

Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål?

Artikkel basert på foredrag fra konferensen *Kartlegging i barnehagen: Innhold og konsekvenser* Utdanningsforbundet, Oslo, 20 juni 2010

Solveig Østrem førsteamanuensis, Høgskolen i Vestfold

Title: Value based objectives, or random, specific goals?

Abstract: The national objectives of Norwegian kindergartens are based on fundamental ethical values. The kindergarten is expected to take care of the children's need for care and play and also to support their learning, their "Bildung" and their general development. This article discusses whether this main objective may be forgotten, while activities in kindergartens are designed according to other, more or less randomly chosen, specific goals. The article focuses on the increasing use of tests in kindergarten and looks in particular at concrete materials for language testing and the goals that this material defines, explicitly and implicitly. Furthermore, the article discusses the theories and perspectives on learning and knowledge that the tests are based on. Finally, the use of tests in kindergarten is discussed with reference to the tendency in different fields of the welfare state to give credit and attention to so-called evidence based knowledge.

Keywords: Language testing; Evidence based knowledge; Professional judgement; Pedagogical objectives

Email: solveig.ostrem@hive.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers July 2010, Accepted November 2010, Published 29 December 2010

Barnehagens formål, fastsatt av Stortinget, sier at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. På grunnlag av disse verdiene skal barnehagen ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Hvordan barnehagens formål skal omformes til praktisk pedagogisk arbeid er et komplekst spørsmål som ikke kan besvares enkelt og entydig. Stortinget har selv gitt noen føringer gjennom en forskrift til loven, nemlig en rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Å lede den enkelte barnehages daglige arbeid mot et gitt formål, er like fullt et ansvar som hviler på pedagogiske ledere, styrere og tilsynsmyndighet på kommunalt og statlig nivå.

I denne artikkelen stiller jeg spørsmål ved om mer vilkårlige detaljmål blir så styrende for barnehagens praksis at det egentlige formålet med

virksomheten kommer ut av syne. Konkret går jeg inn på den utstrakte bruken av kartlegging som vi i dag ser i norske barnehager. Jeg vil spesielt rette oppmerksomheten mot det mest brukte materialet for språkkartlegging, TRAS, og se på hvilke mål som indirekte og direkte defineres gjennom dette materialet. Jeg kommer også noe inn på hvilke kunnskapssyn og hvilken forståelse av profesjonelt skjønn som kommer til uttrykk i denne måten å kartlegge på.

Lars Holm (2009b) har evaluert ulike kartleggingsverktøy som brukes i danske barnehager og skoler for å vurdere barns språk. Han påpeker at alle språklige evalueringer inneholder et syn på hva språk er – og dermed et *språksyn*; et *målingssyn*, det vil si en målestokk som danner grunnlag for å si at noe er bedre enn noe annet; og et *kunnskapssyn*, det vil si et syn på hva viten er og bør være, og hvilken form og karakter denne viten skal ha for at bli verdsatt (Holm,

2009b, s. 108). Jeg vil i denne artikkelen berøre både språksyn, målingssyn og kunnskapssyn. Mot slutten av artikkelen drøfter jeg spesielt hvilke faglige autoriteter som legger premissene for barnehagens kartleggingspraksis. Jeg forsøker å sette språkkartlegging i barnehagen i sammenheng med en økende interesse for evidensbasert kunnskap innenfor offentlig sektor generelt. Det er verdt å spørre om kartleggingsmaterialenes faglige forankring i evidenstenkningen er underkommunisert, og i så fall om evidensbasert kunnskap anvendt i barnehagen i tilstrekkelig grad blir gjort til gjenstand for kritisk refleksjon. Mitt poeng er ikke å argumentere for eller mot evidens, men å vise at deler av av kritikken som reises mot evidenstenkningen, og så kan rettes mot de mest brukte kartleggingsverktøyene i barnehagen.

Å sette barnehagens verdibaserte formål opp mot kartleggingsverktøyenes vilkårlige detalj-mål kan sies å innebære en spissformulering. Kartlegging, testing og vurdering av barns utvikling må nødvendigvis rette oppmerksomheten mot detaljer. Hvorvidt de målene man fokuserer på er vilkårlige, kan opplagt diskuteres. Jeg vil komme nærmere inn på hva jeg betrakter som vilkårligheten i målene som defineres gjennom kartleggingsverktøyene. Det kan innvendes at barnehagens formålparagraf og barnehagens kartleggingspraksis befinner seg på helt ulike nivåer, og dermed ikke uten videre kan settes opp mot hverandre. Sammenligningen i og for seg er heller ikke poenget, men å la barnehagens formål utgjøre bakteppe for hvordan man vurderer generell bruk av kartlegging i barnehagen. Da blir det på sin plass å spørre: Har barnehagens formål noen reell betydning for hvordan barnehagens praksis styres og legimeres? Og hva betyr det for forskolelæreres profesjonsutøvelse dersom barnehagen styres mot detaljerte mål definert av eksperter utenfor barnehagefeltet, mens det egentlige formålet forsvinner ut av fokus?

”VI GJØR DET VI BLIR MÅLT PÅ”

Barnehagen eksisterer ikke i et vakuum, men inngår i en samfunnsmessig kontekst. Tendensen til å kartlegge og måle barns ferdigheter bør ses i sammenheng med mer gjennomgripende samfunnstrender som berører de aller fleste velferdsinstitusjoner. Verner C. Petersen, professor i økonomi ved institutt for ledelse ved Århus universitet, har gjennomført en rekke studier av sty-

ringstendenser i offentlig sektor. Han beskriver disse tendensene slik:

Hvis man får til opgave at nå detaljerede kvantitative mål, så er der neppe tvivl om, at man vil fokusere på at nå disse mål. Medarbejdere og ledere vil blive involveret i et ”talloteri”, hvor egen indsigt og egen evne til at prioritere bliver mindre og mindre vigtig... Det egentlige formål med institutionens aktiviteter [vil] i stadig højere grad blive tapt av syne, mens man bestræber seg på at nå mere eller mindre vilkårlige, forhandlede mål. (Petersen, 2008, s. 19f)

