



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Klargjørende debatt eller polarisering?

En argumentasjonsanalyse om saklighet i debatten om manualbaserte programmer og standardisert kartlegging i norsk barnehage

Kristine Jensen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, ped 3901, november 2021.



Innholdsfortegnelse

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Innledning..... | 6 |
| 1.1 | Faglig og personlig relevans..... | 6 |
| 1.2 | Ønske om saklig debatt..... | 7 |
| 1.3 | Problemstilling..... | 8 |
| 1.4 | Oppgavens oppbygging | 8 |
| 2 | Bakgrunn for debatten..... | 10 |
| 2.1 | Manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy..... | 10 |
| | Standardiserte kartleggingsverktøy | 11 |
| | Intensjoner..... | 11 |
| | Teorigrunnlag | 12 |
| | Innhold | 13 |
| | Evidens | 13 |
| | Andre standardiserte kartleggingsverktøy..... | 14 |
| | Manualbaserte programmer..... | 15 |
| | Intensjoner..... | 15 |
| | Teorigrunnlag | 16 |
| | Innhold | 16 |
| | Evidens..... | 20 |
| | Andre manualbaserte programmer | 21 |
| 2.2 | Politiske føringer | 22 |
| 2.3 | Kritikk mot de politiske føringene og ideene om manualbaserte programmer og standardisert kartlegging | 25 |
| 3 | Metode for analyse og utvalg | 28 |
| 3.1 | Argumentasjonsanalyse | 28 |
| | Saklighetsnormer..... | 28 |
| 3.2 | Utvalg | 31 |

| | |
|--|----|
| Tilhengere..... | 34 |
| Kritikere | 34 |
| 3.3 Vitenskapsteoretisk forankring..... | 35 |
| 4 Analyse av tekster og funn av saklighetsbrudd | 37 |
| 4.1 Tilhengere av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging..... | 37 |
| Ertesvåg (2016) | 37 |
| Ogden (2012)..... | 39 |
| 4.2 Kritiske tekster..... | 41 |
| Andresen (2017) | 41 |
| Pettersvold og Østrem (2019) | 44 |
| 4.3 Oppsummering av funn | 48 |
| 5 Diskusjon om oppgavens funn og fremtidens debatt | 50 |
| 5.1 Ulik grad av saklighet..... | 50 |
| 5.2 <i>Educere</i> og <i>Educare</i> | 50 |
| 5.3 Sentrale argumenter i kritikken | 52 |
| Evidens og krav om målbarhet | 53 |
| Standardisering..... | 53 |
| Profesjonsutøveres faglige skjønn..... | 54 |
| Instrumentalistisk tilnærming..... | 55 |
| 5.4 Dualitet i rammeplanen..... | 56 |
| 6 Avslutning | 59 |
| Referanseliste | 61 |

Tabelliste

| | |
|---|----|
| Tabell 1. Begreper for <i>educere</i> og <i>educare</i> | 52 |
|---|----|

Figurliste

| | |
|---|----|
| Figur 1. TRAS Observasjonsskjema..... | 12 |
| Figur 2. En samarbeidende læringsprosess..... | 16 |
| Figur 3. DUÅs læringspyramide | 17 |

Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg hva som preger den akademiske debatten om manualbaserte programmer og standardisert kartlegging i norske barnehager. Forskere på begge sider av debatten hevder de er opptatte av saklighet. Mitt inntrykk er at debatten føres med virkemidler som polariserer og skaper fiendebilder, og at praksis i barnehagen dermed ikke drives videre på et hensiktsmessig vis. I oppgaven påviser jeg funn av ulik grad av saklighetsbrudd i fire tekster som argumenterer for eller mot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, ved hjelp av Arne Næss' hovednormer for saklighet. Funnene viser at tilhengere av slike verktøy produserer tekster med høyere grad av saklighet. Jeg diskuterer hvorvidt motsetningene i pedagogikken, uttrykt gjennom to ulike forståelser av begrepet *educare*; *educere* og *educare*, kan kombineres eller er gjensidig ekskluderende, og viser at det finnes perspektiver der begge tilnærminger ses på som naturlige deler av pedagogisk praksis i norsk barnehage. Dette støttes av norsk lovverk. Diskusjonen viser at kritikere av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging samtidig får medhold i noen sentrale argumenter, og oppgavens funn antyder at disse argumentene ikke blir anerkjent av myndigheter og beslutningstakere på grunn av et lavt saklighetsnivå i tekstene.

Nøkkelord: Standardisering, evidensbasert praksis, *educere*, *educare*, saklighetsnormer, Arne Næss, argumentasjonsanalyse, manualbasering, barnehage, spesialpedagogikk.

Forord

For fire og et halvt år siden begynte jeg på studieløpet for å oppnå mastergrad i spesialpedagogikk. Allerede ved oppstart begynte jeg å tenke på hva jeg ville skrive om i masteroppgaven. Inspirert som jeg ble i hvert delemne, var jeg innom mange forskjellige tema. Likevel var det noe som lå og «murret» i hodet mitt gjennom hele prosessen, og som tankene stadig kom tilbake til. Det var opplevelsen av de skarpe frontene som kommer fram i debatten om bruk av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging i pedagogisk praksis. Da jeg forsto at jeg faktisk kunne bruke oppgaven til å analysere denne debatten, falt brikkene på plass og jeg kunne sette i gang arbeidet på ordentlig.

Takk til alle som har bidratt med støtte og oppmuntring i prosessen fram mot levering av masteroppgave. Takk til kolleger, venner og korsøstre. Takk til støttende søskenbarn og resten av storfamilien. Takk til Marte og Kristoffer som lager middag og kommer med kaffe til en skrivelei mor, og som blir med på tur i fjæra eller kjøretur med lydbok når det trengs en avveksling!

Sist, men ikke minst, tusen takk til veileder Jens Breivik, førsteamanuensis ved Universitetet i Tromsø som har hjulpet meg videre i argumentasjonsanalysens kronglete verden, og tvunget fram en struktur i kaoset. Om dette går rett vest, er det ikke din feil, men min alene!

Tromsø, 31. oktober 2021

1 Innledning

Debatten om hvilke verktøy og fremgangsmåter vi skal bruke i barnehagen dukker opp med jevne mellomrom, og det kan være utfordrende å identifisere sin egen faglige identitet som pedagog, spesielt når man jobber med å sette i verk tiltak for barn med behov for spesialpedagogisk støtte. Argumentene går ikke bare på hvilke virkemidler vi kan bruke for å hjelpe barn videre, men også på menneskesyn og verdivalg. Den ene fremgangsmåten settes opp mot den andre, der det ene fremstilles som etisk riktig mens det andre ses på som skadelig og etisk uforsvarlig.

1.1 Faglig og personlig relevans

Min jobb som støttepedagog i barnehage gjør at jeg ofte skal gjennomføre spesialpedagogiske tiltak for enkeltbarn i barnehagen. Tiltakene utformes i samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste, habiliteringstjenesten for barn og unge, barnets foreldre og personalet i barnehagen, og spisses inn mot det barnet strever med. Samtidig har jeg en faglig forankring i allmenn barnehagepedagogikk, og har tro på leken som barnets arena og et helhetlig perspektiv på det å være menneske. Jeg opplever at begge tilnærminger kan kombineres i barnehagens praktiske virkelighet uten særlige vanskeligheter. Når jeg leser diskusjonen rundt vår pedagogiske hverdag, ser jeg imidlertid at en slik praksis kan oppfattes som utfordrende.

Mange tiltak, spesielt når det gjelder atferdsproblemer hos barn, tar utgangspunkt i manualbaserte pedagogiske programmer som De Utrolige Årene (Webster-Stratton, 2007). På begynnelsen av 2000-tallet tok jeg et kurs om De Utrolige Årene (DUÅ), og jobbet ut fra prinsipper i dette programmet. Etter hvert oppdaget jeg at dette er et omdiskutert program, der debatten senere er aktualisert ved Pettersvold og Østrem (2019) og Seland (2020). Mye av kritikken går på at man i programmet søker å regulere barns adferd. Ros og straff hevdes å bli brukt som virkemidler. Som barnehagelærer er jeg opptatt av anerkjennende væremåter og medvirkning hos barn. Jeg opplevde ikke at programmet, slik vi praktiserte det, kolliderte med de disse prinsippene. Selv fikk jeg en god del «aha-opplevelser» i forbindelse med kurset jeg tok, og følte jeg lærte gode tilnærminger for å være i forkant av hendelser og ha et positivt fokus på atferd.

Det å kartlegge et barns behov for støtte, og sette i gang tiltak tidlig, anses som særlig viktig både når man skal hjelpe barnet med allmennpedagogiske virkemidler og når barnet henvises til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Barnehagene i Tromsø blir pålagt å kartlegge

språkferdighetene til barn som henvises til PPT ved hjelp av det standardiserte kartleggingsverktøyet TRAS (Tidlig registrering av språk i daglig samspill). Det er stor motstand i enkelte fagmiljøer mot å bruke dette verktøyet, der det å bruke TRAS blir sett på som å lete etter feil og skape tapere (Østrem og Pettersvold, 2012; 2019). Selv opplever jeg at de aller fleste barn behersker TRAS-skjemaets forventninger tidligere enn antydnet i skjemaet, og at de som ikke gjør det faktisk har behov for oppfølging. Utfylling av TRAS-skjema har gjort at jeg har blitt oppmerksom på behov som jeg ikke ville sett ellers.

Med dette utgangspunktet står jeg med en fot i hver leir. Jeg ser behovet for systematikk og forskningsbasert kunnskap i møte med barn som har behov for ekstra hjelp og støtte, men mener samtidig at barnets medvirkning og hensynet til menneskeverdet er noe av det viktigste vi kan holde på med i barnehagen. Jeg ønsker evidensbaserte verktøy og praktiske tips velkomne, og erfarer at barnehagen kan ha en tilfeldig tilnærming til barn med spesielle behov.

1.2 Ønske om saklig debatt

Vi trenger å diskutere metoder og praksis for å bringe barnehagepedagogikken framover, til gode for alle barn. Den offentlige diskusjonen i media og fagpublikasjoner kan imidlertid oppleves som polariserende, der fiendebilder blir skapt. Ogden (2012) sier at manglende kunnskap og erfaringer i noen grad har ført til at evidenskritikere har skapt «stråmenn» som de så angriper med sterke argumenter (Ogden, 2012, s. 102), og mener at et høyt støynivå i debatten kan ha ført til økt polarisering og et lavt saklighetsnivå (s. 12). Pettersvold og Østrem, som står på motsatt side av debatten, setter seg som mål å erstatte emosjonell begeistring med saklig opplysning (Pettersvold og Østrem, 2019, s. 32). Pettersvold og Østrem undrer seg over at kritikken mot manualbaserte programmer ikke synes å ha gjort inntrykk på de som står bak programmene eller de som gjør beslutninger angående bevilgninger. Det ser altså ut til at debattanter på begge sider setter saklighet høyt, og ønsker en debatt som preges mer av saklighet enn av emosjonelle argumenter.

Alle vil tjene på en klargjørende og saklig debatt, og i likhet med disse forskerne ønsker jeg å finne en hensiktsmessig vei videre for debatten om manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsmetoder. Filosofen Arne Næss skrev sin lærebok for Examen philosophicum i 1947, der han beskrev prinsipper for klargjørende og effektiv debatt, og blant annet satte opp 6 normer for saklig debatt der kvaliteter for ikke-tendensiøs argumentasjon og saklighet fremheves. Disse prinsippene og normene mener jeg er aktuelle også i dag, og jeg

ønsker å undersøke om debatten på den pedagogiske arenaen føres etter slike prinsipper. Mitt utgangspunkt er et inntrykk av at debatten preges av tendensiøs argumentasjon og usaklige virkemidler, og at dette påvirker både allmennpedagoger og spesialpedagogers faglige identitet og dialog.

1.3 Problemstilling

I denne masteroppgaven skal jeg derfor gjøre en analyse av debatten om manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy i norske barnehager, med et mål om å undersøke om denne debatten preges av saklighet og klargjørende argumentering, eller om det foreligger brudd på saklighet.

Problemstillingen for oppgaven blir dermed

Hva kjennetegner argumentasjonen i debatten om manualbaserte programmer og standardisert kartlegging for barnehager og hvordan fremstiller debattantene motpartens synspunkter.

Med andre ord ønsker jeg å undersøke om debattantene framstiller motstanderens argumenter og intensjoner på en saklig måte, eller om debatten er preget av tendensiøse fremstillinger og argumentasjon mot stråmenn.

For å besvare denne problemstillinga, vil jeg gå inn i relevante styringsdokumenter og litteratur som argumenterer både for og imot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, og vurdere hvordan forfatterne møter motparten i sin argumentasjon. Det er en allmenn oppfatning at pedagogikken i norsk barnehage er spesiell og forskjellig fra pedagogikk i skolen og i andre deler av verden. Derfor velger jeg å avgrense oppgaven til diskusjonen rundt innføring av manualbaserte programmer og standardisert kartleggingspraksis i norsk barnehage.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven deles i 5 hoveddeler. Etter innledning i kapittel 1, beskriver jeg i kapittel 2 bakgrunnen for debatten. Her gir jeg en redegjørelse av hva som menes med manualbaserte programmer og standardisert kartlegging og gir to konkrete eksempler på slike. Deretter viser jeg hvordan utviklingen i stortingsmeldinger for barnehagefeltet de siste 20 år påvirker innholdet i barnehagen, for til slutt å gjøre rede for sentrale argumenter i kritikken mot denne utviklingen.

I kapittel 3 gjør jeg rede for argumentasjonsanalysen i tråd med Arne Næss' prinsipper, for deretter å gi en kortfattet presentasjon av mitt forskningsutvalg, og beskrive egen vitenskapsteoretisk forankring.

Kapittel 4 behandler resultatene av analysen, der jeg presenterer 4 representative tekster som argumenterer for og imot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, og viser hvordan forfatterne gjengir og fremstiller motdebattanter og meningsmotstandere med ulik grad av saklig argumentasjon.

I kapittel 5 diskuterer jeg mulige konsekvenser av funnene, sett i sammenheng med sentrale motsetninger i pedagogisk tankegang, formulert som *educere* og *educare*, og drøfter sentrale argumenter i kritikken ved hjelp av alternative perspektiver. Jeg viser til slutt hvordan rammeplan for barnehager gir barnehagene mandat for å jobbe etter en dualistisk tilnærming. I kapittel 6 konkluderer jeg med at allmennpedagogikken og spesialpedagogikken har en fremtid sammen, i gjensidig og respektfull dialog.

2 Bakgrunn for debatten

I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for debatten som analyseres i oppgaven. For å gi leseren et innblikk i sentrale begreper og problemstillinger, og en følelse av hva debatten dreier seg om, gir jeg to aktuelle eksempler for hva som menes med manualbaserte programmer og kartleggingsverktøy. Jeg gir deretter en beskrivelse av utviklingen som har skjedd i politiske føringer de siste 20 år, og viser hovedpunkter i kritikken som har vokst fram mot disse. Dette gir et utgangspunkt for å forstå debatten som foregår på barnehagefeltet for tiden.

2.1 Manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy

På 2000-tallet begynte manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy å bli tatt mer og mer i bruk i norske barnehager.

Et manualbasert pedagogisk program er en fremgangsmåte man kan bruke for å nå et felles mål, for eksempel å styrke sosial kompetanse hos enkeltbarn eller i en barnegruppe. Dette anses som særlig aktuelt ved adferdsproblemer hos barn. At programmet er manualbasert innebærer at fremgangsmåten følger en manual, en slags veiviser for hvordan man skal gå fram.

Et standardisert kartleggingsverktøy er et systematisk oppsett med ferdig formulerte punkter som skal brukes for å få oversikt over et barns ferdigheter på et avgrenset området, for eksempel språk. Felles for slike programmer og kartleggingsverktøy er at skaperne hevder å støtte seg på forskning, og dermed er evidensbaserte, og at de er opptatte av tidlig innsats.

To av de mest brukte slike verktøyene i norske barnehager er Tidlig Registrering av Språk (TRAS) og De Utrolige Årene (DUÅ). De er også mye kritisert. Denne oppgaven vil derfor vie ekstra plass til beskrivelse av disse to. De er valgt ut med tanke på å presentere på den ene siden et standardisert kartleggingsverktøy (TRAS), og på den andre siden et manualbasert program (DUÅ).

Underkapitlet er delt i to, med en del for kartleggingsverktøy og en del for programmer.

Standardiserte kartleggingsverktøy

Jeg vil her beskrive kartleggingsverktøyet TRAS, som eksempel på et mye brukt standardisert kartleggingsverktøy.

TRAS – tidlig registrering av språk – i daglig samspill

Språkobservasjonsverktøyet TRAS har vært i bruk siden 2003. Det består av en fagbok i både tekst- og lydformat, observasjonsskjema og en ideperm som heter Tiltak til TRAS. Det er laget for å møte et behov for systematisk observasjon av språk hos barn i barnehage.

Intensjoner

Politiske styringsdokumenter legger vekt på at tidlig innsats er nødvendig, både når det gjelder språk og andre utviklingsområder. Skaperne av TRAS mener at kartleggingsverktøyet møter dette behovet, ved at det muliggjør en systematisk måte å kartlegge språk hos barn. De er opptatte av at det trengs systematiske tilnæringsmåter for kartlegging av språk, og ønsker at TRAS kan bidra til systematikk og kvalitet i barnehagers arbeid med språk hos barn.

Forfatterne har erfart at barn med forsinkelser i språket sitt ikke har blitt oppdaget tidlig nok, og mener det ville være bedre om barna fikk hjelp i sin språkutvikling allerede i barnehagen.

