

Barnehagen som
samfunnsinstitusjon

Solveig Østrem (red.)

Barnehagen som samfunnsinstitusjon

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2020

ISBN 978-82-02-62818-5

1. utgave, 1. versjon 2020

E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, 2018

Omslagsdesign: Anna Salander

Sats: [Bøk Oslo AS](#)

Elektronisk tilrettelegging: [Bøk Oslo AS](#)

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.cda.no

akademisk@cappelendamm.no

Innhold

KAPITTEL 1 Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested	11
<i>Solveig Østrem</i>	
Ambisjoner for barnehagen	12
Utydelig eller mangfoldig?	14
Barnehagen som velferdsordning	16
Barnehagen som pedagogisk virksomhet	20
Barnehagen som møtested og fellesskap	24
Kunnskap om barnehagens kompleksitet	26
Referanser	28
 KAPITTEL 2 Barnehagens brede samfunnsmandat	 31
<i>Anne Greve og Turid Thorsby Jansen</i>	
Innledning	31
Teoretiske perspektiver	32
Metode og utvalg	32
Barnehagens historiske røtter	33
Norsk barnehagedebatt etter 2. verdenskrig	35
Barnevernsdimensjonen	35
Familie- og nærmiljødimensjonen	36
Integrerings- og inkluderingsdimensjonen	38
Kvinne- og likestillingsdimensjonen	39
Arbeidsmarkedsdimensjonen	39
Skoledimensjonen	40
Politiske utfordringer	41
Barnehagens potensiale gjennom det brede mandatet	43
Referanser	44

KAPITTEL 3 Omsorg og livskvalitet i barnehagen	47
<i>Nina Winger og Brit Johanne Eide</i>	
Innledning	47
Livskvalitet	48
Omsorg i barnehagen	49
Educare	49
Omsorg – relasjonell, gjensidig og situasjonsspesifikk	51
Det asymmetriske ansvaret	51
Med forskerblick på barns hverdagsliv – metodologiske aspekter	53
Utdrag fra materialet – med vekt på omsorg	54
Omsorg som viktig basis i dagliglivet	55
Individuell omsorg	55
Utfordrende omsorgssituasjoner	57
Omsorg og deltakelse i fellesskap	57
Drøfting	59
Avsluttende refleksjoner	61
Referanser	62
 KAPITTEL 4 Det demokratiske samfunnsoppdraget	 67
<i>Mari Pettersvold</i>	
Innledning	67
Bestemmelsen om barns rett til medvirkning	68
Relevant forskning	69
Teoretiske perspektiver	70
Materiale og metode	71
Presentasjon og analyse av det empiriske materialet:	
Krevende å finne den rette balansen	71
Uformelle krav til barn	73
Barnas muligheter for demokratisk deltakelse	74
Å forme barn versus å forme rammer for deltakelse	76
Uforenlige hensyn skaper dilemmaer	78
Diskusjon: Hva kan, eller bør, gjøres?	80
Sammenfatning	82
Referanser	83
 KAPITTEL 5 Lekens status og vilkår i barnehagen	 86
<i>Anne Greve, Knut Olav Kristensen og Kristin Danielsen Wolf</i>	
Lek – en væremåte og et uttrykk for tanker, følelser og ideer	87
Metoder, materiale og teoretisk perspektiv	88

Resultat og analyser	89
Om lekens egenverdi og vektlegging av læring på internasjonalt nivå ..	90
Om lekens egenverdi og læring på nasjonalt nivå	92
Om oppfatninger av lek på lokalt nivå	94
Om oppfatninger av lek på institusjonsnivå	96
Diskusjon	97
Det økonomiske rasjonalet	98
Kunnskap om lek	99
Avslutning	101
Referanser	102

KAPITTEL 6 Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen .. [106](#)

Katrine Giæver

Innledning	106
Teoretiske perspektiver og sentrale begreper	108
Metode og utvalg	110
Sentrale føringer for barnehagene	112
Dannings- og læringsprosesser i barnehagene	113
Hvilke fortellinger skapes?	116
Tilrettelagte læringsprosesser	118
Et kappløp med tiden?	119
Avsluttende kommentar	120
Referanser	121