Petersen er gir en nokså pessimistisk analyse av de prosessene som skjer som følge av at kvalitet i stadig større grad defineres ut fra målbare og kvantitativt orienterte indikatorer. Han hevder at det i dagens Danmark er blitt viktigere å ha regler enn å tenke seg om, viktigere å ha vilkårlige mål enn velbegrunnede formål. Problemet er, ifølge Petersen, at vi gjør det vi blir målt på, framfor det vi betrakter som viktig og riktig. På bakgrunn av de siste årenes utvikling i barnehagesektoren er det verdt å undersøke om denne analysen er relevant i forhold til barnehagen. Barnehagens formål handler om verdier som ikke uten videre kan kvantifiseres og måles, og som vanskelig lar seg omskrive termer som effekt og evidens, utbytte og lønnsomhet. Samtidig ser vi at den politiske satsingen på kvalitet i barnehagen legitimeres ut fra antatte effekter på individnivå av det å gå i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 5f, 9 og 76f). Denne utviklingen åpner for en ny form for målstyring av barnehagen og legger til rette for et nytt kunnskapsregime i utviklingen av barnehagens innhold. Kartlegging av barns ferdigheter kan bli et redskap for å dokumentere kvalitet og funge som barnehagens konkrete svar på spørsmålet om effekten av barnehagens arbeid.

Petersen (2008) retter særlig søkelyset mot hvordan økonomisk teori former både forståelser og praksiser i ulike deler av offentlig sektor. I tråd med Petersens perspektiver kan det påpekes at en økonomisk rasjonalitet i dag gjøres gjeldende i forhold til barnehagefeltet i langt sterkere grad enn tidligere. Dette kan illustreres gjennom regjeringens legitimering av barnehagesatingen ut fra at antakelsen om at ”å satse på de små lønner seg stort” og ”gir stor gevinst” (Kunnskapsdepartementet, 2009a) og vektleggingen av forskning som hevdes å vise ”at førskoletiltak

er viktige og kostnadseffektive” (Fordelingsutvalget, 2009, s. 287; Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 98). Her skal jeg ikke dvele ved den økonomiske rasjonaliteten vi finner i barnehagepolitiske dokumenter og diskusjoner. Jeg vil imidlertid løfte fram noen spørsmål omkring (de pedagogiske) konsekvensene av en økt interesse for den antatte samfunnsøkonomiske gevinsten av å satse på kvalitet i barnehagen.

Det er liten tvil om at visse former for forskningsbasert kunnskap har større appell til en samfunnsøkonomisk målstyringsideologi enn andre. Såkalt evidensbasert forskning synes å ha høyere status – og være lettere å forstå og ha tiltro til *som* kunnskap – blant politikere, enn pedagogisk forskning med en annen vitenskapsteoretisk eller erfaringsbasert forankring. Den økte bruken av kartlegging kan ses i sammenheng med evidensbevegelsens styrkede posisjon overfor profesjonsutøvere på ulike felt (Grimen & Terum, 2009) og den voksende interessen for evidensbasert politikk og evidensbasert praksis (Hansen & Rieper, 2009). Det er verdt å spørre om kartleggingstrenden er måten evidenstenkingen har fått fotfeste i barnehagen på. Det innebærer i så fall et brudd i forhold til den tenkingen og det kunnskapssynet som har preget barnehagens pedagogikk og førskolelærernes forskningsbaserte utdanning gjennom de siste tiårene.

Jeg kommer tilbake til diskusjonen om evidensbevegelsens inntreden i barnehagen. Først vil jeg trekke fram noen eksempler på hvordan det defineres konkrete mål knyttet til barns læring og utvikling, og da framfor alt til språkutvikling. Eksempelene illustrerer hvordan mål som er definert i skjemaer for språkkartlegging, korresponderer med samfunnsøkonomenes tilnærming til målstyring, men derimot synes å ha en svak eller vilkårlig forbindelse til lov og rammeplan.

ALDERSADEKVAT SPRÅKUTVIKLING SOM MÅLESTOKK

Har barnehagens verdibaserte formål noen reell betydning for hvordan barnehagens praksis styres, eller forsvinner dette formålet ut av fokus mens barnehagen styres mot mer eller mindre vilkårlige detaljmål? Barnehagens formål er blant annet å ”fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling”. Ut fra dette formålet er det opplagt gode grunner til å støtte barn som aktive språkbrukere. Men det tjener

neppe formålet å legge ensidig vekt på at barn skal utvikle ordforråd, uttale og setningsstruktur i takt med en gitt, forhåndsdefinert norm.

Barnehagens rammeplan bidrar til å konkretisere hvordan ”allsidig utvikling” skal forstås ved å beskrive sju fagområder som barnehagen skal arbeide med. For hvert fagområde er det formulert en rekke mål for arbeidet. Disse er formulert som prosessmål, det vil si mål for hvordan det skal arbeides for at barna blir kjent med læringsområder og arbeidsmåter. Rammeplanen definerer ikke læringsmål knyttet til alder, men understreker at arbeidet med fagområdene må tilpasses barnas alder, interesser, barnegruppens sammensetning og øvrige forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33). Under avsnittet om vurdering presiseres det at barnehagen ikke opererer med generelle læringsmål. Bare unntaksvis kan man sette opp spesifikke mål for enkeltbarn. Dette må i så fall ha en begrunnelse, og målene må settes i samarbeid med foreldrene og eventuelle samarbeidsparter utenfor barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 49f).

Det synet på barns læring og utvikling som fremmes gjennom lov og forskrift, appellerer ikke uten videre til samfunnsøkonomer som tar sikte på å beregne den økonomiske avkastningen av utdanning og tidlig innsats. Fordelingsutvalget (2009), som ble nedsatt av regjeringen for å utrede årsaker til økonomiske forskjeller, kritiserer den sosialpedagogiske tradisjonen norske barnehager berømmes for internasjonalt. Fordelingsutvalget hevder i sin rapport at ”fraværet av krav til at alle barna daglig skal delta i læringsaktiviteter ledet av voksne kan være problematisk fordi det kan bidra til å øke sosiale forskjeller” (Fordelingsutvalget, 2009, s. 142). Et av problemene er ifølge utvalget at barnehagens rammeplan ikke inneholder konkrete læringsmål.