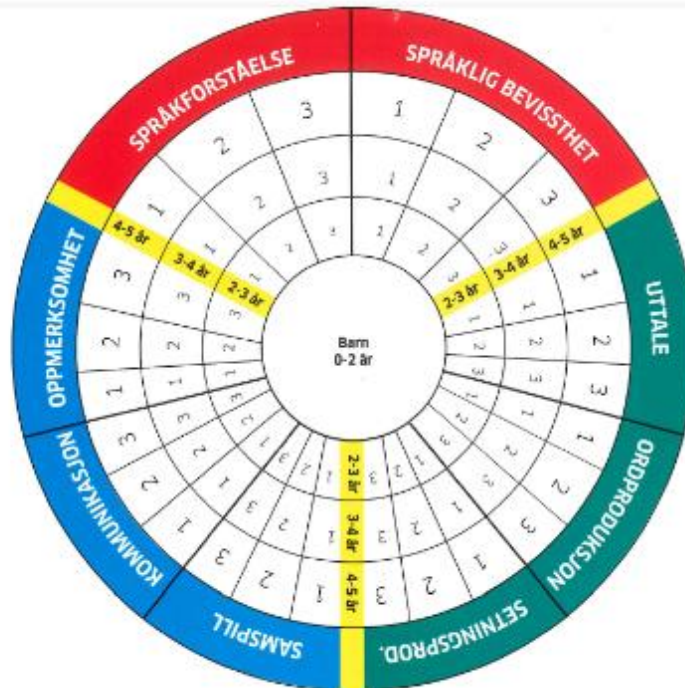
TRAS ble utviklet som et resultat av en spørreundersøkelse foretatt i 2000, der de fikk bekreftet at pedagoger i barnehagene ønsker å jobbe mer systematisk med barns språkutvikling, og at de var usikre på hva som var viktig å observere (Espenakk & Horn, 2002). Undersøkelsen viste også at utdanningsinstitusjonene for pedagoger i barnehagene la lite vekt på språkutvikling, og underviste enda mindre om språkvansker. Forfatterne mener dette kan bety at pedagoger i barnehagene ikke har den nødvendige kompetansen som kreves for å kunne ivareta ansvaret for barns språkutvikling (Espenakk m.fl. 2011).

TRAS er ment både som en generell dokumentasjon, men også som en metode for å fange opp de som strever med å tilegne seg språk. Det er i tillegg et verktøy for å heve språkarbeidskompetansen hos pedagoger i barnehagene (Espenakk m.fl. 2011).

Fagboka beskriver bruk og validering av verktøyet, teori om språk, utvikling av språk og språkvansker, redegjørelse for de åtte forskjellige områdene som forfatterne holder som sentrale, samt nyere forskning og en omtale av de behovene barn med flere språk har.

Observasjonsskjemaet i TRAS (figur 2) er en sirkel som er delt opp i åtte områder, med lagvis inndeling for alder. Hvert område har tre spørsmål for hvert alderstrinn, som skal skraveres når barnet ser ut til å mestre dette punktet. På baksiden av skjemaet finner man et felt der man

kan fylle inn dato for observasjon, kommentarer og eventuelle tiltak. Observasjonsskjemaet skal brukes individuelt, og barnehagen trenger derfor flere eksemplarer av skjemaet. Bruk av observasjonsskjemaet skal avklares med foreldrene (Espenakk m.fl. 2011).



Figur 1 TRAS Observasjonsskjema (Espenakk m.fl. 2011)

Tiltak til TRAS beskrives av forlaget som en idebok med gode og praktiske forslag til språkaktiviteter i barnehagen. I omtalen legges det vekt på at kunnskap og erfaring hos pedagogen alltid må ligge til grunn for de aktivitetene man velger og for å vurdere de observasjonene man gjør (Infovest forlag, 2021). Materiellet er kun kommersielt tilgjengelig.

Teorigrunnlag

TRAS bygger ifølge Espenakk m.fl. (2011) på Vygotsky (1978;1982) og Piagets (1969) syn på språkutvikling. Ut fra dette synet skapes språket i en prosess der barnet selv har en aktiv rolle. Barnet bygger sitt språk i et samspill med omgivelsene og fortolker og velger ut kunnskap som lagres ut fra tidligere erfaringer. Forfatterne hevder at den språklige meningen alltid må forstås ut fra sammenhengen den kommer frem i, og at barns forståelsesrammer må tas hensyn til når man observerer og kartlegger språk. Det vil si at den voksne må være bevisst sin egen rolle i språklig samhandling med barn, og ta denne med i betraktningen når han eller hun vurderer responsen fra barnet (Espenakk m.fl. 2011).

Læring er en prosess som skjer i et samspill mellom barn og voksne i dagligdagse situasjoner. Dette samspillet skal også prege en kartleggingsprosess, og observasjon og tiltak skal utgjøre en dynamisk interaksjon med gjensidig påvirkning. De er opptatte av barnets potensiale til utvikling, og hva han eller hun kan mestre med litt hjelp (Espenakk m.fl. 2011).

Innhold

De åtte språkområdene er valgt ut med bakgrunn i språkets tre bestanddeler: Bruk/funksjon, innhold og form. Ut fra denne inndelingen har områdene i skjemaet fått tre farger. Blå farge tilsvarer språkets funksjon, og inneholder områdene samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. Rød farge tilsvarer innholdssiden, og inneholder språkforståelse og språklig bevissthet. Grønn farge beskriver formsiden av språket, og inneholder uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon.

Innenfor disse språkområdene mener forfatterne at det finnes nivåer i utviklingen som er viktige for den videre utviklingen, og det er disse som er utgangspunkt for spørsmålene i TRAS-skjemaet for de ulike alderstrinn. For området samspill beskriver de for eksempel hvordan barn i 2-3 årsalder ofte viser interesse for å leke med andre barn, for deretter å klare å fange andres interesse mot det de selv er opptatte av i 3-4 årsalder. Når barnet blir 4-5 år, er det vanlig å vise interesse for rollelek og å kunne leke med andre barn over tid. Når vi tenker at språket har en funksjon i disse samhandlingssituasjonene, kan det være mulig at en språklig vanske kan forklare vanskeligheter i leken. Det er pedagogisk personale som har ansvar for utfylling av TRAS-skjemaet. Personalet må ha god kjennskap til fagboka, og vite hva som ligger i hvert av spørsmålene som stilles innenfor de ulike språkområdene. Det er både et spørsmål om hvorfor vi vil vite dette og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for skravering, eller ikke skravering, i skjemaet (Espenakk m.fl. 2011).

Evidens

I valideringsstudien av TRAS (Espenakk m.fl. 2013), ble TRAS sammenlignet med bildeutpekingstesten TROG-R (Test for Reception of Grammar revised 2001) og vokabulartesten BPVS II (The British Picture Vocabulary Scale 1997), for å vurdere om TRAS kan regnes som et reliabelt instrument for måling av språkutvikling hos barn.

Hensikten med studien var å undersøke om TRAS kunne regnes som et pålitelig instrument for måling av språkutvikling hos barn. Begge disse testene er individuelt administrerte tester

som gir ulike mål på språklig utvikling, mens TRAS er et verktøy som observerer språk i daglige samhandlinger.

Studien viste at selv med disse forskjellene mellom de tre instrumentene, ser det ut til at TRAS fanger opp de samme språklige ferdighetene som de to andre mer standardiserte testene i undersøkelsen (Espenakk m.fl. 2013).

Beskrivelsen av de ulike språkområdene i TRAS er bygget på forskning, og det henvises til både nyere og eldre litteratur på området. Den forskningen som brukes, er konsentrert om generell språkutvikling, men også språkvansker, risiko for utvikling av språkvansker og tiltak for stimulering av språkutvikling. Jeg vil her trekke fram den store finske studien som det henvises til i del 1. Forskerne har undersøkt mulig sammenheng mellom foreldres dysleksi og deres barns språkutvikling. Studien finner støtte for at foreldre med dysleksi har vanskeligheter med å støtte egne barns språkutvikling på optimalt vis. Barnehagen pekes her på som bidragsyter til å stimulere språket til barn med risiko for utvikling av dysleksi, og til å være med på å skape leseferdigheter hos barna senere (Lyytinen m.fl. 2005; Frost m.fl. 2005).

Andre standardiserte kartleggingsverktøy

Det finnes også andre standardiserte observasjons- og kartleggingsverktøy, som fokuserer på andre sider ved barns utvikling. To av disse presenteres kort her. Disse verktøyene er bygget opp med samme type parametersystem/-oppsett som TRAS, og med lignende visuell oppbygging og fremgangsmåte. Denne oppgaven vil ikke gå inn for å beskrive dem ytterligere, men jeg nevner dem siden de representerer en del av bakgrunnen for debatten.

- **MIO** (matematikken, individet, omgivelsene). MIO er et observasjonsverktøy for matematikkferdigheter hos barnehagebarn, utarbeidet av fagpersoner ved Sørlandet kompetansesenter, senter for atferdsforskning og senter for lese- og skriveforskning. Intensjonene for materialet er oppsummert i tre punkt: å støtte arbeidet med matematikken i rammeplanen, å legge til rette for god matematisk utvikling for alle, og å fange opp barn som trenger mer oppfølging (Dalvang og Davidsen, 2009).
- **Alle med.** Et observasjonsskjema som er tenkt til bruk på alle barna i barnehagen, og som skal synliggjøre barnets utvikling på en visuell og lettfattelig måte. Materialet dekker 6 utviklingsområder: språkutvikling, lek, sosio-emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel, og sansemotorisk utvikling. Målet for utviklerne av

materiellet er at det skal være til hjelp ved forberedelse og gjennomføring av foreldresamtaler, og for ev. samarbeid med andre faggrupper (Løge, 2015).

Det er altså ikke bare TRAS som benytter faste parametere for kartlegging av barns utvikling. Dette viser debattens bredde og relevans.

Manualbaserte programmer

Jeg vil her beskrive det manualbaserte programmet De Utrolige Årene, som eksempel på et manualbasert program som er mye brukt i norske barnehager.

De utrolige årene (DUÅ)

De Utrolige Årene er ifølge Rkbu Nord (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge) en programserie som kan hjelpe barn med adferds- og sosiale vansker, og deres familie (De Utrolige Årene, 2021). Serien har et skole- og barnehageprogram som kan brukes som universalforebyggende tiltak, der man skal oppnå god gruppeledelse og sette ansatte i stand til å skape positive relasjoner til barn, bringe barn i læringsposisjon, forebygge uro og problemer, og å håndtere atferdsproblemer. Programserien DUÅ er en nasjonal satsing fra Helsedirektoratet og finansieres derfra via de 4 regionale kunnskapssenteret for barn og unges psykiske helse: Rkbu Nord, Rkbu Midt Norge, Rkbu Vest og Rbup Øst og Sør. Rkbu Nord er nasjonal koordinator for implementering av programserien (De Utrolige Årene, 2021). Fordi dette programmet har offentlig støtte, brukes det av mange, og det er gjort en god del forskning på effekt i Norge (Løndal og Åsheim, 2016).

Intensjoner

Intensjonene for barnehage- og skoleprogrammet er at de voksne i barnehagen skal ha gode strategier for å stimulere til sosial kompetanse hos barna. De voksne skal ikke ty til kjeft og straffende metoder eller inkonsekvente handlinger, men ha en felles tilnærming til barna. Programmets skaper, Carolyn Webster-Stratton, legger vekt på at man skal fremme samarbeid mellom barnehagen og barnas foresatte, og poengterer at de ansatte skal ha kunnskapsbaserte virkemidler til bruk i sitt arbeid (Webster-Stratton, 2007).

Barna skal lære prososiale ferdigheter som problemløsning og samarbeid, og utvikle god selvfølelse. De skal oppleve forutsigbarhet hos de voksne, og vite hva som gjelder, både som regler og forventninger til atferd.

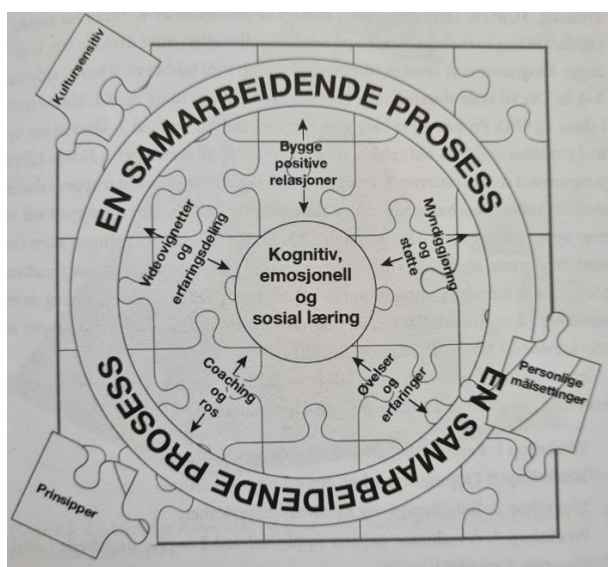
Ifølge Løndal og Åsheim er utbyttet man ønsker for barna, å fremme deres sosiale og emosjonelle ferdigheter, redusere opposisjon og utagering, at barna kan vise omtanke for hverandre og få venner. Man vil at barna skal komme i god *læringsposisjon* og at barn med spesielle behov skal få målrettet hjelp (Løndal og Åsheim, 2016).

Teorigrunnlag

DUÅs programserie bygger på teorier om selvhevdelse og læring (Bandura, 1986), kognitive og interaktive læringsmetoder (Piaget & Inhelder, 1962), teorier om hjernens utvikling (Belsky, Barnes & Melhuish, 2007), kognitiv-sosial læringsteori (Patterson, Reid & Dishion, 1992), teorier om håndtering av sinne, negativ og deprimerende tenking og bygging av foreldres selvrespekt og selvfølelse (Beck, 1979; Jacobseon & Margolin, 1972), samt tilknytningsteori (Ainsworth, Bell, S.M. & Stayton, 1974; Bowlby, 1980) (Løndal og Åsheim, 2016, s. 142).

Innhold

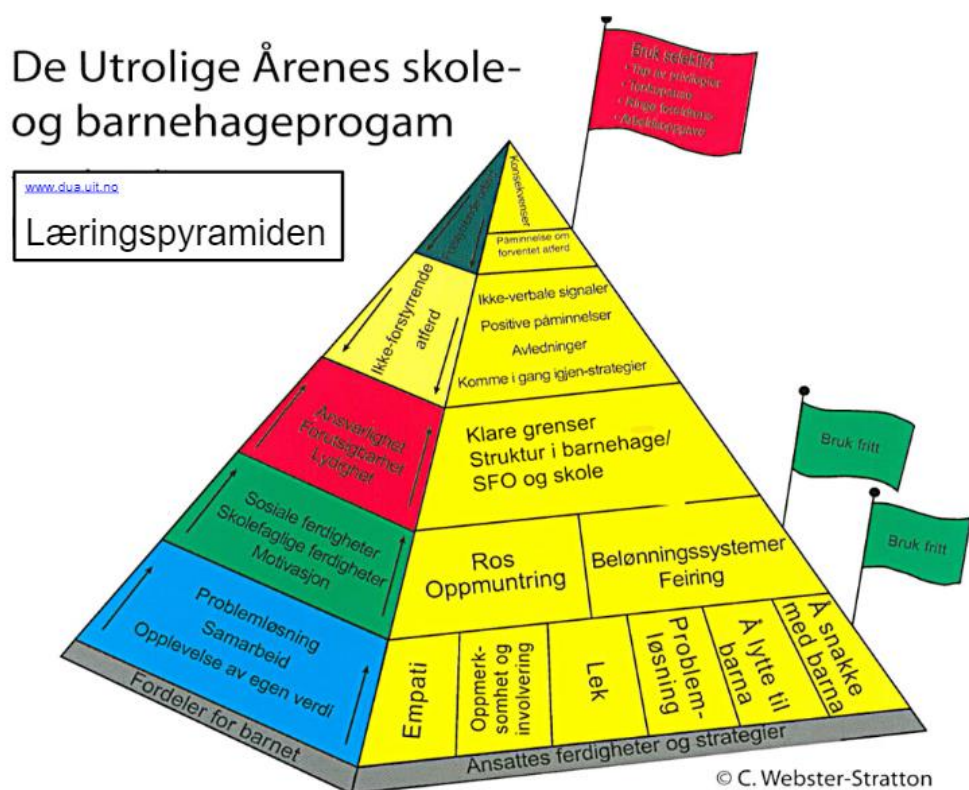
Arbeidsmodellen *The Collaborative Learning Process* står sentralt i DUÅ-programmene (figur 2), og brukes når programmene skal formidles til de voksne som skal implementere programmet i sin virksomhet. Modellen beskriver en arbeidsform som legger vekt på samarbeid, der fagfolk og den som søker veiledning sammen deler kunnskap og erfaringer. Man ønsker ikke en tilnærming der «eksperten» skal fortelle den som søker hjelp hva som vil være riktig eller gal måte å gjøre ting på. Det presiseres at programmene i DUÅ må brukes med fornuft og tilpasses gruppene de skal brukes i.



Figur 2 En samarbeidende læringsprosess. Webster-Stratton *The Incredible Years* (Løndal og Åsheim, 2012)

Opplæring for lærere foregår i en kursrekke over 42 timer fordelt på fortrinnsvis 6 kursdager. Hver opplæringsgruppe skal ikke overstige 20-25 deltakere. Mellom hver kursdag skal deltakerne gjennomføre gruppearbeid og prøve ut den nye kunnskapen på arbeidsplassen sin.

Intervensjonen som skal tas i bruk i barnehagen, visualiseres ved bruk av Læringspyramiden (figur 3). Den nederste halvdel av pyramiden viser hva som er fundamentet i programmet. god samhandling med barn bygger på sterke og gode relasjoner mellom barn og ansatte. Dette oppnås ifølge forfatterne gjennom at de voksne bruker tid, samhandler og leker med barna, roser og oppmuntrer dem, og hjelper dem å løse problemer og finne løsninger. «Coaching» er et sentralt begrep som innebærer veiledning, støtte og motivering for at barna skal prøve å møte utfordringer. Tanken er at det man gir oppmerksomhet, vil forsterkes. Om positive handlinger roses og gis oppmerksomhet, vil de etter hvert forekomme oftere. Handlinger som ikke forsterkes på denne måten, vil forekomme sjeldnere.



Figur 3 DUÅs læringspyramide (De Utrolige Årene, 2021)

Den øverste delen av pyramiden viser regulerende tiltak som *struktur, regler, tydelige rammer, påminnelser, avledninger og konsekvenser av egne handlinger* (Løndal og Åsheim, 2016, s. 146).

