A. & Aanderaa, B. (1993). *Barnevern i barnehagen: En felles utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sandvig, J. (2008). *Emergent literacy in Norwegian preschools: Teacher's beliefs and practices* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology: What is it? I J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Red.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (sid. 1–43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, N. (1993). Shared care for children. *Theory & Psychology*, 3, 429–449.
- Snow, C. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5–10.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolningen fra*

- børnehage til 1.klasse og SFO* (Phd-avhandling). Roskilde Universitet.
- Statistisk sentralbyrå (2011a). *Barnehager: Endelige tall, 2010*. Frigitt 15.juni 2011. Lastet ned 15.august 2011 fra <http://www.ssb.no/barnehager>.
- Statistisk sentralbyrå (2011b). *Befolkning*. Lastet ned 15.august 2011 fra <http://www.ssb.no/befolkning>.
- Stefansen, K., & Farstad, G. R. (2008). Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter: Betydningen av klasse. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49, 343–374.
- Stortingsmelding nr. 41, 2008–2009. *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 16 (2006–2007). ... *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*.
- Stortingsproposisjon nr. 1, 2008–2009.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, 400–412.
- Størksen, I. (2007). *Barnehagens møte med barn og familier som opplever samlivsbrudd*. Prosjektbeskrivelse til Norges forskningsråd. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Thorne, B. (2000). Pick-up time at Oakdale Elementary school: Work and family from the vantage point of children. I R. Hertz & N. Marshall (Red.), *Work and family* (sid. 354–376). Berkeley: University of California Press.
- Thorne, B. (2007). Crafting the interdisciplinary field of childhood studies. *Childhood*, 14, 147–152.
- TNS Gallup (2008). *Tilfredshet med barnehagetilbudet: spørreundersøkelse blant foreldre med barn i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school: Letting youths talk about their own childhood: Theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14, 47–66.
- Tveitereid, S. (2008). *Hva skal vi med barn?* Oslo: Kagges forlag.
- Ulvik, O. S. (2007). *Seinmoderne fosterfamilier: En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Oslo: Unipub.
- Valsiner, J. (1989). General introduction: How can developmental psychology become culture-inclusive? I J. Valsiner (Red.), *Child development in cultural context* (sid. 1–8). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality*. London: Routledge.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Winger, A., & Os, E. (2010). Hverdagsliv og fellesskap på småbarnsavdelinger. *Barnehagefolk* 1, 66–76.
- Wold, A. H. (1993). Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 17–31.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4, 1–43.
- Woodhead, M. & Broker, L. (2008). A sense of belonging. *Early Childhood Matters*, nr. 111, 3–7. Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt.
- Østerberg, D. (1966). *Forståelsesformer*. Oslo: Pax.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan "Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver" blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Øzerk, K. (2006). *Fra språkbad til språkdrukning*. Vallset: Oplandske bokforlag.