At Fordelingsutvalget er en sentral premissleverandør for regjeringens barnehagepolitikk, blir tydelig i stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*. Selv om regjeringen ikke eksplisitt går inn for å innføre læringsmål i barnehagen, er det flere eksempler i stortingsmeldingen på at ideen om definerte læringsmål knyttet til alder kommer til uttrykk. Det er riktig nok ikke snakk om læringsmål i tradisjonell forstand, men en form for målstyring der antatt normal språkutvikling gjøres til norm – eller mål – for barnehagens arbeid med språk. Jeg vil spesielt trekke fram det som sies om språkutvikling og om å innføre

krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalder (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 98). I omtalen av premissgrunnlaget for dette forslaget sies følgende:

Departementet vil at det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage. Kartleggingen bør skje når barnet er tre år. ... Før treårsalderen har barn ofte svært ulik utvikling av språket, og det vil derfor være lite hensiktsmessig å kartlegge barnas språk på et tidligere tidspunkt. Erfaringer fra Danmark, hvor det ble innført et tilbud om språkvurdering av alle treåringer i 2007, har vist at språkstimuleringstiltak helst bør settes inn ved treårsalderen for at barna skal få utviklet språket godt nok før de begynner på skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 97)

Det er opplagt gode grunner til å støtte alle barn som språkbrukere, ikke minst på grunn av språkets betydning for læring, danning og deltakelse i lek. Noe av det jeg likevel finner problematisk i forslaget om generell bruk av kartlegging, er de premissene som legges til grunn og den implisitte innføringen av læringsmål. En premisse for innføringen av språkkartlegging av alle barn er at det er mulig å definere aldersadekvat språkutvikling. Forslaget impliserer gitte utviklingsmål for treåringer og for seksåringer. Det sies at før barn er tre år, har de så ulik utvikling av språket at kartlegging har liten hensikt. Når de er tre, bør språket derimot kartlegges. Underforstått: når barn fyller tre, er språket tilstrekkelig likt utviklet til at det er hensiktsmessig å kartlegge. Målet for seksåringer er at de har ”utviklet språket godt nok før de begynner på skolen”. Denne målsetningen forutsetter at det er mulig å definere noe som ”godt nok”, og at det finnes en bestemt kritisk grense med hensyn til seksåringers språkutvikling.

Konkrete læringsmål er ikke noe tema i de politiske styringsdokumentene, altså i loven og rammeplanen. Men formuleringene i stortingsmeldingen og i Fordelingsutvalgets NOU-rapport, appellerer til fagmiljøer som er åpne for og som – ut fra sin kunnskap og sitt kunnskapssyn – ser seg i stand til å besvare spørsmålet om hva som er ”godt nok” utviklet språk ved gitte alderstrinn. Fagmiljøer som utvikler verktøy for å kartlegge barns språk ut fra gitte antakelser om normalutvikling, kan dermed sies å passe som hånd i hanske med politikere som etterspør målbar pedagogisk effekt. Kartleggingsverktøyene

kan bli redskap for å vise at barnehagen lever opp til politikernes forventning om å ”levere” et bestemt (målbart) pedagogisk utbytte. Disse verktøyene synes også å imøtekomme også Fordelingsutvalgets ønske om tydeligere læringsmål. Typisk for fagmiljøene som tilbyr kartleggingsmaterieill til bruk i barnehagen, er deres tydelige spesialpedagogiske forankring. Dette materiellet utvikles av primært spesialpedagogiske kompetansesentra med relativt svake forbindelser til allmennpedagogiske forskningsmiljøer og til universitets- og høyskolemiljøer som utdanner førskolelærere. Dersom disse fagmiljøene i praksis overtar definisjonsmakten over barnehagens innhold, kan det være en risiko for at barnehagepedagogikk blir spesialpedagogikk og at barn generelt betraktes ut fra et spesialpedagogisk perspektiv.

Jeg vil illustrere disse poengene gjennom referanser til kartleggingsverktøyet TRAS, *Tidlig registrering av barns språk* (Espenakk, 2003). TRAS er i denne sammenhengen ikke et tilfeldig valgt eksempel, men det kartleggingsverktøyet som uten sammenligning benyttes mest i norske barnehager (Rambøll Management, 2008; Winsvold & Gulbrandsen, 2009; Østrem, Bjar, Føsker, & Hogsnes, 2009). Språkkartlegging i barnehagen handler i stor grad om TRAS.

TRAS-materiellet består av et skjema og en håndbok. Skjemaet skal benyttes til observasjon av barn i ”naturlige omgivelser uten intervensjon fra observatør” (Solheim, 2003, s. 17). I håndboka presenteres det faglige grunnlaget for TRAS ved siden av at det gis veiledning til bruk av skjemaet og ulike forslag til tiltak. I presentasjonen av TRAS heter det: ”Materiellet gjør det blant annet mulig å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn” (TRAS-gruppen, 2006). Selvpresentasjonen, som viser at man forstår barns verbalspråk som noe det er ”mulig å vurdere” ut fra en norm relatert til alder, impliserer både et språksyn og et målingssyn (jf. Holm, 2009b). Om det faglige premissgrunnlaget for TRAS sies det:

TRAS er ... bygget opp ut fra en antakelse om at de forskjellige formene for atferd som observeres, er aldersavhengige. Disse aldersrelaterte antagelsene er basert på erfaringer fra språkvitenskap, småbarnspedagogikk og utviklingspsykologi” (Solheim, 2003, s. 18).

Med henvisning til dette teorigrunnlaget argumenteres det for validiteten ved den informasjonen

nen man får om det enkelte barn gjennom barnehageansattes utfylling av skjemaet.

Læringsmål er i og for seg ikke tema i TRAS, men av skjemaet framgår det hvordan man har definert en rekke detaljerte mål for hvert alderstrinn innenfor følgende områder: samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon. Det er tre spørsmål til hver aldersgruppe under hvert av de åtte områdene. I det følgende gjengis noen av spørsmålene, sortert under områdene skjemaet opererer med.