Webster-Stratton sier at uønskede handlinger hos barn vil forekomme fra tid til annen, uansett hvor gode relasjoner den voksne har til barna. Om tiltakene nederst i pyramiden ikke strekker til, mener hun at vi må et nivå høyere opp i Læringspyramiden, der tiltak brukes mer selektivt. Hun hevder at barnehager ofte møter barna med tilfeldige og inkonsekvente reaksjoner, og at det er viktig å være proaktiv heller enn reaktiv. Det vil si at man må være i forkant og ha en felles plan. Den minst inngripende strategien mener hun er tydelige regler og forventninger til positiv samhandling, forutsigbare planer, avledning og hjelp til å komme på sporet igjen. Det skal ifølge Webster-Stratton brukes minst mulig irettesettelser fra de voksne, og det må settes søkelys på barnets positive samhandling. Hun viser til forskning på bruk av straff, og sier at dette er et negativt virkemiddel som virker mot sin hensikt (Webster-Stratton, 2018, s. 220).

I samme kapittel beskriver hun det som kalles for å overse enkelte handlinger, eller bevisst ignorering av deler av barns oppførsel. Hun sier at voksne bevisst kan overse ved å *systematisk holde igjen oppmerksomhet eller overse den aktuelle samhandling* (Webster-Stratton, 2018, s. 220). Ved å gjøre dette, skal man oppnå at den negative handlingen ikke forsterkes, da *barnet ikke får den oppmerksomheten det higer etter*.

I neste kapittel beskriver Webster-Stratton bruk av arrangerte eller naturlige konsekvenser. Dette er neste nivå i pyramiden og skal brukes enda mer selektivt. En naturlig konsekvens kan ifølge Webster-Stratton være når et barn erfarer at hun blir kald når hun nekter å ta på seg klær eller at hun ikke har mer lim igjen om hun har brukt opp alt. En arrangert konsekvens er noe som voksne har planlagt som en negativ følge av negativ atferd. Det kan være at et barn som ødelegger leken for andre må finne seg en annen plass å leke, eller at et barn som sniker i køen må gå bakerst. Webster-Stratton mener at det er bedre å bruke naturlige og arrangerte konsekvenser på skolebarn enn barnehagebarn., fordi eldre barn har bedre forutsetning for å forstå konsekvenser og se sammenhengen mellom atferd/handling og konsekvens. For skolebarn er dette noen av eksemplene på arrangerte konsekvenser:

- *Hvis barnet ikke holdt seg på lekeplassen i første lekeøkt, får han eller hun ikke lov til å gå ut i neste lekeøkt.*

- Hvis barnet hele tiden avbryter eller krangler med læreren, får han eller hun et samtalekort og må være inne neste friminutt for å snakke med læreren om det som har skjedd.
- Hvis barnet fortsetter med å rope etter å ha fått beskjed og påminnelser om å være stille, må han eller hun forlate sirkelsamlingen og sitte stille ved pulten sin med en annen oppgave (Webster-Stratton, 2018, s. 250).

Bruk av konsekvenser skal ifølge forfatteren være avtalt og avklart med barna på forhånd. De skal ha mulighet til å velge positive handlinger for å unngå disse konsekvensene.

Et element i DUÅ som er mye omdiskutert i den norske debatten, er *tenkepause*. Dette er det mest inngripende tiltaket, og befinner seg på toppen av Læringspyramiden. Ifølge Webster-Stratton skal dette tiltaket skal kunne brukes istedenfor det hun hevder er vanlige tiltak, som det å kjeft på barnet, ringe hjem eller skrive barnets navn på tavla. De situasjonene hun beskriver som kan utløse et behov for tenkepause, er situasjoner som vi kan anta vil forekomme oftere i skole enn i barnehage. Webster-Stratton gir noen beskrivelser av reaksjoner fra voksne som er vanskelig å kjenne igjen fra den norske barnehagehverdagen. Barnehagen er imidlertid tatt med i hennes trinnvise beskrivelse av hvordan man kan gjennomføre tenkepause, og det er rimelig å anta at hun mener dette er et tiltak som også hører hjemme i barnehagen. Hun presiserer imidlertid at tenkepause ikke skal brukes for barn under 4 år. I norske barnehager går barna over til skolen det året de fyller 6 år. Fremgangsmåten for tenkepause beskrives av Webster-Stratton ved hjelp av 15 steg. Jeg vil her gi en kortfattet presentasjon av de 6 første. Disse dreier seg konkret om gangen i tenkepausen mens de siste 9 stegene dreier seg mer om avklaringer og utdypinger.

1. Sted for tenkepausen.

Stedet for tenkepausen kan kalles forskjellige ting, og man må bli enige om hva det skal kalles på «vår» avdeling. Det kan kalles roligstedet, avslapningsstedet, roe-ned-pausen osv. Det bør være en stol som settes i et nøytralt område og er tydelig avgrenset. Det bør være en voksen nært ved som gir reguleringsstøtte.

2. Handlinger som fører til tenkepausen.

Personalet lokalt skal bestemme hvilke handlinger som utløser tenkepause. Dette må være konkret og tydelig for barna.

3. Varighet for tenkepausen.

En tenkepause varer ca. 4 minutter for et barn på 4 år, 5 minutter for et barn på 5 år eller mer. Forfatteren sier samtidig at barnet skal ha vært kroppslig og verbalt rolig de siste to minuttene. Tenkepausen kan altså vare lenger enn de anbefalte 5 minuttene dersom barnet ikke roer seg.

4. Bruk av tenkepause som reguleringsstøtte.

Når en aggressiv handling skjer, må man først vie oppmerksomhet til den som er «offeret». Deretter gir den voksne beskjed om at den som gjorde handlingen må ha tenkepause. Det er viktig at barnet forstår hvorfor tenkepausen skjer.

5. Følge med tiden.

Bruk gjerne tidsur eller noe annet som visuelt viser at tiden går. Barnet skal ikke snakkes med, annet enn for å få hjelp til å roe ned.

6. Avslutning av tenkepause.

Det viktigste målet når tenkepausen er over, er å sette barnet i gang med noe positivt så snart som mulig. Barnet skal ikke måtte forklare hvorfor han eller hun måtte ha tenkepause, men få lov til å gå videre. Om tenkepausen var et resultat av en konflikt mellom barn, bør personalet hjelpe dem til å løse problemet når begge har roet seg ned, ikke rett etter tenkepausen (Webster-Stratton, 2018, s. 277).

Ifølge Webster-Stratton (2018) skal bruk av tenkepause som virkemiddel, bare gjøres når Læringspyramidens fundament er godt innarbeidet i barnehagen. Det vil si at elementer som ros, oppmuntring og belønning av positive samhandlinger skal prege barnehagens arbeid, og at relasjonene mellom voksne og barn må være gode (Webster-Stratton, 2018, s. 273).

Evidens

Webster-Stratton har selv forsket på effekt av de ulike variantene av programserien sammen med kolleger. I disse studiene, samt i noen uavhengige studier, er det dokumentert moderat til stor effekt av bruk av de enkelte programmene. Dette gjelder både som forebyggende tiltak og behandlende intervensjoner. Foreldreprogrammene ser spesielt ut til å ha god effekt (Pidano & Allen, 2015, Webster-Stratton et al., 2008).

På den andre siden hevder Pidano og Allen at forskningsgrunnlaget for skole- og barnehageprogrammet ikke er godt nok til å si at det har effekt (Pidano & Allen, 2015). Forskningsoversikten What Works Clearinghouse påpeker også tvil om evidens for dette barnehage- og skoleprogrammet. Det er videre publisert to norske studier som vurderer implementering av DUÅ (Fossum et al. 2017; Tveit et al. 2019). Begge studiene

dokumenterer effekt av barnehageprogrammet, men i «liten grad». Effekten er målt kort tid etter implementering av programmet og sier ikke noe om langtidsvirkninger. Ingen av barna som var med i disse studiene hadde særlig høy grad av problematferd. Dette kan ifølge Seland (2020) si noe om at alvorlighetsgraden og utbredelsen av problematferd er lavere i Norge enn i USA, der programmet har sitt utspring (Seland, 2020). Buus (2019b) har skrevet en etnografisk avhandling som utforsker DUÅ-programmet i møte med praksis i danske barnehager. Studien viser at personalets arbeid med relasjoner og sosial kompetanse blir forandret i møte med programmet DUÅ, fordi det innebærer et annet syn på sosial samhandling enn det som er rådende i dansk barnehage. Forfatteren mener at sosial samhandling i programmets kontekst er sett på som standardiserte kompetanser sett uavhengig av kontekst. Programmet forskyver og forandrer både elementer i den evidensbaserte metoden, og i pedagogikkens innhold i barnehagen. Studien konkluderer med at programmet har effekt, men den er avhengig av situasjonen og ofte mot sin hensikt (Buus, 2019b; Seland, 2020).

Andre manualbaserte programmer

De Utrolige Årene er ikke det eneste manualbaserte programmet som brukes i Norge. Jeg vil her kort vise til to andre vanlige programmer.

- **PMTO** (Parent Management Training -Oregon), et program utviklet for å stanse eller redusere atferdsproblemer hos barn gjennom å gjenopprette en positiv relasjon mellom barn og foreldre. PMTO-programmet retter seg mot å endre foreldres atferd som et redskap for å snu negativ atferd hos barn. Teorien bak programmet handler om at mennesker lærer gjennom sosialt samspill. Programmet er patentert hos forskningssenteret NUBU (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge), men har sin opprinnelse i USA. Skolevarianten av programmet kalles **PALS** (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling). (Nubu, 2021)
- **Steg for Steg**. Den første utgaven av Steg for Steg kom ifølge Prososial.no ut i 1987 i USA, utgitt av den ikke-kommersielle organisasjonen Committee for Children i Seattle. Utgangspunktet for programmet var å lage et undervisningsopplegg som var virket forebyggende mot vold gjennom å ha empati, kognitiv problemløsning og mestring av aggresjon som fundament. PROSOSIAL, senter for sosial og emosjonell læring, hevder at NUBU anbefaler skoler å bruke Steg for steg sammen med

atferdsprogrammet PALS, og at undersøkelser viser at disse to programmene styrker hverandre gjensidig (Prososial, 2021).

Disse to programmene har noe ulik oppbygging og brukes på forskjellig vis. De er begge likevel en del av bildet når vi ønsker å beskrive bruken av pedagogiske programmer i Norge, og en del av bakgrunnen for debatten om manualbaserte programmer.

Gjennom denne presentasjonen har jeg vist innhold, intensjoner, teorigrunnlag og evidens for to av de mest brukte standardiserte verktøyene i norsk barnehage. I neste delkapittel vil jeg gi en kortfattet oversikt over de politiske føringene som har gjort slike programmer populære, og som samtidig vekker mye kritikk.

2.2 Politiske føringer

På 2000-tallet har det kommet flere stortingsmeldinger med betydning for barnehagesektoren i Norge. I dette underkapitlet vil jeg vise hvordan utviklingen i stortingsmeldingene har gått fra at myndighetene forsiktig begynte å se barnehagen som en viktig del av livet og utdanningsforløpet, og etter hvert ønsket å påvirke barnehagen som pedagogisk og sosialt utjevne arena, og ta politiske grep for å utvikle kvaliteten i barnehagens tilbud. Barnehagene kom i 2006 inn under Kunnskapsdepartementet og ble dermed ansett som en del av utdanningsløpet i Norge.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, omhandler grunn- og videregående opplæring, men beskriver samtidig ideen om “læring hele livet”. Meldingen er skrevet på vegne av Regjeringen Bondevik II, av Utdanning og forskningsdepartementet. Her frontes barnehagen som et instrument for læring, og kvaliteten i barnehagetilbudet kobles til senere skoleferdigheter hos barn. Regjeringen poengterer at barnehagen kan være med på å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre resultater i skolen. Barn med funksjonshemning, minoritetsspråklige og barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker er nevnt spesielt.

“Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerresultater, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker” (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Fra 2006 til 2016 ble det utarbeidet ytterligere 4 stortingsmeldinger som omhandler barnehagesektoren i Norge, der tankene om barnehagens betydning for utjevning av forskjeller, livslang læring og kvalitet følges videre.

I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), “...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, er det betydningen av å gjøre tiltak tidlig som står i fokus. Regjeringen Stoltenberg II søkte gjennom denne meldingen å beskrive en politikk der utdanningssystemet bidrar til sosial utjevning, for å motvirke større forskjeller i samfunnet. De viste til at utdanning, kunnskap og kompetanse vil bidra til inkludering i arbeidslivet, bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet, i tillegg til den enkeltes selvrealisering (s. 8). Som et ledd i å nå mål om utjevning av sosiale forskjeller og økt deltakelse i kunnskapssamfunnet, ble barnehagen nå fremhevet som en betydningsfull arena. Tidlig innsats er et viktig begrep i meldingen, og ses på som et tosidig begrep. Det gjelder både innsats som gjøres på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår, uansett på hvilket tidspunkt dette er i livet (s. 10). Det er verdt å merke seg at det var en del elementer ved førskoletiden som departementet anså som problematiske. Det sies at «manglende systematikk i arbeidet med språkvurdering ved helsestasjonene, manglende helhetlig tilnærming i oppfølgingen av barn som har behov for språkstimulering, mangel på barnehageplasser og variasjon i kompetanse og kvalitet i barnehagene gjør at barn møter skolen med svært ulikt utgangspunkt» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 12). Her kan vi se at behovet for systematikk i forbindelse med språkvurdering kommer til uttrykk. Her nærmer vi oss et svar på hvordan standardisert språkkartlegging ble ansett som adekvat tilnærming i barnehagene. Betoningen av begrepet kvalitet medfører etter hvert et behov for måling, for å kunne si noe om når kvaliteten blir bedre.

I neste melding, *Kvalitet i barnehagen* (nr. 41, 2008-2009), som også ble skrevet på vegne av Stoltenberg II, ble det satt opp 3 hovedmål for kvalitetsarbeid i barnehagene: sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena, og sikre at alle barn får delta aktivt i et inkluderende fellesskap (s. 6). Barnehagen som språkarena er satt opp som eget tema i meldingen og regjeringen har som mål at alle barn bør beherske norsk språk før de begynner på skolen. Det vises til store forskjeller i språkutvikling der blant annet minoritetsspråklige barn kommer dårlig ut. Det poengteres at det er viktig med tidlig innsats for barn som har behov for ekstra hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Disse hovedmålene følges opp i neste stortingsmelding, *Framtidens barnehage* (nr. 24, 2012-2013), med en videreutvikling av målene. Disse er formulert som at retten til barnehageplass blir innfridd, at det skal være likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, at alle barnehager skal være en god arena for omsorg lek læring og danning, at alle barn får delta i et inkluderende fellesskap og at prisen på barnehageplass skal være så lav at alle som ønsker det skal ha råd til å ha barn i barnehage (s. 8). Også i denne meldingen har man et fokus på språkutvikling og tidligere intervensjoner for dem som har forsinkelser i utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Stortingsmelding nr. 24 ble også skrevet på vegne av Stoltenberg II.

I fjerde stortingsmelding, *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (nr. 19, 2015-2016), skrevet for Regjeringen Solberg, går man videre med tankegangen om sammenheng mellom barnehage og skole og har et langtidsperspektiv som sier at det som skjer i barnehagen har stor betydning for videre utdanning, helse og arbeidsliv. Regjeringen er opptatt av læring og at barnehagen har et godt utgangspunkt for å legge til rette for tidlig innsats. Forfatterne poengterer samtidig at barndommen har egenverdi og at barnehage ikke skal gjøres om til skole.

Meldingen er et forarbeid for utarbeidelse av ny rammeplan for barnehagen og det foreslås en rekke tiltak. Blant de mange tiltakene som settes opp er at det skal stilles krav til systematikk i den pedagogiske praksisen, krav til progresjon i barnehagens innhold, og en tydeliggjøring av det språklige og sosiale utbyttet barn skal ha med seg fra barnehagen. Meldingen legger særlig vekt på språkarbeidet og ønsker at barnehagene er tydelige på hva det vil si å støtte barns språkutvikling frem mot skolestart og at barnehagene har ansvar for å sikre utviklingen i språkferdigheter for de som har norsk som andrespråk. Av andre tiltak som ikke relaterer til rammeplanen er at man vil ta sikte på å lovfeste krav til norskspråklig kompetanse hos barnehageansatte, samt at det skal utarbeides en veiledende norm for det språklige grunnlaget barn skal ha med seg fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 10).

Oppsummert ser vi at utdanningspolitikken som føres av nåværende regjering, er bygget på stortingsmeldinger skrevet av både borgerlige og arbeiderpartiregjeringer. Dette er interessant pga. at kritikken mot de politiske føringene for utdanningspolitikken ofte dreier seg om det en oppfatter som en høyrevridning i det politiske landskapet. Politikere på tvers av politiske skillelinjer ser imidlertid ut til å være enige om at kvalitet, tidlig innsats og sammenheng mellom de ulike utdanningsnivåene er viktig. Det er et felles økt fokus på barn som har behov

for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder, og det stilles krav til det allmennpedagogiske tilbudet som gis til disse barna. Barndommens egenverdi, lek, medvirkning og kreativitet blir også nevnt, men mer som påminnelser og ikke som hovedmomenter. Spørsmålet mange stiller seg, og som er del av utgangspunktet for denne oppgaven, er om betoningen av læring, målbar kvalitet, progresjon og tidlig innsats går på bekostning av disse grunnleggende elementene som siden 1970-tallet har vært ansett som de aller viktigste.

Med utgangspunkt i stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) ble det i 2017 vedtatt ny forskrift til barnehageloven, Rammeplan for barnehager. Denne ser jeg nærmere på i kapittel 5.4, der jeg viser at rammeplanen legger vekt på balansen mellom barnesentrert pedagogikk og instrumentell pedagogikk, ikke bare én pedagogisk tilnærming.