KAPITTEL 7 Inkludering i barnehagens spesialpedagogiske virksomhet .. [124](#)

Ingvild Åmot

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	124
En inkluderende barnehage	125
Et teoretisk anslag	127
Metode og materiale	128
Eksempler fra gruppeorganisert spesialpedagogisk praksis	129
Analyse	132
Kvalifisering	133
Sosialisering	135
Subjektivering	137
Videre betraktninger	138
Avslutning	140
Referanser	141

KAPITTEL 8 Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena .. 143*Stine Vik*

Innledning	143
Tidlig innsats – fremveksten i den norske konteksten	144
Inspirasjonen fra USA	145
Pedagogikkens fremvekst i to tradisjoner	147
Forebygging og den implisitte determinismen	150
Forebygging og synet på mennesket	151
Tidlig innsats og den programorienterte pedagogikken	152
Bygging eller forebygging?	155
Avslutning	156
Referanser	156

KAPITTEL 9 Pedagogikkens betydning i barnehagen .. 159*Marte Eriksen*

Innledning	159
Pedagogikkfaget i endring	160
Grunnlaget for diskusjonen	162
Tre paradokser	162
Teoretiske perspektiver	163
Undersøkelse av paradoksene	166
Pedagogikkens særstilling	166
Pedagogikkens betydning for helhet og sammenheng	168
Pedagogikkens selvforståelse	170
Diskusjon	170
Pedagogikk og didaktikk	171
Sammenheng i barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag	172
Pedagogikkens betydning i barnehagen	173
Avslutning	175
Referanser	175

KAPITTEL 10 Hvorfor barnehagelærere ikke slutter .. 177*Solveig Østrem*

Innledning	177
Forskning om yrkestabilitet og trivsel blant barnehagelærere	179
Teoretiske perspektiver og sentrale begreper	179
Barnehagelæreryrket som profesjon	180
Barnehagelæreryrket som relasjonsprofesjon	181
Begreper som viser til det relasjonelle aspektet ved barnehagelæreryrket	182

Metode og utvalg	183
Analyse: Hva er det ved barnehagelæreryrket som oppleves	
meningsfullt?	185
Relasjonen til barna	186
Opplevelsen av å gjøre en betydningsfull jobb	187
Barnehagelæreryrkets allsidighet	188
Det faglige engasjementet	188
Frihet og handlingsrom	189
Diskusjon: Hvordan kan det som oppleves meningsfullt, kaste lys over	
barnehagelæreryrket som profesjon?	191
Å inngå i en relasjon preget av gjensidighet og anerkjennelse	192
Profesjonelt ansvar og profesjonelt handlingsrom	193
Avsluttende refleksjoner	195
Referanser	196
Om forfatterne	199

KAPITTEL 1

Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested

Solveig Østrem

Hensikten med å gå i barnehage er å leke og være sammen med vennene sine. Dette synspunktet gikk igjen blant barna vi intervjuet i forbindelse med evalueringen *Alle teller mer* (Østrem mfl., 2009). Enkelte av barna påpekte at barnehagen er viktig fordi noen må passe på dem mens foreldrene er på jobb. Femåringene vi snakket med, var spesielt opptatt av småbarna – de som gikk på småbarnsavdelingen – og deres behov for å bli passet på. De fortalte også litt om hva de lærte i barnehagen, og om typiske læringsaktiviteter. Men at lek og vennskap var det aller viktigste, syntes det å være enighet om blant barna. Andre nordiske undersøkelser basert på intervjuer med barn viser samme tendens: Det er leken, særlig lek med venner, barna i barnehagen selv legger vekt på, slik Berit Bae viser i sin gjennomgang (Bae, 2018, s. 59).