Samspill: "Viser barnet interesse for å leke sammen med andre barn?" (2–3 år) "Kan barnet følge regler i lek som blir ledet av voksne?" (3–4 år)

Kommunikasjon: "Henvender barnet seg verbalt på eget initiativ?" (2–3 år) "Bruker barnet språket relevant i forhold til situasjonen?" (3–4 år)

Oppmerksomhet: Kan barnet rette oppmerksomheten mot en oppgave? (2–3 år) Kan barnet sitte på plassen sin uten å forlate den når det forventes at det skal sitte i ro? (oppmerksomhet, 3–4 år) "Kan barnet leke uten å forstyrrelavbryte andre?" (4–5 år)

Språkforståelse: "Kan barnet følge en instruksjon som: Legg klossen i esken, legg bamsen i sengen" (2–3 år) Forstår barnet uttrykk som inneholder preposisjoner? (Eks.: Sett bilen bak hesten. Legg boken på bordet.) (3–4 år) Kan barnet sortere ting i kategorier? (Eks.: klær, møbler, leker.) (4–5 år)

Språklig bevissthet: "Liker barnet å være med i sangleker?" (2–3 år) "Kan barnet leke/tøyse med språket?" (3–4 år)

Uttale: "Uttrykker barnet seg som oftest forståelig?" (2–3 år) "Bruker barnet s, f og v riktig i begynnelsen av ord?" (3–4 år) "Kan barnet uttale r-lyden riktig?" (4–5 år)

Ordproduksjon: "Bruker barnet verb?" (2–3 år) "Bruker barnet fargenavn?" (3–4 år)

Setningsproduksjon: "Bruker barnet 2–3 ordsytringer?" (2–3 år) "Bruker barnet fordi-setninger?" (4–5 år)

Ut fra de spørsmålene som her legges til grunn for å vurdere barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike aldersstrinn, kan det stilles spørsmål ved holdbarheten i denne form for tilnærming til barns læring og utvikling. Skjemaet og materiellet som medfølger, rommer i det minste noen åpenbare paradokser som igjen gjør det på sin plass å påpeke dilemmaer vedrørende både språksyn, målingssyn og kunnskapssyn. TRAS er et kartleggingsmaterieell som skilter med høy validitet og reliabilitet og en uttalt ambisjon om standardisering, dvs. at observasjonene som ligger til grunnlag for utfylling av skjemaet, er foretatt på samme grunnlag. Samtidig opererer man i skjemaet med kategorier og spørsmål som nødvendigvis vil besvares ulikt av ulike personer og i ulike situasjoner. Spørsmålene synliggjør på mange måter den nære sammenhengen mellom språk og ideologi, og dermed hvor problematisk ideen om nøytral og standardisert språkkartlegging er. Ved å stille tilsynelatende presise detaljspørsmål, gir man inntrykk av at kunnskapen man får om det enkelte barn også er presis og pålitelig. Og når det gjelder spørsmål som kan besvares nokså eksakt, som om et barn kan uttale r og s, er det også verdt å spørre hvilken verdi denne kunnskapen har både med hensyn til barnets allsidige utvikling (jf. barnehagens formål) og med hensyn til språkutvikling spesielt.

RETT TIL MEDVIRKNING ELLER TILPASNING TIL NORMER OG REGLER?

I formålsparagrafen gjøres barnehagens verdi-grunnlag eksplisitt. Det heter blant annet at barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Barns rett til medvirkning er også presisert. I TRAS gis ingen eksplisitte henvisninger verken til lov og rammeplan eller til hvilke verdier språkvurderingen bygger på. Å kartlegge barns språklige ferdigheter kan ut fra kartleggingsmaterialenes selvpresentasjon, framstå som en relativt verdinøytral praksis. Lars Holm (2009b) som har evaluert og analysert ulike kartleggingsverktøy, påpeker imidlertid at en institusjonell språklig vurdering aldri er en nøytral eller objektiv måling. Utover å være et måleinstrument er en språklig evaluering ifølge Holm også uttrykk for en bestemt språkpolitikk og en regulering av barnehagens praksis som rommer helt bestemte normer og verdier i forhold til barns språklige utvikling (Holm, 2009b, s. 102).

Jens Normann Jørgensen, Dorte Lystrup og Thomas Gitz-Johansen skriver følgende om den antakelse at man kan definere et barns språklige utvikling som mer eller mindre aldersadekvat:

Denne antagelse bygger på et syn på sprog som en simpel forening af enheder og regler (fx ord og sætningsgrammatik) uden hensyn til menneskers brug af ordene og reglerne ... De senere års sprogforskning er kommet til den erkendelse, at begrebet om "et sprog" som en afgrænset pakke af sproglige træk, altså ord, grammatik osv., ikke kan opretholdes. "Sprog" som størrelser der kan afgrænses fra hinanden og tælles, er ideologiske konstruktioner der ikke repræsenteres af virkelighedens sprogbrug. (Jørgensen, Lystrup & Gitz-Johansen, 2009, s. 2)

Sett i lys av etablert kunnskap om språk som ideologisk konstruksjon og språkvurdering som verdiladet, er TRAS-skjemaets spørsmål under områdene samspill, oppmerksomhet og til dels kommunikasjon, spesielt interessante. Under disse kategoriene dreier spørsmålene seg ikke primært om hva barnet sier eller hvordan de uttrykker seg verbalt. I stedet rettes oppmerksomheten mot sosiale ferdigheter og hvordan barnet innordner seg i forhold til gitte normer og konvensjoner som å sitte i ro, vente på tur, følge sosiale spilleregler og ikke forstyrre eller avbryte andre. Det dreier seg altså ikke om forventet språkutvikling, men om forventet atferd på ulike alderstrinn. Ved 4–5 års alder er det for eksempel forventet at barnet skal kunne følge "sosiale spilleregler", og delta i frie aktiviteter på en adekvat måte.

Her finner vi altså formuleringer som inneholder eksplisitte forventninger om en bestemt form for atferd. Det interessante er at sosiale konvensjoner eller forventninger om en bestemt atferd, også kommer implisitt til uttrykk gjennom spørsmål som tilsynelatende kun dreier seg om formale aspekter ved språket. For å finne ut om barnet forstår uttrykk som inneholder preposisjoner gis følgende eksempler "Sett bilen bak hesten. Legg boken på bordet." Et barns respons på denne form for bydesetninger, forteller lite om hvorvidt barnet forstår preposisjoner som "bak" og "på" eller ikke. Like sannsynlig er at barnets respons – eller mangel på respons – dreier seg om hvilken interesse han eller hun har for å forholde seg til bilen og hesten og boken i de aktuelle situasjonene. Barnets *vilje* til å imø-

tekomme (eller underkaste seg) den voksnes ønsker vil også spille inn. Det samme vil være tilfelle i de aller fleste situasjoner der bestemte setninger – med eller uten preposisjoner – brukes i samtale med et barn for å få barnet til å følge en voksnes instruksjon. Dette synliggjør de nære forbindelsene mellom språk og ideologi (jf. Holm, 2009b) og aktualiserer noen av de etiske dilemmaene ved generell bruk av kartlegging. Spørsmålet er om barnehagen, ved bruk av denne formen for skjemaer, i tilstrekkelig grad er i stand til å oppfylle barnehagelovens krav om å møte barna med tillit og respekt.