De manualbaserte programmene kan sies å møte behovet for målbar kvalitet, i og med at de, både ut fra egne kriterier og fra kriterier for evidens, er evidensbaserte. Det vil si at de har tydelige mål for sitt programs intervensjoner. Disse intervensjonene er derfor mulige å forske på effekten av. Mer eklektiske virkemidler, uten tydelige mål og metoder vil være vanskeligere å dokumentere effekten av. Det kan dermed se ut til at det er en sammenheng mellom fremvekst av slike standardiserte pedagogiske verktøy og de politiske målene om systematikk i barnehagens arbeid, tidlig innsats og målbare kvalitetskriterier for innholdet i barnehagene (Kvernbekk, 2018).

I dette delkapittelet har jeg gitt en oversikt over politiske føringer som har ført til et behov for målbarhet og systematikk i de norske barnehagenes arbeid. I neste delkapittel vil jeg se nærmere på sentrale argumenter mot betoningen av læring, tidlig innsats og målbare kvalitetskriterier, for å vise hvordan disse kan oppleves som problematiske.

2.3 Kritikk mot de politiske føringene og ideene om manualbaserte programmer og standardisert kartlegging

Jeg vil her redegjøre for hovedlinjene i kritikken mot evidensbasert praksis, som i barnehagedebatten kanaliseres i motstand mot manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy, og mot bruken av begrepene tidlig innsats og evidensbasering.

Kritikken mot bruk av manualbaserte programmer og kartleggingsverktøy i barnehagen faller sammen med den generelle kritikken mot evidensbasert praksis. Når vi leser om pedagogiske programmer som DUÅ og kartleggingsverktøy som TRAS, er metodene ofte begrunnet med forskning. Det fins evidens som støtter at disse metodene gir effekt. I de politiske føringene

beskrevet i forrige delkapittel så vi at det er et politisk ønske om at barnehagens kvalitet skal økes. Man skal bygge sin praksis på forskning. Kritikken mot dette går i store trekk ut på at verktøyene som kan produsere resultater det kan forskes på, ikke er til det beste for barna og overstyrer barnehagelærernes profesjonelle kompetanse.

Tidlig innsats.

Kritikere mener at tanken om å sette inn tiltak så tidlig som mulig ikke bunner i et ønske om barnets beste der og da, men et ønske om framtidig samfunnsnytte. I argumentasjonen for tidlig innsats sies det at tidlig innsats kan forhindre frafall i skolegang, sikre deltakelse i arbeidslivet og bevare menneskers fremtidige helse. Kritikere mener altså at dette ikke er et perspektiv som har enkeltmenneskets beste i tankene, men som setter samfunnsøkonomisk gevinst foran (Pettersvold og Østrem, 2012).

Evidens

Kritikere mener at det å kreve evidens for gode tiltak i barnehager gjør at tiltakene må være målbare. Dette hevder de vil dreie pedagogikken i barnehagen mot aktiviteter og ferdigheter som kan måles, noe som vil gå på bekostning av andre typer aktiviteter og ferdigheter som ikke kan måles. Man er bekymret for at kravet til målbare ferdigheter vil føre til en innføring av læringsmål i barnehagen som går på tvers av barnehagens uttalte formål om å ta vare på barndommens egenverdi (Pettersvold og Østrem, 2012).

Kommersialisering

Kritikere er bekymret for at de manualbaserte programmene og standardiserte kartleggingsverktøyene som innføres i mange barnehager er kostbare og at det at de må kjøpes hindrer åpenhet rundt metoder og evidens. Man tenker at siden de som utvikler slike verktøy tjener penger på at det er bare de som selger dette, ønsker de ikke å dele metodikken og tankene bak med andre forskere. Det stilles også spørsmål ved om det er usunne økonomiske koblinger mellom program- og kartleggingsskapere og besluttende myndigheter (Pettersvold og Østrem, 2012, 2019).

Målstyring, New Public Management

Disse tre punktene holdes fram som argumenter for at den utdanningspolitiske tankegangen nå preges av målstyring, og er et uttrykk for New Public Management. Dette ønsker kritikerne ikke at barnehagepedagogikken skal preges av, fordi det tenkes at barnets beste ikke er i fokus i en slik tankegang (Pettersvold og Østrem, 2012; Andresen, 2017).

Instrumentalistisk pedagogikk

Kritikere mener at fokuset på læring, tidlig innsats og målbar kvalitet forutsetter en instrumentalistisk pedagogikk som ikke anerkjenner barndommens egenverdi og barnehagens egenart. De mener at et slikt fokus betyr at lekens plass i barnehagen og barnas hverdag vil bli mindre viktig, og må vike til fordel for strukturerte læringsaktiviteter og voksenstyrt lek (Pettersvold og Østrem, 2012).

Anvendt atferdsanalyse

Kritikere mener at de manualbaserte programmene baserer seg på teorier om atferd og anvendt atferdsanalyse, og hevder at dette strider mot menneskeretter og anerkjennelse av barns rett til motstand og medvirkning i eget liv (Pettersvold og Østrem, 2012, 2019; Andresen, 2017)

Faglig skjønn og kontekstuavhengige metoder

Det hevdes at stortingsmeldingenes vektlegging på læring, tidlig innsats og målbar kvalitet er med på å styre metodevalg mot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, og at dette er en praksis som går imot barnehagelærernes bruk av faglig skjønn. Kritikerne mener at slike metoder forutsetter en lojalitet mot programmet og kartleggingsverktøyet som ikke tillater lokale tilpasninger eller bruk av egne erfaringer (Pettersvold og Østrem, 2012, 2019).

Spesialpedagogisk innflytelse

Kritikere er redde for at den tradisjonelle barnehagepedagogikken, der barns medvirkning, lek og vekt på demokratiske prosesser har stått sentralt, nå trues av en spesialpedagogisk tilnærming som kun er opptatt av læring og målbare ferdigheter (Pettersvold og Østrem, 2012, 2019).

Oppsummert ser vi at kritikerne mener at et høyere fokus på læring, tidlig innsats og målbar kvalitet vil føre til at vekten vil bli lagt overveiende på disse elementene. Dette til tross for at både barnehagelov, med rammeplanen som forskrift, og alle stortingsmeldingene som er referert til presiserer at barnehagens egenart, barndommens egenverdi og lekens plass i barnets verden skal ivaretas.

Med dette kapitlet har jeg forsøkt å gi en forståelse for bakgrunnen for diskusjonene på barnehagefeltet de siste årene. I neste kapittel gjør jeg rede for metodevalg, forskningsutvalg og vitenskapelig forankring samt eventuelle trusler mot validiteten av funn i denne oppgaven.

3 Metode for analyse og utvalg

I dette kapitlet vil jeg beskrive hovedprinsippene for argumentasjonsanalysen, og drøfte hvordan disse kan gi innsikt i den pedagogiske debattens tendenser. Deretter vil jeg gjøre en presentasjon av forskningsutvalget, med en kortfattet orientering om de tekstene som jeg vil analysere. Jeg redegjør så for analyseverktøy jeg har brukt for identifikasjon av argumenter og saklighetsmarkører, for til slutt å gi en beskrivelse av min vitenskapsteoretiske forankring i denne analysen og etiske refleksjoner rundt arbeidet.

3.1 Argumentasjonsanalyse

Når jeg analyserer debatten rundt manualbaserte programmer og kartleggingsverktøy, bruker jeg Arne Næss' prinsipper for meningsfull debatt, som presentert i boka *En del elementære logiske emner* (Næss, 2002). Første utgave av boka ble skrevet allerede i 1947, men emnene og prinsippene som han presenterer passer godt i dagens kontekst.

Næss gjorde rede for hvordan en saklig og klargjørende debatt, både i samfunnet generelt og i vitenskapelige kretser, vil være til det gode for alle. Han så for seg at studenter og samfunnsdebattanter ville bruke hans prinsipper i debatter, og dermed stoppe det han i innledningen fra 1991 kalte for «tåpelige diskusjoner og tomt snakk» (Næss, 2002).

Om debattanter i diskusjonen rundt manualbaserte programmer og kartlegging i barnehagen følger sentrale og relevante prinsipper fra *En del elementære logiske emner*, vil de sannsynligvis kunne føre en presis og saklig debatt. Et sentralt prinsipp hos Næss er hvordan man som deltaker i en debatt gjengir og fremstiller motparten sin. Han er opptatt av at debatten bør være klargjørende og effektiv, og identifiserer i sin bok flere elementer som kan motvirke disse målsettingene for debatten. For denne oppgaven er det mest relevant å vurdere saklighetsprinsippene som Næss setter opp.

Han stiller opp seks ulike normer for saklighet i debatt, som han mener det er viktig å være oppmerksom på når man som debattant formulerer argumenter. Han hevder at målet er å gjenkjenne eventuelle brudd på slike normer, ikke for å anklage motdebattanter, men for å komme disse bruddene i møte på en saklig og klargjørende måte (Næss, 2002).

Saklighetsnormer

Arne Næss setter opp seks hovedpunkter for brudd på saklighet, idet han ser det som enklere å henvise til det motsatte for å forklare det positive fenomenet saklighet. Han kaller dem for

Hovednormer, og sier at det å oppfylle disse normene ikke krever noen spesiell form for ferdighet. Han mener normene er elementære og skal kunne oppfylles av tilnærmet alle debattanter. Normene omhandler (A) tendensiøst utenomsnakk, (B) tendensiøse gjengivelser, (C) tendensiøs flertydighet, (D) tendensiøs bruk av stråmenn, (E) tendensiøse originalfremstillinger og (F) tendensiøs tilberedelse av innlegg (Næss, 2002).

Ut fra påstandene og argumentasjonen som brukes i debatten rundt manualbaserte programmer og kartlegging, vurderer jeg brudd på hovednormene B, D og F som mest relevante å se på i denne oppgaven. Jeg har imidlertid tatt meg den frihet å organisere punktene slik jeg finner det hensiktsmessig, og har derfor slått sammen B og D, samtidig som jeg har laget et eget punkt som går på anerkjennelse av motparten.

Begrepet *tendensiøs* innebærer at det man sier vil kunne påvirke publikum til å godta kun det standpunktet som den ene av partene inntar (Næss, 2002).

Tendensiøse gjengivelser og bruk av stråmenn

En formulering som skal gjengi et standpunkt og fremstillinger av andres meninger bør være nøytralt utformet. Næss påpeker at dette særlig gjelder om debattanten skal gjengi en motstanders standpunkt. Et brudd på denne normen vil skje dersom debattanten gir inntrykk av å gjengi et standpunkt nøytralt, men faktisk har omformulert det med egne verdiladete ord, og gir et bilde av synspunktet som motstanderen ikke kjenner igjen som sitt. Tendensiøse framstillinger av andres meninger, og at man erstatter motpartens motiver og begrunnelser med noe som han eller hun ikke kjenner seg igjen i, vil føre til et stråmannsargument. Stråmannsargumentet vil da være noe som alle egentlig er imot, og diskusjonen dreier bort fra det som uenigheten faktisk består i. Man er imot noe som ikke finnes, og debatterer utenomsnakk (Næss, 2002).

Bruk av tendensiøst og nedlatende språk

Dette elementet vil høre inn under det Næss kaller «tendensiøs tilberedelse av innlegg». Næss sier: Kontekst eller ytre omstendigheter som ikke har med saken å gjøre, bør holdes nøytrale (Næss, 2002, s. 125).

Det som er mest aktuelt i vår sammenheng, er det Næss kaller «innleggenes emballasje». Det handler om bruk av språk. Om språket i debatten preges av ironi, nedsettende karakteristikk, metaforer og bruk av ord med negative konnotasjoner, som er egnet til å påvirke tilhørere i

retning av debattantens eget standpunkt, er dette brudd på normen mot tendensiøs tilberedelse av innlegg.

Hvordan forholder teksten seg til andres argumentasjon?

For å fremheve forfatteres forsøk på å referere til andres argumentasjon, og anerkjenne meningsmotstandere, har jeg valgt å sette dette som et eget punkt i argumentasjonsanalysen. Jeg mener at det er viktig å skille mellom å argumentere mot stråmann, og å nedvurdere meningsmotstand, og har derfor valgt å gjøre dette grepet. På denne måten vil jeg best kunne besvare problemstillingen for oppgaven.

I dette delkapittelet har jeg vist hvilke saklighetsnormer jeg ønsker å undersøke i analysen av et utvalg tekster. I neste delkapittel vil jeg beskrive hvordan jeg har identifisert brudd på saklighetsnormene i forskningsutvalget.

Identifisering av brudd på saklighetsnormer

I dette delkapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har identifisert brudd på saklighetsnormer i forskningsutvalget.

Det har vært en møysommelig prosess å analysere tekster for å finne ut om argumentasjonen er usaklig eller bidrar til klargjørende debatt. Det er lenge siden Arne Næss skrev sin bok om «elementære logiske emner», og språket preges av årene som har gått. I min analyse har jeg forsøkt å gjengi Arne Næss` prinsipper i en mer oppdatert språkdrakt. Det har også vært en utfordring å finne ut hvilke av Arne Næss` prinsipper som er mest relevant å trekke fram i analysen. Næss skrev mye om tolkning og presisering, holdbarhet og relevans som er godt egnet til å spisse sin egen argumentasjon og gjøre den mest mulig klargjørende og ikke-tendensiøs.

Når jeg har analysert tekstene i mitt utvalg, har jeg imidlertid valgt å fokusere på hovednormene for saklighet som Næss satte opp, og har gjort mitt eget utvalg også her for å unngå at oppgaven skulle bli en ren oppramsing av Næss` synspunkter. Næss hevder selv at det å påpeke andres usaklighet i argumentasjon, kan regnes som usaklighet i seg selv (Næss, 2002). Jeg har derfor forsøkt å være så nøytral som mulig, og har jobbet mye for å skrelle bort egne vurderinger i analysen. Næss gir gode holdepunkter i sine redegjørelser for hva som kjennetegner stråmannsargumentasjon, tendensiøsitet og utenomsnakk. Disse har jeg forsøkt å holde meg til, så langt det lar seg gjøre. Det vil likevel være et åpenbart element av subjektivitet i vurderingen av hva som er saklig og/eller tendensiøst.

Jeg har nå vist hvilke hensyn jeg har tatt i arbeidet med å identifisere saklighetsbrudd i forskningsutvalget. I neste del vil jeg beskrive hvordan forskningsutvalget har blitt valgt, og gi en kort presentasjon av de fire tekstene som skal analyseres.

3.2 Utvalg

I denne masteroppgaven skal jeg analysere argumentasjon i noen utvalgte tekster som er en del av en debatt om bruk av manualbaserte program og standardiserte kartleggingsverktøy i norske barnehager. Når jeg bruker begrepet «debatten» er dette ment som en vid kategori av tekster for og imot evidensbasert praksis og standardisert metodikk, og som ikke er begrenset til forskningsutvalget presentert i dette delkapittelet. Utvalget kan dermed fungere som representanter for hver sin side i debatten. Et kriterium for relevans har vært at teksten er aktuell i en norsk kontekst. I tillegg har jeg lagt vekt på tidspunkt for utgivelse, at tema er barnehage og bruk av manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsmetoder, og at ulike perspektiver skal belyses. Det har også vært viktig at tekstene har et akademisk nivå, med fagfelle vurdering, litteraturliste og publisering i akademisk forlag eller tidsskrift.

Pettersvold og Østrem (2012) har fungert som utgangspunkt for identifisering av kritiske påstander i analysen. Dette valget tok jeg tidlig i prosessen, da jeg oppdaget at boka har et større utvalg av argumenter enn andre tekster, der forfattere konsentrerer seg om enkelte undertema. Samtidig er dette en bok som andre kritikere ofte refererer til, og argumentene kan finnes igjen hos andre. Boka har en krassere tone enn andre tekster, og er en del av motivasjonen min for å skrive denne argumentasjonsanalysen. Jeg har valgt å ikke bruke denne boka i analyse, hovedsakelig av begrensningshensyn, men også ut fra kriteriet om tidspunkt for utgivelse.

For å nærme meg et utvalg av tekster som kunne representere ulike innfallsvinkler i debatten, foretok jeg først et søk i UiT (Norges Arktiske Universitet) og samarbeidspartneres databaser, samt Google Scholar, med søkeordene *tidlig innsats*, *evidensbasert*, *programmer*, *kartlegging*, *atferd* og *språkutvikling*, både alene og sammen med *barnehage*. Jeg har også søkt på *De Utrolige Årene* og *TRAS*. Dette resulterte i en omfattende treffliste, der følgende tekster anses som noe relevante:

Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Dahle, H. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 6, 100.
- Drugli, M. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis* (Rev. utg.]. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M., Horn, E., Løge, I., Solheim, R., . . . Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2014). *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (Rev. utg., nytt oppl.]. ed.). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger Info vest forlag.
- Frøyland, L. (2005). Systemisk familieterapi og PMT hvordan gi råd og oppskrifter med en spørrende holdning? *Fokus På Familien*, 33(2), 114–127.
- Germeten, S., & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring: Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grythe, J. (2011). Forskningsbasert undervisning som evidensbasert praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 386-397
- Irgan, T., Solsvik, V.F., & Grimsæth, G. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 312-324.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 4, 136-153.
- Mørch, W.T. (2012). Implementering av evidensbaserte tiltak i barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(3), 136–150.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skrefsrud, T.A. (2010). Evidensbasert praksis i skolen - den vitenskapelige dialogen og lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 17–27.
- Taraldsen, E. (2011). *Evidensbasert pedagogikk*. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart!: språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg., p. 169). Cappelen Damm akademisk.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk Barnehageforskning*, 8, Nordisk barnehageforskning, 2014-11-26, Vol.8.
- Webster-Stratton, C., & Sjøbu, A. (2018). *Utrolige lærere: Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal.

Noen av disse tekstene fant jeg relevant innenfor oppgavens begrensninger, men mitt ønske var å finne varierte tekster som kunne defineres som innlegg i debatten om manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy, i tillegg til at de skulle konsentrere seg om praksis i norske barnehager. Mye av litteraturen jeg fant gjennom ovennevnte søk, handlet om skole eller barnevern, eller jeg anså dem for like Pettersvold og Østrem. For å innsnevre

utvalget, og samtidig treffe nærmere området jeg ønsket å konsentrere meg om, valgte jeg å gjøre kjedesøk i referanselister i den litteraturen som jeg fant mest aktuell i listen over (Rienecker og Jørgensen, 2013).