Hvis vi stiller spørsmålet om hva barnehager er godt for til barn, foreldre, barnehageansatte, forskere, politikere og ledere i næringslivet, får vi mange ulike svar. Det gis mange svar, fordi barnehagen har mange forskjellige oppgaver, og fordi hvilke oppgaver som vektlegges, varierer med hvilket perspektiv som inntas. I denne boka blir noen av de sentrale oppgavene som følger av barnehagens samfunnsmandat, identifisert og diskutert med utgangspunkt i tolv forfatteres faglige perspektiver. I innledningskapittelet har jeg valgt å sortere barnehagens mange oppgaver i tre kategorier: barnehagen som velferdsordning, barnehagen som pedagogisk virksomhet og barnehagen som møtested. I framstillingen ligger det en argumentasjon for at det ikke nødvendigvis er noe motsetningsforhold mellom de ulike perspektivene, men at den mangfoldige og komplekse helheten de mange oppgavene utgjør, er det som kjennetegner barnehagen som samfunnsinstitusjon.

Ambisjoner for barnehagen

I et historisk perspektiv har barnehagen vært legitimert ut fra mange forskjellige hensyn, slik Anne Greve og Turid Thorsby Jansen skriver om i kapittelet om barnehagens brede samfunnsmandat.

I en studie basert på intervjuer med tolv tidligere statsråder med ansvar for barnehagene identifiserer Tove Heggen Larsen perspektiver som dominerte i barnehagepolitikken på 1970- og 1980-tallet. Larsen viser til omsorgsperspektivet, likestillingsperspektivet, det samfunnsøkonomiske perspektivet, det partipolitiske perspektivet og barneperspektivet (Larsen, 2000, s. 22–23). Hun mener barnehagen ble forstått som redskap for mye annet enn det som var barnehagens formål – å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, og spør retorisk: «Hvor mye skal barnehagepedagogikken tjene andre formål enn barna?» (Larsen, 2000, s. 20). Med referanse til Larsens analyse peker Unni Bleken på det hun mener er et motsetningsforhold mellom politikken og pedagogikken: «I motsetning til i politikken har barna alltid vært interessenten med første prioritet i barnehagens pedagogiske tradisjon, foran foreldrene, personalet, samfunnet og eierne.» Bleken skriver videre at ved interessekonflikter mellom de ulike interessentene har barnehagelærernes yrkesmessige lojalitet alltid vært knyttet til barna (Bleken, 2007, s. 31).

Fram til 2006, da alle barn fikk rett til barnehageplass fra ettårsalderen, handlet de barnehagepolitiske kampene primært om bevilgninger til barnehageutbygging. Diskusjonen om barnehagens pedagogiske innhold var lenge i stor grad overlatt til profesjonen. Men at det bare var barnehagelærerne som hadde sin lojalitet hos barna, gir kanskje et litt for enkelt og unyansert bilde. Det er ikke nødvendigvis et motsetningsforhold mellom å vektlegge omsorg og tilsyn og å være opptatt av å sikre barn et godt pedagogisk tilbud. Likestillingsperspektivet og barneperspektivet kan eksempelvis betraktes som to sider av samme sak. Det er verdt å vise til at for den borgerlige kvinnebevegelsen på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, som sto sentralt i utviklingen av barnehager, var barns velferd og barns rettigheter et sentralt anliggende (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 27ff; Johansson, 2007).

Det er en kjensgjerning at når det gjelder politikernes interesse for innhold og kvalitet, har situasjonen vært en helt annen for barnehagen enn for skolen. Noen sentrale årstall kan illustrere denne forskjellen: Den første skoleloven kom i 1739, og normalplan for folkeskolen ble innført allerede i 1890. Den første

barnehageloven ble innført 1975, og så sent som i 1996 fikk barnehagen en rammeplan. Der skolen gjennom hele sin historie har vært gjenstand for politisk interesse og politisk styring, har politikerne i liten grad diskutert og lagt føringer for barnehagens innhold. Da barnehagen fikk sin første rammeplan, ble den ført i pennen av fagpersoner som var tilknyttet profesjonen eller barnehagelærerutdanningen. Ifølge Jansen viste debatten i Stortinget i forkant av at rammeplanen ble innført, riktig nok en nølende og begynnende interesse for innholdet i barnehagen (Jansen, 2000, s. 189–190). Allikevel er det nok riktig å si at barnehagens pedagogikk i mange tiår var overlatt til barnehagelærerne og til dem som utdannet barnehagelærere. Dette kan tolkes som manglende interesse fra politisk hold for hvordan barna hadde det i barnehagen. Men det kan også tolkes dit hen at politikerne hadde tillit til profesjonen.