Verken i TRAS-skjemaet eller i håndboken sies det at eksemplene som presenteres, skal benyttes i arbeidet med å fylle ut skjemaet. Det understrekes tvert imot at TRAS ikke er en test, og at kartleggingsskjemaet derfor skal brukes uten intervensjon fra observatør (Solheim, 2003, s. 17). I lys av dette, er det påfallende hvilken plass TRAS-skjemaet gir et aktivt voksent subjekt i de kommunikasjonssituasjonene barn skal observeres i. Eksempelvis finner vi under spørsmålet "Forstår barnet nektende setninger?" et aktivt (voksnet) jeg som sier: "Gi meg den som ikke er gul." Den danske forskeren Martha Sif Karrebæk (2009) kritiserer institusjonaliserte språkvurderinger for i for stor grad å fokusere på voksen–barn–samtaler. Hun påpeker at danske barnehagebarn tilbringer mer tid sammen med andre barn enn i samtale med voksne, og at voksne dermed har relativt liten mulighet til å få innsikt i hva barna egentlig kommuniserer om og hvordan deres kommunikasjon foregår. I samtaler mellom voksne og barn er det den voksne som setter dagsorden og deres deltakelse er ifølge Karrebæk både orientert mot et formniva og mot å forfølge en selvvalgt linje.

Derfor er det sprog, børn anvender i samtaler med voksne, ikke repræsentativt for det, de anvender sammen med andre børn. (Karrebæk, 2009, s. 37)

Hvis vi betrakter TRAS-skjemaets aktive voksensubjekt i lys av denne innsikten, blir det tydelig hvordan språklig kompetanse i mange tilfeller blir ensbetydende med å innordne seg et sett av normer definert av voksne. I flere av spørsmålene som dreier seg om samspill og kommunikasjon gjøres forventningen om at barna skal følge de voksnes regler eksplisitt. Det interessant er at den samme normativitet kommer til uttrykk i spørsmål angående formalspråk, blant

annet ved at den voksne samtalepartneren tilskrives posisjonen som den som setter dagsorden for samtalen.

TRAS-gruppens definisjoner av detaljerte mål for barns språkutvikling synes å svare godt til Fordelingsutvalgets forventning om tydeligere læringsmål og mer læringsaktiviteter ledet av voksne. Det er langt vanskeligere å se forbindelseslinjene til barnehagens formål og til områder som vektlegges i lov og forskrift, som lek og danning, barns rett til medvirkning og anerkjennelse av barndommens egenverdi.

TRAS ser ut til å følge det samme mønsteret som Lars Holm (2009a) ser i det danske *Sprøgvurderingsmateriale til 3-årige* og i en rekke andre evalueringsmaterialer: Når språklig interaksjon gjøres til gjenstand for evaluering, rettes oppmerksomheten mot barnets forståelse av bestemte predefinerte kategorier og i liten grad mot barnets produktive språklige kompetanse. Konsekvensen er, skriver Holm:

... at barnet grundlæggende ikke ses som en kompetent samtalepartner, der kan bidrage positivt til at udforme forløb og indhold i en sproglig interaktion med en voksen, og at selvstændige initiativer til at etablere en samtale om noget, barnet selv finder relevant, typisk vil fremstå som et forstyrrende element i den evaluerende interaktion. (Holm, 2009a, s. 29)

Hvis man legger ensidig vekt på å vurdere hvordan barn forholder seg til språk som et sett av predefinerte kategorier (som for eksempel preposisjoner), er det en risiko for at barns selvstendige initiativ (eller avvisning av den voksnes ønsker om å plassere noe bak, under eller oppå noe) vurderes negativt. Denne formen for aktiv deltakelse i interaksjon med voksne – eller med andre barn – ville trolig blitt vurdert annerledes dersom målet var å fremme barns medvirkning og barns aktive deltakelse i et demokratisk (barnehage)felleskap. Det samme kan innvendes i forhold til spørsmål som dreier seg om interaksjon mellom barn. Hvilke handlinger man sikter til når man spør om barnet kan ”leke uten å forstyrre/avbryte andre”, vil være helt avhengig av hvilket perspektiv man vurderer ut fra. Det som her tolkes negativt og vurderes ut fra skillet mellom mestring og ikke mestring, kunne alternativt vært tolket som evne til å ta initiativ og som et ønske om å bidra til fellesskapet og leken.

Med en tydeligere forankring i barnehagens formål, ville andre perspektiveringer av barns

språkanvendelse og mestring enn de det inviteres til i TRAS, vært nærliggende. Hvis for eksempel barns rett til medvirkning skal få en reell betydning, må språkutvikling dreie seg om noe annet enn å innordne seg et forhåndsdefinert sett av regler. Da synes det nødvendig å problematisere ulike tilnærminger til barns språkutvikling i lys av spørsmålet om makt og medvirkning og barns utsatte posisjon innenfor det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne.