En ofte sitert bok er Arnesen (2017), «Inkludering, Perspektiver i barnehagefaglige praksiser». Her fant jeg en av tekstene som jeg har valgt til utvalget mitt for denne oppgaven, Andresen (2017) om «ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis». Jeg valgte denne da jeg oppfatter Andresen som en tydelig kritiker av manualbaserte programmer og standardisert praksis, men samtidig en representant for et spesialpedagogisk perspektiv. Etter hvert oppdaget jeg også Ertesvåg m.fl. (2016), ut fra søket om De Utrolige Årene. De har et innledningskapittel som treffer kriteriene både for barnehage, nasjonalitet og argumentasjon til fordel for evidensbasert praksis, der manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsmetoder er anerkjent metodikk. Seland (2020) kom også med som litteratur via kjedesøk, og brukes i kapittel 5 sammen med Kvernbekk (2018).

Ut fra debattinnlegg i aviser og tidsskrifter hadde jeg en forventning om å finne litteratur av Willy Tore Mørch. Det viste seg imidlertid at mitt søk ikke gjorde treff på ham, ut fra de kriteriene jeg hadde satt opp. I akademisk litteratur har Mørch konsentrert seg om foreldreprogrammet til DUÅ, og evaluering av effekt av disse, men ikke i slike stor grad implementering av DUÅ i barnehage (Drugli m.fl., 2010; Reedtz m.fl. 2011; Aasheim m.fl., 2019). De innleggene som har inngått i debatt om DUÅ er publisert i aviser og tidsskrifter som ikke kvalifiserer som akademisk litteratur.

Jeg hadde også forestilt meg å bruke litteratur av Berit Bae, i og med at hun har stilt seg kritisk til å bruke ros som metode, slik det gjøres i De Utrolige Årene (Bae, 2018; Bae og Waastad, 1982). Hun er også en forfatter som ofte nevnes av kritikere som Pettersvold og Østrem. Det har imidlertid vært vanskelig å velge ut en konkret tekst som er konsentrert om emnet manualbaserte programmer og samtidig berører flere elementer enn bruken av ros. Jeg har derfor valgt å ikke inkludere Berit Bae.

Fra listen over, har Espenakk m.fl. (2014) og Webster-Stratton (2007, 2018) blitt med i oppgaven som bakgrunns litteratur for TRAS og DUÅ. I det følgende vil jeg kort presentere de fire tekstene som er tatt med som forskningsutvalg i oppgaven. En mer inngående presentasjon gis i kapittel 4.

Tilhengere

Sigrun K. Ertesvåg m.fl. (2016): «Tiltak i barnehage og skule – val av effektive tiltak sit langt inne» fra boka: *Inkludering og utvikling -forebyggende intervensjoner i barnehage og skule* (2016, red.: Ertesvåg m.fl.).

Forfatterne presenterer i denne boka forskjellige tiltak og strategier som brukes i norsk barnehage og skole. I teksten argumenterer forfatterne for evidensbaserte tiltak i barnehage og skole, tidlig innsats og forebyggende intervensjoner. De mener at barnehage- og skolefolk har en tendens til å velge tiltak som ikke har dokumentert effekt. Forfatterne viser til den økende oppmerksomheten på mobbing i skolen, og hevder at dette fokuset har vært startskuddet for utvikling av evidensbaserte intervensjoner for forebygging av mobbing. I teksten drøfter de sentrale argumenter mot evidensbasert praksis og gir en innføring i begrepet evidenshierarki (Ertesvåg m.fl., 2016).

Terje Ogden (2012): «Evidensbasert policy og praksis; Evidensbasert pedagogisk praksis» fra boka: *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*.

I denne teksten setter forfatteren evidensbasert praksis inn i en internasjonal sammenheng, og beskriver forskjeller og likheter mellom evidensbasert politikk og evidensbasert praksis. Han hevder at forskere i Norge har prioritert sin uavhengighet i forskningen, og ikke har ønsket å forske «på oppdrag» fra politikerne. Han mener dette har ført til at den samfunnsvitenskapelige forskningen i Norge har vært lite praksisutviklende. Forfatteren redegjør for evidensbasert politikk og praksis i Norge, og beskriver hvordan han mener den norske debatten om evidensbasert praksis preges av motvilje i forskermiljøer (Ogden, 2012).

Kritikere

Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2019). «Innledning» fra boka: *Problembarna* (2019, red.: Pettersvold og Østrem)

Boka er en antologi hvor redaktørene har samlet et utvalg tekster som kritiserer mer eller mindre evidensbaserte pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy. Innledningskapitlet er fyldig, og her presenterer Pettersvold og Østrem det de mener er problematiske sider ved bruk av slike pedagogiske verktøy, og argumenterer mot at barn skal bli sett på som problemer. Forfatterne hevder at evidensen for manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy er tvilsom. De sier at fagfolk i barnehagene ikke får bruke eget skjønn i valg av metodikk, men påtvinges ulike evidensbaserte metoder for å bruke i sitt arbeid (Pettersvold og Østrem, 2019).

Ragnhild Andresen (2017): «Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis» fra boka *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2012, red.: Arnesen).

Andresen beskriver en spenning mellom det hun mener er to helt ulike ideologier som preger barnehagefeltet. Den ene kaller hun «humanistisk», og sier den er bygget på en sosialpedagogisk tradisjon, mens den andre er «teknisk-instrumentell», og bygget på en skoleforberedende tradisjon. Hun argumenterer for at det ene utelukker det andre i barnehagefaglig kontekst (Andresen, 2017).

Jeg har nå redegjort for hvordan forskningsutvalget er blitt valgt ut, og har gitt en kort presentasjon av de fire tekstene som er med. Før jeg går videre inn i analysen, vil jeg vise hvilken vitenskapsteoretisk forankring jeg har jobbet i, og hvordan arbeidet med å analysere tekst preges av en hermeneutisk tilnærming.

3.3 Vitenskapsteoretisk forankring

I dette delkapittelet viser jeg hvor oppgaven befinner seg i det vitenskapsteoretiske feltet, og hvordan hermeneutisk metode har preget skrivingen.

I denne oppgaven bruker jeg en kvalitativ forskningsmetode, der jeg analyserer argumentasjon i tekst. Jeg forsker på språk og fortolkning av språk. Det setter meg i en hermeneutisk tradisjon (Hjardemaal, 2016; Gadamer, 1960). Som forsker er det sentralt å være klar over at tekst og språk alltid vil være åpent for andre tolkninger enn det jeg selv gjør. I denne oppgaven er jeg bevisst på min egen oppgave som fortolker av tekstene, og på at jeg også bringer noe inn i disse tekstene som leser og forsker. I arbeidet har jeg opplevd en vekselvirkning mellom det å tolke og det å forstå, og jeg har stadig har gått tilbake til forskningsutvalget og oppdaget nye dimensjoner i tekstene.

Trusler mot validitet

Validiteten i denne oppgaven henger sammen med den kvalitative tilnærmingen, og funnene i analysen vil være vanskelig å fullt ut generalisere. Noen trusler mot validiteten vil kunne være om jeg som forsker er for farget av mine egne oppfatninger, om utvalget ikke er representativt for debatten i akademisk sammenheng, om saklighetsnivå i debatten ikke er hensiktsmessig fokus og jeg som forsker ikke klarer å bruke saklighet kun som analyseredskap.

I og med at jeg har en lang karriere bak meg i barnehagen, i ulike roller og stillinger, kan jeg stå i fare for å bringe med meg forforståelser farget av egne erfaringer. I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært bevisst på å se argumenter og innvendinger fra flere sider, og hatt en åpen holdning til både tilhengere og motstandere av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging. Jeg har hatt Arne Næss' saklighetsnormer og krav til presisjon i tankene også når jeg har analysert og diskutert tekstene.

Jeg mener at analysen har en verdi utover denne oppgavens kontekst, i og med at tekstene representerer vanlige motsetninger i debatten om evidensbaserte metoder. Jeg har lagt vekt på å finne debattanter som representerer ulike innfallsvinkler. Man kan derfor si at selv om jeg kun har fire tekster med i forskningsutvalget, er analysen gyldig ut over disse.

Om saklighetsnivået i debatten er relevant, er et spørsmål som kan besvares ulikt ut fra hvilken rolle en har, og hvem man ønsker å påvirke. Mitt utgangspunkt er at debattantene ønsker å bli hørt av beslutningstakere, jf. Pettersvold og Østrem sitt spørsmål på side 57. Samtidig ser jeg at innlegg i debatten også kan fokusere på å vekke andre fagfolks bevissthet rundt disse spørsmålene, og mane til politisk handling. Da vil kanskje saklighet være underordnet dette målet. En slik type virkemidler hører imidlertid ikke hjemme i akademisk debatt. Arne Næss (2002) er tydelig på at om debattantene har som mål å klargjøre debatten og gjøre den mer effektiv, så er saklighetsnivå et viktig element.

Som tidligere nevnt, mener Næss at saklighetsnivå ikke bør brukes som argument mot en meningsmotstander. Han hevder et slikt grep vil være usaklig i seg selv, og føre til utenomsnakk (Næss, 2002). I denne oppgaven velger jeg å forholde meg til normene for saklighet som et analyseredskap. Jeg mener dette grepet kan forsvares i og med at jeg med denne oppgaven ikke skal delta i debatten, men kun analysere. Om jeg ikke klarer å oppfylle denne ambisjonen, og bruker saklighetsnivå som argument for at den ene eller andre siden har rett, vil det også kunne anses som en trussel mot validiteten.

4 Analyse av tekster og funn av saklighetsbrudd

I dette kapittelet vil jeg først presentere funn jeg har gjort i analyse av tekster av tilhengere av manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy. Deretter vil jeg presentere tilsvarende funn i tekster av kritikere mot slike programmer og verktøy.

4.1 Tilhengere av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging

Jeg vil her presentere de funn jeg har gjort i analysen av tilhengere av manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy. Tekstene har stort sett et bredere fokus enn disse verktøyene, i og med at de beskriver evidensbasert pedagogisk praksis. Dette inkluderer imidlertid manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy. Jeg vil vise at begge tekstene møter kritikere med stor grad av respekt og holder et høyt saklighetsnivå.

Ertesvåg (2016)

Sigrun K. Ertesvåg m.fl. (2016): «Tiltak i barnehage og skule – val av effektive tiltak sit langt inne» fra boka: *Inkludering og utvikling -forebyggende intervensjoner i barnehage og skule* (2016, red.: Ertesvåg m.fl.).

Presentasjon

Sigrun Ertesvåg er professor i utdanningspsykologi ved Universitetet i Stavanger og professor ved Læringsmiljøsentret (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning) som ble opprettet i 2013. Senteret driver med kompetanseutvikling for barnehage, skole og PPT, samt forskningsprosjekter som Agderprosjektet. I Agderprosjektet forsker man på metoden «lekbasert læring» i arbeid med førskolegruppa i barnehagen, og ser på om systematisk arbeid med sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk kan utjevne forskjeller i ferdigheter når barna begynner på skolen (Læringsmiljøsentret, 2021).

Boka presenterer tiltak og strategier som har som mål å forebygge og redusere vansker og forfatterne viser til en rekke evidensbaserte tiltak og intervensjoner som brukes i norsk skole og barnehage. Forfatteren argumenterer for at de tiltakene vi setter i verk i pedagogiske institusjoner skal være basert på relevant forskning. I dette første kapittelet gir hun en innføring i hvordan evidensbasert praksis har utviklet seg i Norge med anslag i mobbeproblematikk. Hun viser hvordan tilhengere av evidensbasert praksis tenker at strategier og tiltak skal evalueres og vurderes ved hjelp av forskning. Forfatteren diskuterer

evidens som begrep og beskriver hvordan oppfatningen av evidenshierarki kan påvirke valg av evaluering og metodevalg.

Ertesvåg argumenterer for at barnehager og skoler skal gjøre metodevalg på bakgrunn av forskning. Hun kritiserer barnehager og skoler for å gjøre valg av metoder ut fra popularitet, og ikke dokumentert effekt.

Analyse

i) Tendensiøs gjengivelse og argumentasjon mot stråmenn.

Ertesvåg gjengir ikke motparten i stor grad, men gir en del antagelser om motiver for at motparten ikke velger det hun anser som evidensbaserte metoder. Hun sier for eksempel at skoler kan ta i bruk tiltak ut fra tiltakets popularitet heller enn dokumentert effekt (s. 18). Hun sier også at praksis i utdanningssektoren tradisjonelt har vært preget av ideologi, pedagogisk mote og markedsføring (s. 28). Dette anser jeg som stråmannsargumentasjon, da det ikke vises til kilde for denne påstanden. Det er antagelig få som er enige i at dette er grunnlaget for valg i pedagogisk praksis, og Ertesvåg argumenterer her mot en stråmann som alle mest sannsynlig er imot.

ii) Tendensiøs språkbruk og latterliggjøring

Ertesvåg har en svak tendens til å bruke et språk som skaper negative assosiasjoner til motparten, og bruker noen få metaforer som kan oppfattes som nedlatende og stille motparten i et dårlig lys. Hun sier for eksempel at valg av effektive tiltak «sitter langt inne» (s. 18), at kritikerne «tar mannen, ikke ballen» (s. 27) og at popularitet er viktigere enn at tiltaket har dokumentert effekt (s. 18).

iii) Hvordan forholder teksten seg til andre argumenter i debatten?

Ertesvåg anerkjenner at det kommer kritikk mot evidensbasert praksis, og gir til en viss grad kritikerne rett i kritikken av et ensidig fokus på evidens i form av randomiserte kontrollerte forsøk (RCT). Hun sier at andre typer evidens også kan være verdifulle (s. 22).

Vurdering – bidrar argumentasjonen til en god debatt?

Det som i størst grad preger argumentasjonen i teksten, er et engasjement for å få pedagoger og institusjoner til å basere valg av metoder på evidens og kunnskap. Ertesvåg tyr i noen få

tilfeller til usaklige og tendensiøse virkemidler, men ikke i en slik grad at teksten oppfattes som usaklig. I og med at hun møter kritikken på viktige punkter, og gir oppklarende svar, oppfatter jeg henne i det store bildet som saklig og redelig og mener at argumentasjonen bidrar til god debatt.

Ogden (2012)

Terje Ogden (2012): «Evidensbasert policy og praksis; Evidensbasert pedagogisk praksis» fra boka: *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*.

Presentasjon

Teksten jeg analyserer er hentet fra boka *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge* (Ogden, 2012), mer nøyaktig de to første kapitlene «Evidensbasert policy og praksis» og «Evidensbasert pedagogisk praksis». I disse to kapitlene gjør Ogden rede for utviklingen av evidensbasert politikk og praksis, og svarer på kritikk mot disse.

Terje Ogden er en av de ledende stemmene i Norge når det gjelder evidensbasert pedagogisk praksis. Ogden er seniorforsker ved Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge (NUBU), og er involvert i utviklingen av programmene PALS og PMTO, som har som mål å fremme sosial kompetanse i skole og barnehage (NUBU, 2021).

Ogden er i denne teksten opptatt av evidensbasert pedagogisk praksis i skoleverket, ikke barnehage. På grunn av at kritikken han refererer til i denne teksten samsvarer med det Andresen (2017) og Pettersvold og Østrem (2019) er opptatt av, er han likevel interessant i denne oppgavens sammenheng.

Hans hovedpoenger er at kritikk kan være nyttig og skjerpene, at forskning bør ligge til grunn for valg av politikk og praksis, og at valg som gjøres med utgangspunkt i andre ting enn forskning kan være skadelig for barn og unge. Han argumenterer mot en rekke påstander som har blitt satt fram av kritikere, som påstanden om at evidensbasert praksis er et uttrykk for New Public Management og at tilhengere av evidensbasert praksis har andre intensjoner enn å jobbe til det beste for barn og unge.

Ogden kritiserer norske forskere og sier at de ofte har valgt å prioritere sin kritiske og uavhengige rolle, men at det er behov for forskning som kan drive praksis fremover. Han mener at forskere må engasjere seg mer, og være deltakende i motsetning til distanserte. Ogden viser at evidensbegrepet må oppfattes mer omfattende enn som et begrenset fokus på

det som kan måles, og sier at vi ikke skal avskrive andre måter å beskrive virkeligheten på. Samtidig mener han at det som kan måles, bør måles.

Analyse

i) Tendensiøs gjengivelse og argumentasjon mot stråmenn.

Ogden tar flere grep for å forklare sammenhenger og gjøre rede for hvordan misforståelser oppstår mellom tilhengere og kritikere av evidensbasert praksis, og har gjengivelser av motparters argumentasjon som fremstår som nøktern og redelig. Han refererer for eksempel til Foss Hansen og Rieper (2009) som er kritiske til evidensbevegelsen, og som mener at resultatorienteringen der «handler om å få verdi for pengene, og at mål- og resultatstyring har utviklet seg til å bli et styringsideal i nordiske land og kommuner» (s. 28). Dette er bare ett eksempel av flere respektfulle referanser til kritiske stemmer.

ii) Tendensiøs språkbruk og latterliggjøring

Ogden gjør bruk av noen få ord som kan vekke negative assosiasjoner eller bidra til å latterliggjøre motparten. For eksempel skriver han at det har foregått «entusiastiske presentasjoner» og at man i skolen har «svak evalueringskultur» (s. 32).

iii) Hvordan forholder teksten seg til andre argumenter i debatten?

Ogden refererer ofte til at det finnes kritikk, og gjengir kritikere på en respektfull og saklig måte. Han sier for eksempel at «debatten har bidratt til å høyne det faglige bevissthetsnivået og skjerpe argumentasjonen» (s. 12), og at «kritikk er et nyttig korrektiv som påpeker svakheter og forbedringspunkter i enhver tilnærming» (s. 66).

Vurdering – bidrar argumentasjonen til en god debatt?

Argumentasjonen hos Ogden fremstår som saklig og klargjørende. Den er ikke bare et forsvar for eget ståsted, men også en god framstilling av relevant kritikk. Selv om Ogden noen få plasser tyr til tendensiøs språkbruk, preger det teksten lite. Argumentasjonen vil altså kunne bidra til en god debatt.