I dag er situasjonen en annen. Etter at ambisjonen om full barnehagedekning var realisert i 2006, ble diskusjoner rundt barnehagens pedagogiske innhold satt på den politiske dagsordenen. Det siste tiåret har politikere spesielt vært opptatt av barnehagens betydning for å sette barna i stand til å møte kravene som stilles til dem når de senere blir elever i skolen og deltakere i arbeidslivet. Mange er opptatt av barnehagens forebyggende funksjon, og ofte ser vi at tiltak rettet mot barn i barnehagen, legitimeres som «tidlig innsats».

Da begrepet *tidlig innsats* ble en del av den barnehagepolitiske diskusjonen, var det med utgangspunkt i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Barn i barnehagen ble noe nasjonen investerer i for å oppnå sosial utjevning og sosial mobilitet, for at skoleresultatene skal bli bedre, for at Norge skal hevde seg bedre på internasjonale målinger, og for at flere skal fullføre videregående opplæring og klare seg i arbeidslivet. Med stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen*, lagt fram av den rødgrønne regjeringen i 2009, kom den økonomiske retorikken inn i barnehagepolitikken på en måte som la føringer for barnehagens pedagogiske innhold. Meldingen baserte seg blant annet på «forskning som viser at tidlig innsats i småbarnsalderen gir *stor avkastning* både for den enkelte og for samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5–6). I en av forskningsrapportene det ble referert til, ble avkastningen beregnet i kroner og øre: «For våre anslag på effektene av ferdighetsstimulerende førskoletiltak vil det for hver krone investert være brutto gevinster på 1,4–4,5 kroner, altså til dels betydelig større enn investeringen. Det gir en avkastning på 40 til 350 prosent.» (Bremnes, Falch & Strøm, 2006, s. 83) Anslagene om avkastning forutsetter altså at barnehagen legger vekt på «ferdighetsstimulerende tiltak».

I kjølvannet av økonomenes beregninger fulgte en kritikk av barnehagens helhetlige tilnærming til omsorg, lek og læring, antakelser om at barns medvirkning sto i veien for læring (se f.eks. Rege & Størksen, 2014), og forslag om å innføre læringsmål i barnehagen fra samfunnsøkonomer (Mogstad & Rege, 2009) og fra Næringslivets Hovedorganisasjon (Sporstøl & Larsen, 2013). Et lignende forslag ble fremmet av den blå regjeringen som ville gjøre det eksplisitt hvilket læringsutbytte barn skal ha i barnehagen og «utarbeide en veiledende språknorm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 54).

Slike forslag har ikke fått gjennomslag, men de er uttrykk for en tenkning som setter preg på diskusjonen, og er med på å forme barnehagens innhold. Forventningen om målbar avkastning av den økonomiske satsingen på barnehager har utvilsomt skapt en dreining mot det som lar seg måle. Økt bruk av kartleggingsverktøy for å registrere hvert enkelt barns ferdigheter må ses i sammenheng med denne tendensen. Spørsmålet er om oppgaver som har vært og er sentrale for barnehagen, samtidig kommer i skyggen av såkalte ferdighetsstimulerende førskoletiltak. I så fall bør kanskje spørsmålet om hvor mye barnehagepedagogikken skal tjene andre formål enn barna, stilles på nytt. Det blir betimelig å etterspørre lojaliteten til barna – som synes lek og vennskap er det viktigste med barnehagen.

Utydelig eller mangfoldig?