FRA TEORI TIL NORM

TRAS er, i likhet med andre evalueringsmaterialer som har til hensikt å avdekke spesialpedagogiske behov, teoretisk forankret i utviklingspsykologisk tenkning (Holm, 2009b). Den bærende ideen for disse materialene er at det kan defineres et normalområde med en aldersadekvat språklig utvikling, og at det kan identifiseres hva – og hvem – som faller utenfor dette normalområdet (Holm, 2009b, s. 103). Det er imidlertid grunn til å stille spørsmål ved holdbarheten i denne måten å forholde seg til et utviklingspsykologisk teorigrunnlag på. Teorier om barns utvikling basert på forskning om hvordan grupper av barn utvikler bestemte ferdigheter, gir ikke nødvendigvis grunnlag for å definere en norm for hva som er forventet av *det enkelte barnet* på ulike alderstrinn. Ingrid Pramling Samuelsson (2010) viser – med henvisning til både egen og andres forskning – hvordan man gjennom å studere hva som er karakteristisk for ulike stadier eller aldre, kan få fram det hun kaller utviklingstrender. Å slutte fra ”trend” til norm er imidlertid høyst problematisk. Om Piaget og Vygotsky, Gesell og Ilg sier Pramling Samuelsson:

Ingen av dessa forskare sade däremot att varje barn i en viss ålder skulle befinna sig på en viss nivå, eftersom deras själva poäng var ett generellt barn som självklart inte finns i verkligheten eftersom alla barn har sina speciella erfarenheter och möjligheter att lära sig. (Pramling Samuelsson, 2010, s. 164)

Både ut fra disse etablerte utviklingsteoriene og nyere forskning om hvordan barn lærer språk (Gjems, 2006, 2009), synes det å være et relativt skjørt faglig grunnlag for ideen om å vurdere alle barn ut fra en felles standard for normalutvikling. Hvordan skal man for eksempel kunne

definere hva det innebærer å ha utviklet språket ”godt nok” før skolestart?

Regjeringens intensjon med å innføre krav om at alle barn skal få tilbud om språkkartlegging, er ”å sikre at barnehagen oppdager *alle* barn som har behov for særskilt språkstimulering” (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 97). Å fange opp de som faktisk trenger ekstra oppfølging, er opplagt både en viktig og en krevende oppgave for barnehagen. Kartlegging *av alle* er for å oppdage de som trenger ekstra oppfølging, er imidlertid en tvilsom vei å gå. En av grunnen til dette er, som jeg har vært inne på, at det er faglig problematisk å definere en standard for normalutvikling, både ut fra utviklingspsykologiske og språkteoretiske perspektiver. En annen grunn er risikoen for at man vurderer barn generelt ut fra et mangelperspektiv, og dermed ”oppdager” for mange avvikere. I det man beveger seg fra teori om til norm for språkutvikling, kan det være en risiko for at man ignorerer den store variasjonen i normale barns utvikling.

Det spesialpedagogiske grunnlaget for TRAS kommer til syne ikke bare ved at materialet er utviklet av spesialpedagogiske kompetansesentra, men også i presentasjonen av materialet. Det er verdt å merke seg at i følge TRAS-håndboka var det opprinnelige anliggende ”barn med språk- og talevansker”. Det opplyses at TRAS i utgangspunktet sto for ”Tidlig registrering av barns språkvansker” (Horn, Espenakk, & Wagner, 2003, s. 10). Dette er med andre ord et materiale som åpner opp for at *alle* barn vurderes ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Utstrakt bruk av slike materialer kan igjen medføre at allmenn barnehagepedagogikk blir spesialpedagogikk.

Regjeringens forslag om å tilby om språkkartlegging av alle er motivert ut fra ønsket om å oppdage barn med behov for særskilt språkstimulering. Det kan samtidig være flere årsaker til den sterke politiske viljen til å kartlegge og måle barns ferdigheter. Holm understreker at et fellestrekk ved de språklige kartleggingsverktøyene som brukes i danske barnehager, er at de rommer flere forskjellige formål, da de både er tiltenkt funksjon som måle- og dokumentasjonsredskap og som språkpedagogisk redskap (Holm, 2009a, s. 27f). Sett i lys av regjeringens vektlegging av barnehagen som en lønnsom investering og et velferdstiltak med effekt på barns læringsutbytte og sosial utjevning, er det nærliggende å se kartlegging som et attraktivt

verktøy for sterkere styring og økt kontroll med barnehagens pedagogiske praksis.

UNDERKOMMUNISERT KUNNSKAPSGRUNNLAG?

Forskningsbasert kunnskap er ifølge Kunnskapsdepartementet (2009b, s. 42) en forutsetning for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren. Departementet understreker også sitt ansvar for å sikre at det finnes forskningsmiljøer som har kompetanse til å utvikle relevant kunnskap om¹ barnehager. Petter Aasen (2008) peker på noen utfordringer og spenninger som ligger implisitt i forskningsbasert pedagogisk praksis. Han hevder at kravet om økt bruk av forskning ofte forstås som virkemiddel for måloppnåelse i lys av en instrumentell beslutningsmodell. En pedagogisk praksis forventes å bygge på et bestemt kunnskapsgrunnlag, og ifølge Aasen er *evidensbasert praksis* i denne sammenheng blitt det nye slagordet (Aasen, 2008, s. 70).

Innenfor barnehagepedagogikken er det sjelden evidens løftes fram som honnørord, og noe krav om at førskolelæreres profesjonsutøvelse bør være evidensbasert kommuniseres i liten grad eksplisitt. Hvis jeg skal gjette, tror jeg mange førskolelærere ikke har noe forhold til evidensbegrepet. I spesialpedagogikken, og ikke minst i ulike spesialpedagogiske programmer, har evidenstenkningen opplagt hatt større betydning enn i allmenn barnehagepedagogikk.

Når det gjelder TRAS, som i utgangspunktet er utviklet som et spesialpedagogisk materiell, finner man ikke noen eksplisitt tilslutning til et bestemt kunnskapsgrunnlag. Det er imidlertid verdt å spørre om dette og andre kartleggingsmaterialers faglige forankring i evidenstenkningen blir underkommunisert. Kan det tenkes at den omfattende bruken av språkkartlegging i barnehagen, og en økende tendens til at barnehagens personale gjør det de blir målt på, er et uttrykk for at ideen om evidens er i ferd med å finne fotfeste i barnehagen?

I TRAS-håndboka kommer dette kartleggingsverktøyets forbindelse til evidensbasert kunnskap nokså tydelig fram, ikke minst ut fra den terminologien som benyttes. Med referanser til tilsvarende utenlandsk materiell og til ”allment aksepterte teorier (som også har fremkommet på grunnlag av forskning)” argumenteres det blant annet for kartleggingsverktøyets validitet (Solheim, 2003, s. 18). TRAS-materialets reliabilitet er ifølge håndboka sikret gjennom utreg-

ning av korrelasjon² mellom to utfylte svar per barn. Det vises til positive korrelasjoner, samtidig som det sies at disse riktig nok ikke er ”overettes høye” (Espenakk, 2003, s. 134).