Oppsummering etter to positive tekster

Ertesvåg og Ogden argumenterer for samme type metodikk, som er basert på evidens. De er begge opptatt av at valg av metodikk i barnehage og skole ikke skal foretas på grunnlag av udokumenterte synspunkter. Ogden er orientert mot skole, mens Ertesvåg inkluderer

barnehagen. De er begge positivt innstilt til kritikk mot egne standpunkt, og fremhever kritikk som en forutsetning for utvikling. Samtidig som argumentasjonen fremstår som lik, skilles de noe når jeg vurderer saklighetsnivået. Ertesvåg oppleves som noe mindre saklig enn Ogden. Hun bruker et mer farget og tendensiøst språk, og fører noe mer stråmannsargumentasjon. Det er likevel ikke på et nivå som jeg mener påvirker leseren i kun en retning. Hun belyser som oftest andres standpunkter på en ryddig måte. Jeg opplever samtidig Ogden som en mer klargjørende debattant, som grundig redegjør for andre forskeres synspunkter på en måte som oppfattes respektfull.

4.2 Kritiske tekster

Jeg har i forrige delkapittel identifisert saklighetsnivå i tekster som er for evidensbasert praksis, og vil her gjøre rede for funnene jeg har gjort i de kritiske tekstene. Jeg vil vise at selv om de samme argumentene føres mot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, er det forskjell på de to tekstenes nivå av saklighet og klargjørende effekt.

Andresen (2017)

Ragnhild Andresen (2017): «Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis» fra boka *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2012, red.: Arnesen).

Presentasjon

Denne teksten er et kapittel i boka *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, som er en antologi om inkludering på barnehagefeltet. Boka ble først utgitt i 2012. Denne analysen bygger på 2. utgave som kom i 2017.

Ragnhild Andresen har jobbet som førsteamanuensis i pedagogikk, blant annet ved Høgskolen i Østfold. Hun har vært tilknyttet Høgskolen i Østfold, der hun har vært ansvarlig for undervisning og veiledning ved masterstudiet i spesialpedagogikk. Hun var også ansvarlig for en delstudie i prosjektet «Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i profesjonsperspektiv» i regi av Norges forskningsråd (Arnesen, 2017, s. 294).

I denne teksten beskriver Andresen «ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis», og problematiserer koblingen mellom to ulike ideologier som preger barnehagefeltet. Den ene kaller hun «humanistisk», og sier den er bygget på en sosialpedagogisk tradisjon, mens den andre er «teknisk-

instrumentell», og bygget på en skoleforberedende tradisjon. Jeg vil senere i oppgaven formulere disse som *educere* og *educare*. Hun sier at formålene i barnehageloven har en eklektisk tilnærming som prøver å koble sammen disse to ulike forståelsesformene, og mener at dette skaper usikkerhet i barnehagene. Andresen er kritisk til barnehagelovens formulering om at «barna (i barnehagen) skal utvikle grunnleggende ferdigheter» da hun mener at dette skaper forventninger om at barn skal lære ferdigheter som de ikke har mulighet til å lære, og at fokuset blir feil sett fra et inkluderingsperspektiv (Andresen, 2017, s. 121). Hun mener at denne formuleringen ikke henger sammen med resten av avsnittet, som blant annet sier at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2006). Andresen er kritisk til fokuset på læring og målbar kvalitet som formuleres i de seneste stortingsmeldingene for barnehagefeltet, og mener at vektlegging av tidlig innsats og det å si at barnehagen er en del av kunnskapssamfunnet viser at en nyttetenkning som har preget skolen nå skal anvendes på barnehagebarn (s. 122). Andresen viser til eget forskningsarbeid, der hun har dokumentert endringer i barnehagers pedagogiske praksis. Endringene kobler hun opp til nye føringer i styringsdokumenter, med fokus på læring og fagområder (Andresen, 2017).

Analyse

i) Tendensiøs gjengivelse og argumentasjon mot stråmenn.

Andresen tar ofte i bruk det jeg tolker som stråmannsargumenter. Et eksempel er når hun sier at «den skoleforberedende tradisjonen» er «basert på en utviklingsideologi som vektlegger tilpassing til det som lønner seg eller rangeres som mest fornuftig. Den ligner på NPM (New Public Management) [...] der tilbud, lønnsomhet og etterspørsel står sentralt» (s.118).

Andresen gjør noen slutninger her som motparten antagelig ikke vil kjenne seg igjen i, når hun hevder at pedagogikken er sagt å skulle «lønne seg» og ligne på NPM. Det er antagelig ingen som ønsker at pedagogikken i barnehagen skal sikte etter hva som lønner seg, eller prinsipper i NPM. Alle vil være enige i at dette er noe vi ikke vil ha. Det diskuteres dermed mot en stråmann.

Andresen sier også at når det sies at barnehagen skal ha høy forventning om læring for alle, uttrykkes det en vilje til å utjevne sosial bakgrunn, og at dette betyr at alle «skal eller bør støpes i samme form» (s. 120). I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2007), heter det at regjeringen ønsker å jevne ut sosiale ulikheter, men slutningen at alle skal støpes i samme form er en

kobling som Andresen selv gjør. Det finnes andre måter å oppfatte formuleringen «høy forventning om læring for alle». Det kan for eksempel forstås som at ingen skal forventes å ikke kunne lære, eller at alle skal ha mulighet til å lære så mye som de kan, uten begrensninger på grunn av sin sosiale bakgrunn. Andresen argumenterer derfor mot en stråmann.

Et tredje eksempel er når Andresen på side 122 problematiserer Kunnskapsdepartementets bruk av verb i lovteksten, og hevder at når barnehageloven formulerer at barna «skal få» utfolde skaperglede osv., oppfattes det som mindre viktig i barnehagene enn når det står at barna «skal» utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter (Andresen, 2017). Dette virker som en konstruert problemstilling, og vil kunne kategoriseres som det Arne Næss kaller utenomsnakk.

ii) Tendensiøs språkbruk og latterliggjøring

Andresen har grundige referanser i lovtekst, rammeplan og stortingsmeldinger. Dette er med på å gi teksten et saklig uttrykk, til tross for stråmannsargumentasjonen som er påvist. Språket i teksten oppfattes som nøkternt, men som vist i forrige avsnitt forekommer det ordbruk som kan påvirke leseren tendensiøst og bygge et «oss mot dem»-inntrykk. Dette kommer særlig til syne når Andresen hevder at «alle skal støpes i samme form» (Andresen, 2017, s. 120).

iii) Hvordan forholder teksten seg til andre argumenter i debatten?

Til forskjell fra Ogden og Ertesvåg finner jeg ikke anerkjennelse av motparter i debatten, i Andresens tekst. Det er likevel et par steder der motparten er gjengitt i henhold til kilden, og med romslighet for motpartens intensjon. For eksempel sier hun at «begrepet inkludering brukes implisitt i barnehageloven, når man ser at loven fremhever vekten på arbeid med å fremme respekt for likeverdet [...]», (Andresen, 2017, s. 121). Det viser at Andresen anerkjenner at en lovtekst kan fremme inkludering uten at den bruker akkurat det ordet, og at hun tolker den aktuelle teksten i beste mening.

Vurdering – bidrar argumentasjonen til en god debatt?

Jeg opplever at Andresens tekst er tvetydig, og at saklighetsnivået avhenger av hvem leseren er. Om man er uenig eller kritisk til innholdet, er det flere argumenter som kan leses som stråmannsargumenter. Om man er enig med Andresen i hennes slutninger, kan teksten oppleves saklig og oppklarende. Jeg mener at denne teksten ikke bidrar til en god debatt, i og

med at jeg finner så mange stråmannsargumenter og med tanke på en viss bruk av tendensiøst språk.

Pettersvold og Østrem (2019)

Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2019). «Innledning» fra boka: *Problembarna* (2019, red.: Pettersvold og Østrem)

Presentasjon

Mari Pettersvold og Solveig Østrem er kraftige stemmer i kritikken mot evidensbasert praksis, tidlig innsats og kvalitets- og kompetansefokus i norsk barnehage. De har skrevet flere bøker om disse emnene, og hevder seg sterkt i debatten. Teksten ved navn «Problembarn og programinvasjon» er første kapittel i boka *Problembarn* (Pettersvold og Østrem, 2019). Boka er en antologi som retter et kritisk blikk mot manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy, med bidrag fra flere norske, svenske og danske forskere.

Forfatterne er opptatte av det de mener er et fokus på problemer hos barn, og mener at spesialpedagogikken har fått for stor plass i norske styringsdokumenter og i enkelte barnehagefaglige miljøer. De er kritiske til at barnehager tar i bruk manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy, og mener at disse er svaret på et behov som ikke finnes i barnehagene. Innføringen av slike verktøy ser de på som en nedvurdering av barnehagelærernes faglige skjønn, og en forenkling av komplekse problemstillinger. De mener at dette representerer en tankegang som ikke legger vekt på barndommens egenverdi, men kun ser barnet som et potensial for videre skolegang og samfunnsnytte. De mener programmene bruker kritikkverdige pedagogiske virkemidler som en måte å manipulere og styre barn utenfra. De er kritiske til det de ser på som kommersialisering og betenkelige bindinger mellom forskere og besluttede myndigheter (Pettersvold og Østrem, 2019).

Analyse

i) Tendensiøs gjengivelse og argumentasjon mot stråmenn.

Jeg finner mange påstander i teksten som er rene stråmannsargumenter, og vil i denne analysen nevne noen av de mest sentrale.

Forfatterne hevder på side 8 at de snakker om «standardiserte metoder som antas å kunne overføres fra en kontekst til en annen, og om manualer som inngår i forhåndsdefinerte programmer eller konsepter», og fremstiller disse som at de forventes å være uten behov for tilpasning eller lokale vurderinger (Pettersvold og Østrem, 2019). Dette finner vi ikke belegg

for at verken skapere av TRAS eller DUÅ mener, når vi leser deres håndbøker. I TRAS beskrives den voksnes tilpasningsevne som sentral, da spørsmålsstilling må tilpasses barnet og situasjonen de er i, og det poengteres at skjemaet ikke skal styre pedagogikken (Espenakk, 2011, s. 11). Om DUÅ sier Løndal og Aasheim at programmet må brukes med klokskap og til en viss grad tilpasses gruppen det benyttes for (Løndal og Aasheim, 2016). Ogden (2012) viser i sin tekst til misforståelser i oppfatningen av hvor rigid og oppskriftsmessig praksis vil bli, og sier at forskningsbaserte metoder vil være i stadig endring i takt med forskningen som gjøres på praksis. Ertesvåg (2012) påpeker at tre elementer må være til stede i evidensbasert praksis, nemlig de fremste forskningsfunnene, praktisk kunnskap og brukerbehov (s. 20). Her har Pettersvold og Østrem beskrevet noe som tilhengerne av evidensbaserte metoder ikke står inne for, og argumenterer mot noe som antagelig ingen vil ha. Det er derfor et stråmannsargument.

Pettersvold og Østrem sier videre at det faktum at programmene finnes, bidrar til at man tror at det vanlige er å bruke programmene, og at det å ikke bruke dem må begrunnes (Pettersvold og Østrem, s. 9). Dette er en påstand som synes urimelig. På hvilken måte er det slik at en tings eksistens gjør at det normale er å bruke den? Pettersvold og Østrem argumenterer her mot en stråmann. Alle vil antagelig være enige om at valg av pedagogisk verktøy ikke skal tas på grunnlag av at det eksisterer.

Et annet argument hos Pettersvold og Østrem, er at det å innføre evidensbaserte programmer «innebærer kommersialisering i form av økonomisk overskudd eller ved at de skaffer noen levebrød» (Pettersvold og Østrem, s. 10). Problemet med dette argumentet er at barnehagene i Norge, og det overordnede nivået for barnehagedrift, til stadighet kjøper materiell og tjenester fra folk som tjener penger på det. Til daglig drift dreier det seg om både mat, pedagogisk materiell og forbruksvarer. Faglig og utviklingsmessig dreier det seg om fagbøker, kurs og utviklingsmateriell. Det er ingen ting av dette som er gratis. Det at noen tjener penger på det som barnehagesektoren bruker av materiale fremstår dermed som et stråmannsargument og utenomsnakk.

Poenget om kommersialitet trekkes langt av Pettersvold og Østrem, og de antyder at det finnes usunne, korrupsjonslignende koblinger mellom personer som har utformet programmer, og personer som gjør anbefalinger og beslutninger angående bruk av slike verktøy (Pettersvold og Østrem, 2019). Dette er påstander som mangler belegg. Arne Næss vil kalle dette argumentasjon som man må foreta overveldende og ikke-gjennomførbare

undersøkelser for å avgjøre holdbarheten i, og debatten rundt det vil kunne lammes. Da man ikke kommer videre, kan hver part holde på sitt syn på holdbarheten og la det være opp til den andre å bevise sitt eget syn (Næss, 2002).

Pettersvold og Østrem mener at innføring av manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy er et uttrykk for at man ikke har tiltro til barnehagelærernes evne til å gjøre faglige vurderinger, eller respekt for dem som fagpersoner. Dette er et poeng som gjentas flere steder i teksten. De viser samtidig til flere forskere (Almklov, Ulset & Røyrvik, 2017; Vik, 2015; Buus og Rasmussen, 2015) som har sett på hvordan programmer griper inn i profesjonsutøvelse, og som har funnet at innføring av programmer har blitt godt mottatt i barnehager og barnevern (s. 26). Profesjonsutøvere opplever at arbeidsmetodene gir økt status og gjør arbeidet mindre tyngende, og at de får mer oversikt over om de gjør det de skal (s. 26). Barnehagelærere har gitt uttrykk for at de har fått et felles språk og felles forståelse, og at programmene svarer godt til arbeidsoppgavene deres (s. 27). Disse funnene har forskerne kommentert som at profesjonsutøverne enten ikke har bred nok forståelse av profesjonen, at de har mange krav i arbeidet som de kanskje ikke føler de klarer med, og at utdanningsinstitusjonene ikke har satt dem i stand til å forstå hva standardiserte metoder i barnehagen vil innebære (Pettersvold og Østrem, 2019).

Når Pettersvold og Østrem ikke tar barnehagelærernes svar på alvor, og har behov for å bortforklare deres positive opplevelse av å jobbe på denne måten, kan det se ut som de nettopp ikke har tiltro til profesjonsutøvernes evne til å gjøre faglige vurderinger, og ikke viser respekt for barnehagelærerne som fagpersoner. Argumentet om at motstandere ikke har tiltro til barnehagelærerne blir dermed utenomsnakk i debatten, siden Pettersvold og Østrem selv ser ut til å gjøre akkurat det de kritiserer andre for å gjøre.

Det siste stråmannsargumentet som jeg vil trekke fram, er påstanden om at barn blir sett på som problemer, og at barnehagelærere forventes å se etter problemer hos barna (Pettersvold og Østrem, 2019). Dette er et sentralt argument i teksten til Pettersvold og Østrem, og utgangspunkt for tittel både på boka og teksten. Er det grunnlag for å si at DUÅ og TRAS påstår at man skal se etter problemer hos barna? På et vis kan vi si «ja». DUÅ sier at alle barn har vansker, og at vi bør forebygge alvorlige vansker (Webster-Stratton, 2007). TRAS sier at barns språkvansker har blitt tatt tak i for sent, og viser dermed at de er opptatt av vansker (Espenakk m.fl., 2011). Det de derimot ikke sier, er at barn er problemer. En slik påstand finner vi heller ikke hos andre tilhengere av evidensbasert praksis. Denne slutningen er det

Pettersvold og Østrem som gjør, for deretter å argumentere mot. Det er altså et stråmannsargument som ligger til grunn for teksten deres.

ii) Tendensiøs språkbruk og latterliggjøring

Pettersvold og Østrem tar i bruk ord og formuleringer som jeg oppfatter som tendensiøse og egnet til å påvirke leseren i en bestemt retning. Eksempler på dette er negativt ladete ord som for eksempel «mantra» (s. 7), «invasjon» (s. 9) og «bekymringsindustri» (s. 17). I tillegg bruker de en latterliggjørende og nedlatende tone, som når de bruker deLillos` sangtekst som utgangspunkt for teksten (s. 7), og når de sier at de på en konferanse ble presentert for «oppskriften for hva som virker» (Pettersvold og Østrem, 2019, s. 13). Her er det sammenhengen like mye som ordene i seg selv som har en tendensiøs virkning. Dette er eksempler på det Arne Næss kaller tendensiøs fremstilling.

iii) Hvordan forholder teksten seg til andre argumenter i debatten?

Ved lesing av Pettersvold og Østrem (2019) er det to steder der man kan si at motparten gjengis riktig, og at kritikken rettes direkte mot elementer vi kan finne i Webster-Strattons tekster. Dette skjer når de diskuterer motstand hos barn sett som uenighet kontra ulydighet mot den voksne (s. 19), og sier at DUÅ mener slik motstand ses på som ulydighet (Pettersvold og Østrem, 2019). I Webster-Stratton (2007) brukes det en slik beskrivelse, i et eksempel på hva foreldre skal håndtere hos barna (Webster-Stratton, 2007, s. 289). Det ser ut til at Webster-Stratton har et syn på oppdragelse som medfører at barn skal være lydige. Samtidig diskuterer hun begrepet og presiserer at ulydighet er en naturlig del av utviklingen mot selvstendighet, og ikke bevisst manipulasjon. I nyere, mer oppdatert litteratur finner jeg en mer oppdatert ordbruk (Webster-Stratton, 2018).

Det andre eksempelet på rimelig gjengivelse er en beskrivelse av manglende referanser til kilder. Aabro (2016) refererer til at DUÅ sies å være basert på psykologiske prinsipper om læring og endring av atferd, uten at referanse til disse prinsippene bli oppgitt (Pettersvold og Østrem, 2019, s. 22). Ved gjennomgang av Webster-Stratton (2007) finner jeg at Aabro har rett. Det gis nesten ingen referanser til kilder, og referanselista i boka er en «bibliografi» over 1,5 sider. Leser vi Webster-Stratton 2018, finner vi derimot utfyllende referanser til teoretikere, spesielt i kapittel 1. Her går referanselista over 8,5 sider. Det er likevel vanskelig å finne teoretiske begrunnelser for metodikken i de øverste lagene i læringspyramiden. Dette

viser at Pettersvold og Østrem har begrunnede innvendinger mot en del trekk ved DUÅ, og god oversikt over den eldre litteraturen som brukes som grunnlag for foreldrekurs.