Spørsmålet om hva barnehagen skal være, er blitt viktig for flere av dem som deltar i samfunnsdebatten. Det er mange som vil mye med barnehagen, og det er store forventninger til hva barnehagen kan utrette for samfunnet. Men den økte interessen for barnehagen har en slagside. Det kan synes som om jo flere aktører som legger press på barnehagen, jo mer snevert forstås barnehagens pedagogiske oppdrag. Jo flere forventninger om hva barnehagen kan utrette, jo mer blir den helhetlige forståelsen av barns læring og barns liv truet av en instrumentell tilnærming til resultater målt etter forhåndsdefinerte indikatorer. Det er et paradoks at flere enn noen gang er opptatt av barnehagens betydning, samtidig som barnehagens egenart – som velferdsordning, som pedagogisk virksomhet og som møtested – ofte blir underkommunisert.

Barnehagens mangfoldighet kan tolkes som utydelighet eller ambivalens. Ambivalensen har ifølge Turid Thorsby Jansen (2000, 2007) preget beskrivelsen

av barnehagen gjennom historien. I dag er det sammenligningen med skolen og presset fra dem som vil ha mer strukturert opplæring og en pedagogikk som ligner mer på skolens inn i barnehagen, som skaper ambivalensen. Tidligere var det sammenligningen med hjemmet som skapte et «Verken – eller?», som er tittelen på Jansens hovedoppgave fra 2000. Der skriver hun følgende: «Det er dualismen som preger omtalen av barnehagen. Barnehagen framstår som litt av hvert. I omtalene framstår ikke barnehagen entydig som noe annet enn et hjem. Det kan bli dens svøpe, fordi den i forhold til et hjem alltid vil mangle noe og være noe annet» (Jansen, 2000, s. 230). Sju år senere, etter at ansvaret for barnehagene er flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet og barns læring er blitt mer sentralt i barnehagens rammeplan, står barnehagen ved et veiskille, ifølge Jansen. Fram til tusenårsskiftet var den rådende holdningen at barnehagen skulle være for alle barn, «men at andre omsorgskonstruksjoner er like gode, og familien er best [...] Men i 2007 forstås barnehagen nærmest som en forutsetning for barns læring og utviklingsprosess» (Jansen, 2007, s. 17).

Når barnehagen forstås som forutsetning for barns læring og utvikling, er det en risiko for at andre sider ved det helhetlige mandatet kommer i skyggen av barnehagen som læringsarena. Funksjonene som ble vektlagt i sammenligningen med hjemmet – altså alminnelig omsorg og tilsyn – er relativt lite framme i dagens barnehagedebatt. Ambivalens kan føre til at pendelen svinger i motsatt retning, at det som tidligere dominerte, forsvinner ut av fokus, og at viktige oppgaver blir nedprioritert. Om det er en mangel eller om det ligger en rekke muligheter i at barnehagen «framstår som litt av hvert», kommer an på øyet som ser. Jansen konkluderer slik:

Barnehagens mangeartede virksomhet kan svekke barnehagens omdømme, den kan forvirre, men den kan også understreke barnehagens unike egenart som en mangesidig og fleksibel virksomhet som kan møte det omskiftelige og pluralistiske samfunn. Barnehagen kan ses som et *både og*, en betydningsfull differensiert virksomhet for samfunnet som kan skape mening og forbindelser med nærmiljø, hjem og skole (Jansen, 2000, s. 230).

Det er nettopp den mangeartede, fleksible og differensierte barnehagen som er tema for denne boka. Den er skrevet ut fra forståelsen av at barnehagens egenart ligger i det komplekse og mangfoldige, og at det som kjennetegner barnehagen, er at den favner bredt, at den har mange og forskjellige oppgaver, og at den ikke

kan beskrives enkelt og endimensjonalt. Barnehagens forbindelseslinjer til nærmiljø, hjem og skole bidrar til kompleksiteten. Som et universelt velferdsgode og et tilbud til alle barn er barnehagen et møtested for barn og familier med variert kulturell og sosial bakgrunn, og med ulike erfaringer, interesser, ønsker og behov. Barnehagen er på en og samme tid et sted for læring, omsorgsarena og lekeplass, arnested for vennskap, spesialpedagogisk tiltak og et fellesskap der små barn kan få sine første erfaringer som medborgere i et demokratisk samfunn.