Karrebæk hevder at populariteten til formelle tester og vurderinger av barn, skyldes den antakelse at de gir oss en generell innsikt, ”altså at test og vurderinger er ’valide’ som mål for ikke-testede egenskaper, evner og færdigheter i ikke-vurderede situasjoner” (Karrebæk, 2009, s. 35). Nyere kunnskap om barns læring som kontekst-avhengig, og ikke minst om hvordan barn lærer språk i sosial interaksjon med andre mennesker (Gjems, 2009), gjør kartleggingsverktøyenes tilnærming til validitet problematisk. Kompleksiteten i mellommenneskelig samspill, inkludert språklig kommunikasjon, gjør at evidensbasert kunnskap har noen klare begrensninger i forhold til førskolelærerens arbeid generelt og arbeidet med å støtte barn som språkbrukere spesielt.

Ideen om evidensbasert profesjonsutøvelse har sitt utspring i en ambisjon om å sikre god kvalitet på profesjonell praksis. Utgangspunktet for evidenstenkningen er at god profesjonsutøvelse forutsetter faglig innsikt (Bjørndal, 2009, s. 127). Ifølge Lars Inge Terum og Harald Grimen (2009, s. 12), som er redaktører for boka *Evidensbasert profesjonsutøvelse*, er det ingen som stiller seg kritisk til at profesjonsutøvelsen skal være kunnskapsbasert. Når kunnskapsbasert blir ensbetydende med evidensbasert, forutsettes imidlertid et kunnskapshierarki der visse former for vitenskapelig, forskningsbasert regnes som mer pålitelig enn eksempelvis erfaringsbasert kunnskap, etisk klokskap eller profesjonelt skjønn. Tor-Johan Ekeland (2009, s. 153) påpeker at når ”evidence based” oversettes med ”kunnskapsbasert”, slik det gjerne gjøres, indikeres det at det finnes en motsats, en praksis som ikke er basert på kunnskap. Ekeland poengterer at en slik begrepsbruk ikke er meningsfull så lenge kunnskapsbegrepet ikke defineres, hvilket man sjelden ser.

Diskusjonene omkring evidensbasert profesjonsutøvelse er omfattende og mangefasettert og preget av sterke meningsbrytninger (Grimen, 2009). De fleste spørsmålene som inngår i denne debatten vil jeg la ligge. Men jeg vil trekke fram to forhold som viser at kritikken som rettes mot evidenstenkningen generelt, også kan rettes mot de mest brukte kartleggingsverktøyene i barnehagen. Det ene dreier seg om hvordan definisjonsmakten over stadig flere profesjonsfelt for-

skyves til nye ekspertkulturer med relativt svake forbindelser til både academia og til profesjonsutøverne. Det andre dreier seg om den såkalte evidensbevegelsens uavklarte og tildels ureflekterte tilnærming til begrepet skjønn.

EKSPERTHJELP TIL USIKRE FØRSKOLELÆRERE Arild Bjørndal (2009) er en av dem som representerer evidenstenkningen innenfor det medisinske feltet. Et av hans argumenter for at profesjonsutøvelse bør være basert på ”etterrettelig og systematisk kunnskap”, er at det fremmer en mer demokratisk og brukersentrert praksis. Han hevder at ”kunnskapsbasert praksis rokker ved faglige hierarkier og flytter beslutningsmakt fra profesjonene til folket” (Bjørndal, 2009, s. 125). Harald Grimen imøtegår dette argumentet med referanser til medisinen og påpeker at det ”trolig aldri har vært så stor avstand mellom medisinsk fagkunnskap og hva vanlige mennesker vet om sykdom og behandling, som i dag” (Grimen, 2009, s. 200). Grimens alternative scenario ser slik ut:

Evidensbasert praksis rokker nok ved faglige hierarkier. Og det flytter nok makt bort fra profesjonene. ... Men makten går primært til nye ekspertgrupper, ikke til folket. (Grimen, 2009, s. 202)

Grimen skisserer hvordan nye ekspertkulturer får definisjonsmakten. Gjennom disse ekspertene blir evidensbasering institusjonalisert i egne organisasjoner som ligger på kanten av eller utenfor de mer tradisjonelle akademiske institusjonene. ”De ligger også på kanten av politikken, men med stor mulighet til å påvirke politisk planlegging og politiske beslutninger” (Grimen, 2009, s. 203).

Innenfor barnehagefeltet er utviklingen av slike organisasjoner, som ”har til formål å summere opp og gi råd om hva som bør gjøres” (Grimen, 2009, s. 203) kommet langt kortere enn innenfor det medisinske fagfeltet. Kartleggingsverktøyet TRAS kan imidlertid tjene til å illustrere hvordan det Grimen kaller nye ekspertkulturer, er i ferd med å få betydelig definisjonsmakt i forhold til barnehagen. TRAS er utviklet av institusjoner som befinner seg på kanten av eller utenfor de barnehagefaglige forskningsmiljøene, og som har liten kontakt med profesjonsutdanningene og profesjonsutøvernes organisasjoner. Blant andre er flere spesialpedagogiske

kompetansesentra sentrale i utviklingen av materiellet. Disse fagmiljøene synes også å ha stor mulighet til å påvirke politiske beslutninger³.

TRAS-håndboka er et illustrerende eksempel hvordan profesjonsutøvere tilbys ”eksperthjelp” utenfra. Begrunnelsen som gis for at denne hjelpen er nødvendig, er at førskolelærere er usikre på hvordan de skal vurdere barns språkutvikling. Førskolelæreres usikkerhet dokumenteres gjennom egne erfaringer fra møter (”i vårt kliniske arbeid”) med førskolelærere og med referanser til en spørreundersøkelse blant hele personalet i ”en barnehage som hadde barn med språkvansker på flere avdelinger”. Undersøkelsen viste blant annet at ”alle syntes det var vanskelig å vurdere barns språkferdighet” og at ”de fleste syntes det var vanskelig å vurdere om barnets funksjonsnivå er aldersadekvat” (Færevaa, 2003, s. 127).