Vurdering – bidrar argumentasjonen til en god debatt?

Pettersvold og Østrem ser ikke ut til å sette pris på å se nye impulser i den pedagogiske debatten. Teksten fremstår som et angrep på tilhengere av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging. Den preges av stråmannsargumentasjon, nedlatende og tendensiøst språk og en negativ holdning til de som er uenige med dem.

I tillegg til at dette kan påvirke en leser til å se bare en side av saken, kan disse virkemidlene være med på å skape det Næss kaller skinnenighet eller skinnuenighet. Når det skapes et inntrykk av «oss» mot «dem», der motstanderen fremstilles som uakseptabel eller direkte dum og latterlig, vil mange av oss påvirkes til å velge side ut fra hva vi ikke ønsker å være. Dette vil føre til en polarisering av debatten.

Oppsummering etter to kritiske tekster

Det finnes en del fellestrekk ved de to tekstene som er analysert. De argumenterer i stor grad for de samme synspunktene og har samme oppfatning av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging. Det er likevel mange punkter som skiller dem når jeg analyserer saklighetsnivået og virkemidlene forfatterne bruker for å nå fram med sine argumenter. I likhet med Pettersvold og Østrem tar Andresen i bruk stråmannsargumentasjon. Teksten hennes fremstår likevel som mer saklig. Dette ser jeg i alle de tre punktene som jeg har sett nærmere på. Fordi språket holdes i en mer nøktern tone, med mindre grad av latterliggjøring eller nedlatende karakteristikk, oppleves også innholdet som mer relevant enn Pettersvold og Østrem sin tekst.

4.3 Oppsummering av funn

I dette kapittelet har jeg analysert de fire tekstene i forskningsutvalget, og funnet at det er store forskjeller på måten de ulike forfatterne argumenterer på, både når det gjelder gjengivelse og fremstilling av motparten og språkbruk. Tekstene skiller seg også fra hverandre når det gjelder hvordan de anerkjenner motparten og tar til seg kritikk og ideer.

Når det gjelder Ertesvåg og Ogden, finner jeg at Ertesvåg i større grad enn Ogden fører et språk som kan oppfattes som tendensiøst. Ogden skriver mer lavmælt og bruker et språk med lite bruk av metaforer og bilder som kan påvirke leseren negativt. Likevel fremstår begge tekstene som saklige, fordi de i stor grad anerkjenner kritikkens plass i debatten om den

evidensbaserte pedagogiske praksisen. Ingen av disse to tekstene kan sies å bruke stråmannsargumentasjon, bortsett fra det ene eksemplet fra Ertesvåg.

På den kritiske siden av debatten, som både argumenterer mot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, og for tradisjonell barnehagepedagogikk, finner jeg en stor andel stråmannsargumentasjon. Dette er mest fremtredende hos Pettersvold og Østrem, men også Andresen argumenterer mot slutninger som man ikke kan forutsette at motparten vil kjenne seg igjen i. Stråmannsargumentasjonen oppfatter jeg som polariserende, og egnet til å skape «skinnenighet». Hos Pettersvold og Østrem finner jeg også et språk som jeg oppfatter som tendensiøst. Nedlatende eller latterliggjørende språk finnes ikke i samme grad hos Andresen, og er antagelig det som gjør at hennes tekst fremstår som mer saklig, til tross for stråmannsargumentasjonen.

Det som også skiller frontene i debatten, er måten de kommer motparten i møte ved å anerkjenne andre synspunkter og argumenter. De som argumenterer for manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, ser ut til å være åpne for kritikk og hevder at kritiske innspill er viktig for å utvikle den pedagogiske praksisen. Andresen og Pettersvold & Østrem viser derimot ikke interesse for innspill fra motparten. I denne oppgavens sammenheng er de med som kritikere av manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy, men de kan også ses på som forsvarere av den tradisjonelle barnehagepedagogikken. Ingen av de to tekstene viser anerkjennelse for at den praksisen som har vært ført i norske barnehager har rom for forbedring. Funnene i analysen viser altså at det er store forskjeller på hvordan motpartene i debatten argumenterer, men også forskjeller innad på hver side.

I neste del av oppgaven vil jeg redegjøre for en essensiell motsetning i pedagogiske tilnærminger og drøfte sentrale kritiske argumenter sett i sammenheng med disse. Jeg vil videre vise at rammeplan for barnehager gir mandat for å balansere disse tilnærmingene i pedagogisk praksis.

5 Diskusjon om oppgavens funn og fremtidens debatt

5.1 Ulik grad av saklighet

Funnene i analysen viser at tekstene i forskningsutvalget preges av ulik grad av saklighet. Ogden (2012) preges av et høyt saklighetsnivå med svært få brudd på Arne Næss' saklighetsnormer, mens Pettersvold og Østrem (2019) tar i bruk usaklige virkemidler som kan skape polarisering og skinnenighet. Tekstene til Ertesvåg og Andresen befinner seg et sted mellom disse to ytterpunktene, der Andresen (2017) oppleves som mindre saklig enn Ertesvåg (2016). Det er interessant å se at kritikerne av manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy tar i bruk mindre saklig argumentasjon enn det tilhengere gjør. Jeg har funnet stråmannsargumenter, sarkasme og nedlatenhet, og tendensiøs begrepsbruk. Det kan se ut til at uenighetene er så store og grunnleggende at noen tar alle midler i bruk for å få frem sine poenger.

Debatten ser ut til å sentrere seg rundt motsetningen mellom det Schofield (2012) kaller *educere* og *educare*, to ulike tilnærminger i pedagogisk tankegang. I neste del av oppgaven vil jeg gjøre rede for denne motsetningen. Jeg vil så, ved hjelp av Kvernbekk (2018) og Seland (2020), drøfte hvordan de mest sentrale argumentene i debatten om manualbaserte programmer og standardisert kartlegging kan relateres til disse to retningene. Deretter vil jeg vise hvordan Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) løser oppgaven med å balansere *educere* og *educare* i formålsbeskrivelsen, og dermed gir profesjonsutøverne funksjonelle verktøy for å ivareta både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken i barnehagene.

5.2 *Educere* og *Educare*

I debatten om pedagogisk praksis settes det ofte opp en motsetning mellom to retninger. I dette underkapitlet vil jeg gjøre rede for hva motsetningen består i, og vise hvordan denne motsetningen ligger til grunn for sentrale argumenter i kritikken mot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging.

Schofield (2012) viser at det vi ser på som pedagogikk, på engelsk education, kan oppfattes på to måter. Dette kobles til det etymologiske opphavet til education, *educio*. For denne oppgaven er det hensiktsmessig å koble motsetningen i barnehagepedagogikken opp mot denne todelte forståelsen av *educio*, fordi diskusjonen for eller imot manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy har begrunnelser i en eller begge av disse

retningene. For å vise hvordan disse begrepene forholder seg til andre begreper i debatten i det barnehagefaglige forskermiljøet, vil jeg også presentere en oversikt over ulike forskeres begrepsbruk.

I den ene tolkningen av *educio* mener man at opphavet til begrepet education er *educere*. *Educere* innebærer en utvikling som skjer innenfra hos barnet, og som kan stimuleres gjennom veiledning. Pedagogens rolle i dette er lite styrende. Det er barnet selv som tilegner seg kunnskap, ved hjelp av voksne rundt seg. Schofield beskriver denne retningen som «child centered», barnesentrert. Han forbinder den med begrepene selvutvikling, erfaringslæring og oppdagelseslæring, og kobler den opp mot pedagogiske tenkere som Rousseau, Fröbel og Montessori (Schofield, 2012). Norske barnehageforskere har tradisjonelt hatt en orientering mot denne barnesentrerte tankegangen, og har siden 1970-tallet vært skeptiske til metodikk som setter opp mål for barns ferdigheter og pedagogiske virkemidler som ikke tar utgangspunkt i barnets indre, leksentrerte, verden (Lillemyr og Samuelsson, 2018).

I den andre tolkningen ser man på *educare* som det opprinnelige begrepet. *Educare* defineres som en prosess som skjer utenfra, der pedagogen har en styrende rolle (Dahle 2020; Schofield 2012). Dette kaller Schofield «training», trening. Det er en aktivitet med tydelige mål og et definert innhold. Evidensbasert pedagogisk praksis har forbindelser til denne retningen, noe som henger sammen med at bruk av god forskningsbasert evidens forutsetter mulighet til å måle resultater av tiltak eller eksperimenter. Dette kan ses som en motsetning til en *educere*-orientert tilnærming der det kan være vanskeligere å sette opp middel og mål på en så systematisk måte som forskningen forutsetter (Kvernbekk, 2018). Skolens pedagogiske praksis, kan ses som et uttrykk av *educare*. Spørsmålet er hvilken retning spesialpedagogikken hører til.

Manualbaserte programmer og standardiserte kartleggingsverktøy hører til i en *educare*-tilnærming til pedagogikk. Disse verktøyene jobber mot ytre mål satt opp av pedagoger for å hjelpe barna i en bestemt retning. Den systematiske fremgangsmåten med faste parametere tilsier at de kan brukes for å måle fremgang, og dermed tilhøre en evidensbasert pedagogisk praksis. Siden slike programmer og kartleggingsverktøy forbindes med spesialpedagogiske metoder, ser det ut til at det er dette Pettersvold og Østrem (2019) kritiserer når de argumenterer mot at spesialpedagogikken ikke må få for stor plass i barnehagen.

Forskere setter ofte opp et skille mellom *educere* og *educare* når de diskuterer barnehagepedagogikk, men bruker ulike begreper ut fra hvilken sammenheng de jobber i (tabell 1). I tabellen under er begrepene satt opp i motsetninger, med forskernes betegnelser. Det er forskjell på hvor omfattende begrepene kan sies å være, og i hvilken kontekst begrepene brukes. Dette er derfor ikke en utfyllende beskrivelse, men heller et middel for å få et overblikk. Av forskerne i denne oversikten, er det kun Schofield (2012) som argumenterer for at de to tilnærmingene kan kombineres.

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Dahle | Educere | Educare |
| Schofield | Child centred | Training |
| Vik | Tysk pædagogik-tradisjon | Amerikansk education-tradisjon |
| Andresen | Humanistisk ideologi Helhet | Teknisk-instrumentell ideologi Tiltak |
| Pettersvold og Østrem | Barndommens egenverdi Allmennpedagogikken Utvikling | Instrumentell pedagogikk «Skolsk» Spesialpedagogikken Læring |

Tabell 1 *Begreper for educere og educare*

I neste underkapittel vil jeg vise at også Kvernbekk (2018) argumenterer for at de to retningene *educere* og *educare* kan kombineres, og hvordan dette løfter det profesjonelle skjønnet som utøves i barnehagene til å være en avgjørende faktor i pedagogiske vurderinger rundt manualbaserte programmer og standardisert kartlegging.

5.3 Sentrale argumenter i kritikken

I kapittel 2.3 viste jeg til 7 sentrale argumenter brukt i kritikken mot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging. Av hensyn til oppgavens problemstilling og avgrensning vil jeg ikke gå inn på alle argumentene, men konsentrerer meg om evidens og krav om målbarhet, instrumentalistisk metode, standardisering og faglig skjønn.

Det sterke motsetningsforholdet mellom *educere* og *educare*, og forestillingen om at disse to ikke lar seg kombinere, preger argumentasjonen mot manualbaserte programmer og standardisert kartlegging. I dette underkapittelet vil jeg vise at det finnes alternative perspektiver, blant andre fremført av Kvernbekk (2018) og Seland (2020). Kvernbekk argumenterer for en kombinasjon av disse to pedagogiske retningene, der det profesjonelle skjønnet vektlegges.. Seland viser til funn som støtter en oppfatning av at profesjonsutøvere i barnehagene mestrer å tilpasse implementeringen av DUÅ slik at programmets positive

elementer tas inn i barnehagen, mens de mer kontroversielle verktøyene ikke inkluderes i tiltakene (Seland, 2020).

Evidens og krav om målbarhet

Kritikere som Pettersvold og Østrem (2019) mener at det å kreve evidens for gode tiltak i barnehagene forutsetter målbarhet. Dette mener de vil dreie pedagogikken i barnehagene mot ferdigheter som kan måles. Kvernbekk (2018) sier seg enig i denne bekymringen. Hun viser til en mye kritisert praksis med å «undervise til test» i skolen, der undervisningen legges opp etter hvilke ferdigheter testene måler. Det er en uttalt enighet om at barnehagebarn ikke bør måles på ferdigheter på individnivå, slik TRAS til en viss grad legger opp til. Samtidig må vi ha systematiske metoder for å sikre at vi oppdager hva noen barn sliter med.

Spørreundersøkelsen (Espenakk & Horn, 2002) som vises til som grunnlag for utarbeidelse av TRAS, viser at språkobservasjonsarbeid i barnehagene har vært oppfattet som lite systematisk. Barnehagelærere har ønsket verktøy for mer systematisk observasjon. Drugli (2018) sier at om vi skal følge tankegangen om å se hele mennesket i vårt arbeid, må vi også være klare til å se hvilke problemer det enkelte barn sliter med (Drugli, 2018).

Om TRAS kan brukes på en fleksibel måte, vil det kunne være et godt verktøy for systematisk observasjon. Det finnes formuleringer i TRAS som fremhever at observasjonene skjer i en kontekst, og bør foretas av pedagoger. Forfatterne sier for eksempel at barns språklige mening må forstås ut fra sammenhengen den kommer frem i, og vi må ta hensyn til barnets forståelsesrammer (Espenakk, m.fl. 2011). Jeg oppfatter dette som at TRAS-forfatterne er åpne for at deres verktøy kan brukes på et informerende vis, og suppleres gjennom bruk av kommentarer og ytterligere observasjoner. Det er likevel en fare for at kartleggingsverktøyet ikke brukes etter intensjonen, og dermed styrer praksis i retning av å lære barna å svare på skjemaets spørsmål.

Standardisering

Evidensbegrepet kan knyttes til forskningspotensialet i de manualbaserte programmene. Utviklerne av programmet mener at om et program implementeres lojalt ut fra retningslinjene, vil man kunne forske på effekten av programmet (Ogden, 2012; Kvernbekk, 2018). Kvernbekk hevder at tiltak som settes i verk i pedagogiske praksiser må implementeres med fleksibilitet, ikke rigide oppskrifter. Seland (2020) viser at det er svært varierende hvordan DUÅ manifesteres i barnehagene, og at de fleste barnehagene i hennes studie kun jobber etter de nederste nivåene i Læringspyramiden. Om dette funnet stemmer for flere av barnehagene

som ligger til grunn for forskningsresultater brukt som evidensgrunnlag for DUÅ, vil det si at forskningsresultatene ikke kan brukes som argumentasjon for at alle tiltakene i DUÅ virker (Seland, 2020).

Kvernbekk (2018) stiller seg kritisk til en for lojal implementering av manualbaserte programmer, fordi dette ikke vil tillate lokal tilpasning ut fra barnas behov og forutsetninger, og vil gå ut over andre viktige områder som pedagoger i barnehage og skole skal jobbe med. Hun viser til at fremgangsmåter i pedagogisk praksis, som for eksempel et program, krever en viss stabilitet for å virke. Pedagogen har behov for system og orden for å oppnå resultater. Samtidig vil en praksissituasjon alltid ha noen overraskelser som må håndteres, som krever fleksibilitet. Tiltaket vil møte variasjoner i en kontekst. Kvernbekk mener at pedagogisk praksis har en grunnleggende sannhet å opprettholde: for eksempel tillit mellom lærer og elev, respekt, selvstendighet, og rom for kreativ og kritisk tenkning (Kvernbekk, 2018, s. 149). Dette er elementer som ses på som viktig også i barnehagene. En god del av dette handler i barnehagene også om fenomenet lek, og lekens plass i barnets hverdag, samt omsorg og barns medvirkning. Dette må ha tilstrekkelig plass i barnehagen. Dersom pedagogen som skal jobbe i tråd med et manualbasert program, ikke har mulighet til å møte disse variasjonene ut fra sin kunnskap om enkeltbarnet, gruppedynamikken og lokale ressursmessige forutsetninger, fordi hun er opptatt med å fylle ut skjema, utføre tester eller følge regler som er fastsatt i programmet, kan det føre til en lite hensiktsmessig situasjon (Kvernbekk, 2018).

Slik jeg oppfatter DUÅ og TRAS er disse relativt godt egnet for lokale tilpasninger, og kan i denne sammenhengen være fleksible nok til å fungere godt i barnehagen. Fra det spesialpedagogiske perspektivet mener jeg det vil være hensiktsmessig å verktøy som DUÅ og TRAS tilgjengelig som et av flere alternativer til fremgangsmåter i møte med barns behov for støtte.

Om det derimot skal forskes på virkningen av disse, er det naturlig at kravene til lojalitet for programmet eller kartleggingsverktøyet vil være høyere. Dette vil i så fall bli et problem for *educere*-perspektivet i barnehagen, og mulighetene som pedagogene bør ha for å utforme praksis til gode for den enkelte barnegruppe og det enkelte barn der og da.

Profesjonsutøveres faglige skjønn

Selands forskning på DUÅ i barnehager (Seland, 2020) viser at selv om et manualbasert program er implementert i en barnehage, vil det ikke nødvendigvis si at barnehagen følger

programmets «oppskrift» til punkt og prikke. Barnehagelærernes profesjonalitet og faglige skjønn brukes ved at profesjonsutøverne setter sitt eget preg på programmets praktiske utforming.