I det følgende forsøker jeg å få fram hva barnehagens mangfoldighet handler om, ved å beskrive barnehagen som velferdsordning, som pedagogisk virksomhet og som møtested og fellesskap. Jeg trekker veksler på og viser til fagpersoner som vektlegger oppgaver innenfor hver av disse kategoriene, men vil presisere at jeg har ikke til hensikt å gi en fullstendig forskningsoversikt.

Barnehagen som velferdsordning

Du går inn porten, og her skal du være. I fem år skal du være her, opptil ni timer om dagen. [...] Karoline er ett år og har begynt i barnehagen. Det gjorde også 80 % av de andre ettåringene i 2014. Etter tre dager er det forventet at de skal være i barnehagen uten foreldre og andre kjente omsorgspersoner (Evenrud, 2015, 16–17).

Slik beskriver Eivor Evenrud hvordan det er å begynne i barnehagen for barnet som boka *Kjære Karoline, jeg er barnehagelæreren din* er adressert til. Det er et alvor ved situasjonsbeskrivelsen, og umiddelbart ser man kanskje for seg et lite barn som er helt overlatt til seg selv. Men Evenruds budskap er at barnet ikke er overlatt til seg selv, gitt at visse forutsetninger er til stede, som at de som jobber i barnehagen, «forstår barns eviggyldige og individuelle hverdagsbehov» som er uavhengig av pedagogiske trender. Hun understreker at «[b]arn trenger voksne som fungerer, som verner om barndommen, og ivaretar barns behov for å være barn» (Evenrud, 2015, baksidetekst).

Også Ingeborg Tveter Thoresen tar utgangspunkt i barns grunnleggende behov i sin beskrivelse av barnehagens omsorgsoppgave. Hun skriver:

Omsorg er en grunnleggende oppgave for den voksne, fordi barnet ikke kan klare sitt liv på egen hånd. Omsorgsoppgaven må ivaretas av foreldre eller andre i foreldres sted. Med barnehagene yter samfunnet

foreldrene bistand i deres omsorgs- og oppdragelsesoppgaver. Foreldre overlater barna til barnehagen for at de skal tas vare på mens de er ute av hjemmet på arbeid. [...] Omsorg for barna er med det delt mellom familien og det offentlige (Thoresen, 2015, s. 129).

Thoresen tar utgangspunkt i at omsorg for barn primært er foreldrenes ansvar. Hun synes å gi barnehagen en stedfortredende funksjon, et synspunkt som ifølge Jansen (2000, 2007) var vanlig i den offentlige debatten fram til år 2000. Men i motsetning til det som ofte kom til uttrykk i denne debatten, gir ikke Thoresen uttrykk for at det en mindreverdig løsning at barnehagen tar vare på barna mens foreldrene er ute av hjemmet. Det er det delte ansvar mellom familien og det offentlige som er det interessante her.

I denne sammenhengen kan det være verdt å bemerke at i dagens barnehagedebatt er likestilling og kvinners deltakelse i yrkeslivet knapt et tema, slik det var i barnehagedebatten på 1970- og 80-tallet. At kvinner er yrkesaktive og økonomisk selvstendige er en selvfølge, og dagens småbarnsmødre behøver ikke å forsvare at de leverer barna i barnehagen, slik mange opplevde tidligere. Dette er ikke minst takket være at likestillingsperspektivet sto sentralt for noen tiår siden. Det faktum at barnehager eksisterer, som et universelt velferdsgode, gjør at likestillingsperspektivet stadig kan ses som en av mange grunner til at barnehagen trengs.