Det er flere av barnehagelærerne i Seland's studie som forteller at de ikke tar i bruk Læringspyramidens øverste, og mest inngripende tiltak. De har ofte begynt implementeringen med å legge til rette for bruk av tenkepause, men har enten ikke funnet tiltaket nødvendig, eller de mener det ikke er etisk forsvarlig. Seland viser også til observasjon av en barnehagelærers bruk av ignorering av negativ atferd, der pedagogen ikke følger programmets råd om å totalt overse barnets forsøk på å forstyrre samlingsstund, men gir barnet diskret oppmerksomhet med kroppskontakt og vennlige blikk samtidig som hun ikke gir barnet oppmerksomhet for atferden. Hun gir oppmerksomhet til personen, men ikke til atferden (Seland, 2020). Jeg mener at dette både kan ses som uttrykk for motstand mot programmets intensjon om ignorering, men også som lydhørhet for programmets intensjon om relasjonsbygging. Barnehagelæreren viser på denne måten fleksibilitet i sin tilnærming til programmet, og gjør profesjonelle vurderinger som tilsier at barnet har behov for oppmerksomhet til seg selv, som han ikke skal behøve å gjøre verken ablegøyer eller «riktige ting» for å få (Seland, 2020).

Ut fra disse funnene hos Seland viser hun at barnehagelærerne er i stand til å bruke sitt faglige skjønn i møte med manualbaserte programmer.

Instrumentalistisk tilnærming

Kritikerne hevder at manualbaserte programmer og standardisert kartlegging forutsetter en instrumentalistisk tilnærming til pedagogikk. Kvernbekk sier seg enig i dette når hun diskuterer misforståelser i evidensbasert pedagogisk praksis, og forklarer at enhver metodikk der vi ønsker å nå et mål, ved bruk av utvalgte midler, må ses på som instrumentalistisk. Dette er ikke et problem, ifølge Kvernbekk, men en vanlig måte å forholde seg til oppvekst og barndom (Kvernbekk, 2018). Selv om hun mener at pedagogikk fordrer en instrumentalistisk tankegang, advarer hun samtidig mot at vi lar instrumentalistisk metodikk *spise seg inn på egenverdiens område* (Kvernbekk, 2018).

Dette handler om *educere* og *educare*. Pedagogisk praksis er ikke begrenset til å bruke bare det ene eller det andre, det er naturlig at vi bruker begge to. Kvernbekk mener at dette er to tilnærminger som hører naturlig til i den pedagogiske hverdagen, og bruker i sin artikkel et

eksempel med at elever både kan bli interessert i litteratur og oppnå leseferdigheter på en gang, når de arbeider med poesi. Dette er et godt eksempel også i barnehagerelatert sammenheng. Hva er det pedagogiske målet vårt når en barnehagelærer for eksempel leser høyt for barna, å utvide ordforråd og grammatikalsk forståelse eller å gi dem opplevelsen av en morsom og spennende historie? Det ene utelukker ikke det andre. Barnehagen kan kombinere *educere* og *educare* i en og samme aktivitet.

I dette delkapittelet har jeg vist at det finnes forskning som støtter bruk av både *educere* og *educare* i pedagogisk praksis. I neste delkapittel vil jeg vise at rammeplan for barnehagen, som er en forskrift til barnehageloven, forutsetter en slik dualitet for den pedagogiske tilnærmingen i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.4 Dualitet i rammeplanen

I dette underkapitlet vil jeg vise hvordan rammeplanen for barnehager legger opp til en dualitet mellom *educere* og *educare*, der begge tilnærminger skal gis plass i barnehagens praksis.

Barnehagepedagogikken i Norge kjennetegnes for en stor del av en kombinasjon mellom *educere* og *educare*, der omsorg, lek og læring er deler av en helhetlig tilnærming som står sterkt i barnehagetradisjonen (Lillemyr og Samuelsson, 2018). Den pedagogiske tilnærmingen til oppvekst og utvikling preges av en holdning der leken står i sentrum for barnets livsutfoldelse, og barndom ses på som en del av livet som har verdi i seg selv. Lek og læring har fra 1990-tallet blitt sett på som like mye verdt, og barnet ses som en aktiv deltager med unik personlighet samtidig som det er del av en helhet i samspill med andre (Lillemyr og Samuelsson, 2018).

Rammeplan for barnehager (2017) er en forskrift til barnehageloven, og fungerer som en forpliktende plan som alle barnehager skal følge. For å synliggjøre betydningen av dualiteten mellom *educere* og *educare*, og vise hvor sterkt den står i barnehageloven, vil jeg vise til rammeplanens kapittel 1 «Barnehagens verdigrunnlag». I første setning slås det fast at

Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi [...] Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi kan anses som et uttrykk for *educere*, den pedagogiske innstillingen der pedagogen ikke styrer barnet, men legger til rette og veileder. Det å forberede barnet til deltakelse i samfunnet kan imidlertid ses på som uttrykk for *educare*, innstillingen der pedagogen er mer tydelig og har noen ytre mål for det som skal skje i barnehagen.

Barns lek anses som en svært viktig del av barndommen, og pedagogikken i norske barnehager har tradisjonelt dreid seg om å støtte opp om leken, legge til rette for gode lekemiljøer og gi barna mulighet til å leke i ulike grupperinger og på ulike steder. Lek blir sett som sentrum i barnas univers og arter seg på mange forskjellige vis. Et sterkt element å merke seg er at leken ofte er en sosial aktivitet. Lek kan ses på som utprøving, problemløsning og som grunnlag for selvutvikling og motivasjon (Lillemyr og Samuelsson, 2018).

I rammeplan for barnehager heter det at

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Igjen finnes vi dualiteten mellom *educere* og *educare* i rammeplanen. Det å legge vekt på lek er en tilnærming til pedagogikken som uttrykk for *educere*. Samtidig som lekens egenverdi fremheves, hevdes det imidlertid at den skal være arena for læring. Dersom denne formuleringen fører til at pedagoger går inn i leken for å styre den etter ytre, «voksenbestemte» mål, kan dette ses på som et uttrykk for *educare*. Rammeplanen gir ingen slik beskrivelse av læringsprosessene som skal foregå.

I rammeplanen er begrepet læring brukt som følger:

I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre.

Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring.

Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg mener at formuleringene i rammeplanen ikke legger opp til læring i et *educare*-perspektiv. Jeg leser her at *miljøet* skal være *stimulerende* for læring. Barna skal bidra i egen og andres læring. Dette kan ses på som en pedagogisk tilnærming i form av *educere*, der læringen drives fram av barna selv i et stimulerende miljø. Det som tidligere ble kalt sosiale evner er nå blitt til sosial kompetanse, og dermed noe som skal kunne læres, men fremstilles her likevel som noe som skal *utvikle* seg i et samspill. Også et uttrykk for *educere*, slik jeg leser det.

Som jeg tidligere har vist, legger politiske styringsdokumenter i form av stortingsmeldinger fra de siste 20 år vekt på at barnehagen er et avgjørende instrument for å sikre at barn senere kan delta aktivt i samfunnet. Det legges også vekt på barnehagens sosialt utjevne funksjon, og at barn med spesielle behov også har krav på læring, kvalitet og progresjon. Det er disse forventningene rammeplanen møter i det første avsnittet om verdigrunnlaget i barnehagen.

For å delta i samfunnet jf. rammeplanens verdigrunnlag, regnes det som en forutsetning av man har lese- og skriveferdigheter slik at man kan tilegne seg kunnskap til bruk i utdanning og jobb. Det er også avgjørende å inneha grunnleggende sosiale ferdigheter slik at man kan fungere i et fellesskap. For å møte disse forventningene har barnehagene bruk for gode verktøy. Slik kan vi forstå hvordan de manualbaserte programmene har oppstått, og hvordan systematisk kartlegging blir sett på som nødvendig.

Standardiserte kartleggingsverktøy og manualbaserte programmer kan dermed sies å bli tatt i bruk i barnehager for å imøtekomme deler av rammeplanens verdigrunnlag. Verdigrunnlaget er imidlertid formulert også i at barndommens egenverdi skal anerkjennes og ivaretas.

Det er min oppfatning at disse kan kombineres, noe som støttes av Kvernbekk (2018) og tilhengere av evidensbasert pedagogisk praksis. Som jeg har vist i denne oppgaven, har vi allerede et lovmessig grunnlag for å jobbe mot en slik kombinasjon.

6 Avslutning

Barnehagene har, som vist i forrige kapittel, et formelt mandat om å kombinere *educere* og *educare* i barnehagefaglig praksis. Rammeplanen, som gjelder både for allmennpedagogisk og spesialpedagogisk praksis, sier tydelig at begge tilnærminger er viktige for profesjonsutøvernes arbeid. Debatten jeg har analysert i denne oppgaven, viser at det er barnehagefaglige miljøer som ikke ønsker at vi skal ta i bruk *educare*-baserte tilnærminger i barnehagene. *Educere* og *educare* settes opp mot hverandre, og funnene viser at det brukes usaklige virkemidler for å få fram kritiske synspunkter i debatten.

Kvernbekk (2018) sin diskusjon om kontroverser rundt evidensbasert pedagogisk praksis gir forskere som Pettersvold og Østrem medhold for argumenter mot målstyring og standardisering av praksis. Som nevnt i innledningen, spør Pettersvold og Østrem (2019) hvorfor deres innvendinger ikke blir hørt av tilhengere av manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, og hvorfor ikke besluttede myndigheter tar hensyn til innvendingene som kommer fra kritiske hold. Jeg mener dette kan relateres til debattformen som Pettersvold og Østrem legger opp til, og som denne oppgaven dokumenterer. Når argumentasjonen kan oppfattes som usaklig, kan det være vanskelig å bli hørt med reelle innvendinger og faglig relevante argumenter. Det ser ut til at gode argumenter blir borte i stråmannsargumentasjon og nedlatende språkbruk. Funnene i min analyse viser at debattanter kan nå fram med egne synspunkter samtidig som de anerkjenner kritikk mot eget faglig ståsted, slik Ogden (2012) og Ertesvåg (2016) gjør.

Allmennpedagogiske og spesialpedagogiske profesjonsutøvere må diskutere faglig for å utvikle god praksis i barnehagene. Det må foregå en respektfull dialog der motsetninger synliggjøres og debatteres. Dette mener jeg må gjelde i like stor grad for forskere i den akademiske debatten om pedagogiske virkemidler. Jeg har i denne oppgaven vist at debatten til en viss grad preges av usaklige virkemidler og en tendens til polarisering, noe som kan forklares med en svart-hvit tenkning rundt de pedagogiske motsetningene *educere* og *educare*. Jeg har vist at det finnes tilnærminger til spørsmålene i debatten som forutsetter en kombinasjon av disse to, og hvordan dette kan være en god måte å møte fremtiden på (Kvernbekk, 2018). Dette støttes av teksten i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For videre forskning rundt debatten om manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, kunne det vært interessant å studere hvordan ulike fagfelts bruk av språk kan føre til misforståelser og utenomstakk. Jeg har et inntrykk av at språket brukes på ulike måter i skole- kontra barnehagesammenheng, og at dette kan ha implikasjoner for den gjensidige forståelsen. Det kunne også vært interessant å gjøre forskning i barnehagene, der man studerte profesjonenes samarbeid og dialog. I en slik sammenheng kunne forskningen påvirket praksis, slik Ogden (2012) etterlyser. Et annet område for fremtidig forskning, vil kunne være påstanden fra kritikere om at DUÅ tar i bruk metoder fra anvendt atferdsanalyse, og at dette ikke er forenlig med god pedagogisk praksis. Dette blir i liten grad imøtegått av tilhengere av programmer og evidensbasert praksis.

Jeg har begrenset denne oppgavens problemstilling til norsk kontekst, og til å dreie seg om barnehage. Videre forskning vil kunne fokusere bredere, både for å se på debatt og praksis i andre deler av verden, og for å studere debatt rundt skolens praksis som gjelder manualbaserte programmer og standardisert kartlegging, samt annen spesialpedagogisk tilnærming.

Referanseliste

- Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W.-T. (2019). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 899–912. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466357>
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. & Stayton D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. I M. Richards (red.), *The integration of the child into the social world*, (p. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Andresen, R. i Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- Arnesen, A.-L. (red.) (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforl.
- Bae, B., & Waastad, J. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon* (pp. S. 9-32). Oslo.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Belsky, J., Barnes, J. & Melhuish, E. (2007). *The national evaluation of sure start – Does area-based early intervention work?* Bristol: The Policy Press.
- Beck, A.T. (1979). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: New American Library.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bowlby, J. (1980). *Attachement and loss. Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Broström, S. (2018). Børnehavens formål – et kritisk blick. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. og Søbstad, F. (red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 34-47). Oslo: Univeriversitetsforlaget.
- Buus, A.M. (2019b). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspedagogik og evidensbaseret metode*. Doktoravhandling. Aarhus Universitet.
- Dahle, H.F. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 100–114. <https://doi.org/10.23865/ntp.v6.2055>

- Dalvang, T. og Davidsen, H.S. (2009). Bruk av MIO -et observasjonsmaterieil for barnehager. *Tangenten* 2, 73-77.
- De Utrolige Årene (2021, 25.juli) De Utrolige Årene – God støtte til barn og familier gjennom 20 år. Hentet fra <https://dua.uit.no/kom-i-gang>
- Drugli, M.B. (2018). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å «se» hele barnet. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. og Søbstad, F. (red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 230-238). Oslo: Univerversitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis* (Rev. utg.] ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., Larsson, B., Fossum, S., & Mørch, W.-T. (2010). Five- to six-year outcome and its prediction for children with ODD/CD treated with parent training. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 559–566. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02178.x>
- Ertesvåg, S., Eng, H., Frønes, I. og Kjøbli, J. (red.) (2016). *Inkludering og utvikling -førebyggande intervensjonar i barnehage og skule*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Espenakk, U. & Horn, E. (2002). TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling). *Nordisk Tidsskrift För Specialpedagogik*, 80(2-03), 145-150.
- Espenakk, U., Frost, J., Horn, E., Løge, I.K., Solheim, R.G. og Wagner, Å.K.H. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Info Vest Forlag.
- Dalen, M. og Ogden, T (2008). i Ogden, T., & Rygvold, A. *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Foss Hansen, H. og Rieper, O. (2009). Evidensbevegelsens rødder, formål og organisering. I Grimen, H. og Terum, L.I. (red.) *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fossum, S., Handegård, B.H. og Drugli, M.B. (2017). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program in Kindergartens: Effects of a Universal Preventive Effort. *Journal of Child and Family Studies*, 26 (8), 2215-2223.

- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å. og Sørensen, P.M. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3-16 Years of Age. *Dyslexia*, 11, 79-92.
- Frøyland, L. (2005). Systemisk familieterapi og PMT hvordan gi råd og oppskrifter med en spørrende holdning? *Fokus På Familien*, 33(2), 114–127.
- Gadamer, H.G (1960). *Warheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Germeten, S., & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring: Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. og Søbstad, F. (red) (2018). *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- Grythe, J. (2011). Forskningsbasert undervisning som evidensbasert praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 386-397
- Hjardemaal, F. i Kleven, T.A. (2016): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Kapittel 8: Vitenskapsteori (s. 179-213). Bergen: Fagbokforlaget (3. opplag).
- Irgan, T., Solsvik, V.F., & Grimsæth, G. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 312-324.
- Jacobson, N.S. & Margolin, G. (1979). *Marital therapy: Strategy based on social learning and behavioral as exchange principles*. New York: Brunner/Masel.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir.
<https://udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2004.) *Kultur for læring* (Meld.St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2007). *-og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Meld.St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen* (Meld.St. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage* (Meld.St. 24 (2012-2013)). Hentet fra <https://regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Meld.St. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. 4, 2018, pp. 136-153.
- Lillemyr og Samuelsson (2018). Lek og læring i barnehagen – hvor står vi nå? I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S og Søbstad, F. (red.). *Barnehagens grunnsteiner* (s. 71-82). Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- Lyytinen, P., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2005). Language Development and Literacy Skills in Late-talking Toddlers with and without Familial Risk of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 2005-12-01, vol. 55 (2), p. 166-192.
- Løge, I.K., (2015). *Alle Med: håndbok*. Bryne: Infovest forlag.
- Løndal, O. og Åsheim, M. (2016). De Utrolige Årenes skole- og barnehageprogram. I Ertesvåg, S., Eng, H., Frønes, I. og Kjøbli, J. (red.) *Inkludering og utvikling-førebyggende intervensjonar i barnehage og skule* (s. 141-160). Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Læringsmiljøsentret (2021, 30. Oktober). Læringsmiljøsentret - ansatte. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/fakultet-for-utdanningsvitenskap-og-humaniora/ansatte-ved-laeringsmiljosenteret>
- Maxwell, J.A., (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles: Sage Publications (3. Edition).
- Mørch, W.T. (2012). Implementering av evidensbaserte tiltak i barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(3), 136–150.
- Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge (2021, 27. oktober). *Terje Ogden*. Hentet fra <https://nubu.no/ansatte/?uid=44>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, A. (2002). *En del elementære logiske emner* (11. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T., & Rygvold, A. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Piaget, J. (1969). *Barnets psykiske utvikling*. København: Reitzels forlag.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1962). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pidano, A.E. & Allen, A.R. (2015). The Incredible Years Series: A Review of the Independent Research Base. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (7), 1898-1916.
- Prosocial (2021, 23.07.21). *Steg for steg – et program for utvikling av barns sosiale kompetanse*. Hentet fra <https://www.prosocial.no/index.php/steg-for-steg-mainmenu-29>
- Reedtz, C., Handegård, B. H., & Mørch, W.-T. (2011). Promoting positive parenting practices in primary care: Outcomes and mechanisms of change in a randomized controlled risk reduction trial. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(2), 131–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00854.x>
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart!: språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg., p. 169). Cappelen Damm akademisk.
- Schofield, H. (2012). *The philosophy of education: An introduction* (Vol. Volume 154, Routledge library editions). London: Routledge.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: en studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Taraldsen, E. (2011). *Evidensbasert pedagogikk*. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Tveit, H.H., Drugli, M.B., Fossum, S., Handegård, B.H. og Stenseng, F.S. (2019). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Program improve child-teacher relationships in

- childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-0387-5>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk Barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Tænkning og sprog 2*. København: Hans Reitzels forlag.
- Webster-Stratton, C (2007). *De Utrolige Årene* (Solberg, M.H, med Okstad, K.A. og Gröhn, H. Overs.) (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere: Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. (Sjøbu, A. Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.