Barnehagen er en velferdsordning som gjør at småbarnsforeldre, som formelt og reelt har det primære omsorgsansvaret for barna, har mulighet til å delta i samfunns- og yrkeslivet. Barnehagen betyr også at foreldre ikke står alene med den viktige og alvorlige oppgaven det er å være omsorgspersoner for og oppdra barn. Barnehagen ivaretar med andre ord to ganske forskjellige hensyn: på den ene siden samfunnets behov for arbeidskraft og voksne borgeres forpliktelse til å forsørge seg selv og sine barn, og på den andre siden barns behov for omsorg, tilsyn og gode oppvekstvilkår. Nøkkelen til å unngå at disse to hensynene kommer i konflikt med hverandre, ligger i barnehagens kvalitet, slik Evenrud påpeker, og i samarbeidsarbeidsrelasjonen mellom barnehagen og hjemmet. I barnehagens formålsparagraf heter det: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» (Barnehageloven, 2018, § 1). Samarbeidet er med andre ord både en forpliktelse og et premiss for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Omsorg og tilsyn innenfor barnehagens institusjonelle rammer er noe annet enn omsorg og tilsyn i hjemmet. Kristin Rydjord Tholin skriver i boka *Omsorg i barnehagen* at det «er det nærliggende å undersøke hvordan man eventuelt differensierer mellom privat og profesjonell omsorg» (Tholin, 2013, s. 63). Tholin er opptatt av at omsorg utført i offentlige institusjoner har andre kjennetegn og andre kvaliteter enn omsorg i familien (Tholin, 2013, s. 64). Hun mener at barnehagens potensial og særegenhet ligger i fellesskapet, og i at mange barn er samlet: I en barnehagegruppe bestående av barn og personale er det mulig å skape en omsorgskultur eller et omsorgsfellesskap der også barn ses som ressurser (Tholin, 2013, s. 137–152). Tholin viser til at barn «trøster hverandre, hjelper, løser konflikter og deler. Det er barn som viser omsorg og preger en kultur med omsorg» (Tholin, 2013, s. 146). Hun er også opptatt av personalets ansvar for at barn skal oppleve vennskap og fellesskap og kjenne tilhørighet (Tholin, 2013, s. 151). Denne innfallsvinkelen til barns deltakelse og personalets ansvar – ikke bare for å yte omsorg, men også for å fremme en omsorgskultur – gjør omsorg til et sentralt aspekt ved barnehagen som pedagogisk virksomhet. Når jeg allikevel har definert temaet inn under kategorien barnehagen som velferdsordning, er det fordi jeg her er opptatt av omsorg ut fra et bredere perspektiv. Utgangspunktet er barns behov for å bli tatt vare på og samfunnets og foreldrenes delte ansvar for å imøtekomme dette behovet.

Både Thoresen og Tholin mener å se en tendens til at barnehagens omsorgsoppgaver kommer i skyggen av andre oppgaver. Tholin viser til at det finnes relativt lite forskning og faglitteratur som er konsentrert om og avgrenset til å omhandle omsorg i barnehagen sammenlignet med faglitteratur om lek og læring (Tholin, 2013, s. 46). Etter mitt syn er det vanskelig å finne gode svar på hva som er den kvalitative forskjellen mellom omsorg i hjemmet og omsorg i barnehagen, også i faglitteratur om omsorg. En del framstillinger dreier seg mer om å overføre generell, kontekstuavhengig kunnskap om barns omsorgsbehov til barnehagen enn om å rette oppmerksomhet spesifikt mot barnehagens institusjonelle rammer for omsorgsutøvelse og hva disse rammene betyr av muligheter og begrensninger.

Det finnes imidlertid studier der man tar høyde for at kunnskap om barn og om omsorg som er utviklet innenfor en bestemt kontekst, lar seg overføre til en annen kontekst.

Hvordan barnehagen bidrar til å forme barns og småbarnsfamiliers hverdagsliv, er et gjennomgående tema for et forskningsprosjekt med tittelen «Små

barns omsorgskarrierer: Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder». Begrepet *omsorgskjede* framhever at omsorg i barnehagen foregår i et samarbeid, og at det dreier seg om et delt ansvar mellom familien og det offentlige, eller «shared care» (Andenæs, 2011), som også Thoresen er opptatt av.

Agnes Andenæs viser hvordan manglende kontekstualisering har ført til at bestemte forestillinger om barns universelle behov og om barns utvikling er blitt en del av «folkepsykologien». Dette er forestillinger som springer ut av utviklingspsykologien, men som har relativt liten oppslutning blant dagens psykologer. Andenæs viser til to modeller – «barnet som behovsvesen» og «barnet som forsker» – som tar stor plass i det offentlige ordsiftet om barnehagen (Andenæs, 2012, s. 1). I den første modellen forstås barns behov som universelle og uavhengige av sosiale betingelser, og som «nødvendig å innfri for at utviklingen ikke skal stoppe opp eller ta en uheldig retning». Behovsmodellen kommer ofte til uttrykk i bekymringen for de yngste barna: «Hvis ikke foreldre, forttrinnsvis mødre, innfrir det som til enhver tid defineres som barnets behov, er det fare for feilutvikling og problemer videre i livet.» (Andenæs, 2011, s. 2) Den andre modellen er basert på oppfatningen om at barn utvikler seg gjennom systematisk utforskning av omgivelsene, og at de derigjennom gradvis bygger opp en måte å tenke på som er stadig mer kompleks. Denne modellen gjenkjennes hos dem som argumenterer for barnehagen som første ledd i et utdanningsløp (Andenæs, 2012, s. 2). Andenæs skriver følgende om hvordan de to modellene anvendes i debatten:

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 (Andenæs, 2012, s. 2).

Vi kan si at de som er opptatt av at barnehagen skal imøtekomme barns tilknytningsbehov, argumenterer ut fra behovsmodellen, mens de som argumenterer for tidlig innsats, mer læring og målbart læringsutbytte, argumenterer ut fra forskermodellen. Andenæs er kritisk til begge modellene. Hun mener at begge

er dominert av en forestilling om at barns utvikling følger egne naturlover, og at man betrakter barnet relativt løsrevet fra omgivelsene sine. Dermed kommer både barnas dagligliv og omsorgspersonenes liv og refleksjoner i bakgrunnen (Andenæs, 2012, s. 2).

Som et alternativ til de to modellene presenterer Andenæs det hun kaller «deltakelsesmodellen», også den med forankring i utviklingspsykologien. Den legger vekt på barnet som en sosial deltaker og en meningsskapende aktør som utvikler seg 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», skriver Andenæs (2012, s. 3).

Det interessante med deltakelsesmodellen og tanken om barnehagen som ledd i en omsorgskjede, er at den ikke bare gjør barnet, men også foreldrene til deltakere. Foreldre blir ikke redusert til en påvirkningsfaktor som fører barnet i den ene eller den andre retningen. Barnehagen er også en del av deres hverdagsliv og en del av rutinene foreldrene bygger opp for å «greie å kombinere hverdagslivets oppgaver bestående av egen jobb, husarbeid, og andre sosiale forpliktelser med det å ha ansvar for et barn» (Andenæs, 2012, s. 4). Disse perspektivene på barnehagen som omsorgsarena, der både barnas og foreldrenes aktive deltakelse vektlegges, kan bidra til å utvide forståelsen av barnehagens komplekse mandat og den helhetlige tilnærmingen til små barns hverdagsliv.

Barnehagen som pedagogisk virksomhet

Barnehagens pedagogikk er kjennetegnet av en helhetstenkning der omsorg, lek og læring er flettet inn i hverandre. Tiden, rommene, aktivitetene og barnegruppene er organisert slik at årvåkenhet for hvilke muligheter som finnes, er selvsagt og nødvendig innenfor så vel som utenfor formelle og planlagte læringsaktiviteter. Til forskjell fra det som er vanlig praksis i andre europeiske land, er det ikke noe organisatorisk skille mellom barnehagen som tilsynsordning og barnehagen som pedagogisk virksomhet. Derfor er utdannede barnehagelærere til stede hele tiden, ikke bare i noen timer midt på dagen. Det er ingen perioder i løpet av barnehagedagen som bare handler om barnepass eller tilsyn. Omsorgssituasjoner kan også være uformelle læringssituasjoner der en oppmerksom barnehagelærer både kan følge barnets signaler og fange barnets interesse.