At barnehagefeltet mangler kompetanse, bekreftes av nyere studier (Barne- og familiedepartementet, 2005). Evalueringen *Alle teller mer* avdekker et stort kompetansebehov i hele sektoren (Østrem, et al., 2009, s. 2). Førskolelærerne som er intervjuet, gir uttrykk for at de opplever det didaktiske arbeidet med fagområdene, inkludert arbeidet med å skape et godt språkmiljø i barnehagen, som krevende (Østrem, et al., 2009, s. 137). Hvis man tar høyde for å se kompleksiteten i barns språkutvikling (se for eksempel Gjems, 2009), kan man spørre om det ikke ville være mer bekymringsfullt om førskolelærer og assistenter mente det var enkelt å vurdere barns språkferdighet. At de opplever det som ”vanskelig å vurdere om barnets funksjonsnivå er aldersadekvat” kan ses i sammenheng med et helt sentralt aspekt ved all læring og utvikling, som også TRAS-håndboka løfter fram som et forbehold, nemlig at det er ”store individuelle forskjeller og svært vide grenser for det vi må kalle normal språkutvikling” (Wagner, 2003, s. 29). Skjematisk registrering av barns språk innebærer nødvendigvis forenklinger som opplagt kan få uheldige konsekvenser. Grimen problematiserer de metoder evidensbevegelsen tilbyr profesjonsutøvere, nettopp fordi de ikke ivaretar kompleksiteten godt nok:

Vil de prosedyrene for kunnskapssøking og kunnskapshåndtering som evidensbevegelsen foreslår å innføre i profesjonell praksis, føre til at kompleksiteten i de problemene som profesjonelle møter, ikke blir tilstrekkelig ivaretatt? (Grimen, 2009, s. 195)

Prosedylene for kunnskapssøking man gjennom TRAS foreslår å innføre i førskolelærernes profesjonelle praksis, går ut på at en rekke detaljerte spørsmål om barns ferdigheter på ulike alderstrinn besvares gjennom enkle fargekoder. Ved utfylling av skjemaet skal man bruke heldekkende farge ved mestring, skravering ved delvis mestring og tomme felt dersom barnet ikke mestrer ferdigheten. Det kan stilles spørsmål ved presisjonsnivået på vurderinger som blir registrert og språkliggjort gjennom enkle skraveringer. Dermed blir det på sin plass å spørre hvilken verdi de utfylte skjemaene får. Det er verdt å merke seg at et verktøy som utgir seg for å gi pålitelig kunnskap om barns språk, har måleindikatorer som baserer seg på subjektive vurderinger som nødvendigvis må få preg av tilfeldighet. Hvordan skal man for eksempel vurdere hvorvidt en treåring bruker språket relevant i forhold til situasjonen? Eller hvor går skillet mellom mestring og delvis mestring i forhold til om et barn liker å være med i sangleker, viser interesse for billedbøker eller kan tøyse med språket?

BETYDNINGEN AV FØRSKOLELÆRERES SKJØNN

Mange av spørsmålene i TRAS-skjemaet refererer til subjektive opplevelser, som ”liker” og ”viser interesse”, eller de appellerer til vurderinger som nødvendigvis vil gi subjektive svar, som ”relevant”, ”adekvat” eller ”forståelig”. Om en toåring som oftest ”uttrykker seg forståelig”, vil være avhengig hvor godt observatøren kjenner barnet, hvor sensitiv han eller hun er, og ikke minst av hans eller hennes *vilje til* å forstå barnet (Gjems, 2009, s. 67). Det subjektive aspektet er sentralt i all kommunikasjon, og dermed også for å forstå barns språkbruk. Problemet med TRAS er med andre ord ikke at observatøren – og barnet – som personlig subjekt med egne intensjoner gis relevans for hvordan barnets språk vurderes. Problemet er snarere at dette gjøres til et irrelevant eller forstyrrende element *samtidig* som dette elementet er helt essensielt i det som skal vurderes. Til tross for at spørsmålene som stilles er av en karakter som gjør svaret kontekststøttet, gir skjemaet inntrykk av at resultatene kan omskrives til enten-eller-svar. At det stilles like spørsmål, er ifølge TRAS-håndboka ensbetydende med standardisering i betydningen ”å gjøre ting like, dvs. at en sikrer at observasjonene som ligger til grunn for utfylling av TRAS, er foretatt på samme grunnlag” (Sol-

heim, 2003, s. 17). Denne formen for systematisk kartlegging – der fargekoder og likelydende oppgaver for barn på samme alderstrinn utgjør et felles grunnlag – settes opp mot ”tilfeldige observasjoner” der resultatet ofte blir upålitelig. Upåliteligheten ved såkalt tilfeldige observasjoner begrunnes med at ”man vektlegger ulike sider ved et barns utvikling og man er selektiv både i forhold til hva man ser og hva man nedtegner” (Horn, et al., 2003, s. 11).

I en systematisk kartlegging, derimot blir barn på samme alderstrinn stilt overfor likelydende oppgaver og man forsøker å redusere det personlige skjønn ved å tilstrebe ensartethet så vel i måten å observere på som i måten å registrere på. (Espenakk, 2003, s. 12)

Også ”den subjektive tilnærmingen” mener man på denne måten å redusere.

Skjønn omtales utelukkende negativt, som noe man gjennom kartlegging vil ”reducere”. Det er også verdt å merke seg at skjønn forstås som noe *personlig og subjektivt*. Profesjonelt eller *faglig* skjønn omtales ikke. Mari Pettersvold (2010) arbeider gjennom sitt doktorgradsprosjekt med å analysere sjanger, formål og retoriske grep i temahefter, kartleggingsverktøy og håndbøker. Hun er kritisk til den forståelsen av skjønn hun finner i TRAS-håndboka, og ikke minst til hvordan man forsvaret dette kartleggingsmateriellets validitet og reliabilitet:

Jeg vil hevde at å vurdere barns språkutvikling ved hjelp av fargelegging og skravering er altfor upresist og svekker følgelig validiteten, det vil si hvorvidt kunnskapen er gyldig. I TRAS-håndboka hevdes det at bruk av skjønn under utfyllingen av skjemaet reduserer resultatets pålitelighet (reliabilitet). Jeg mener at en slik forståelse av reliabilitet er feilaktig; å redusere bruk av skjønn når det kreves skjønnsmessige vurderinger kan umulig føre til mer pålitelige resultater. (Pettersvold, 2010, s. 16)

Pettersvold understreker videre nødvendigheten av å ha et presist fagspråk framfor upresise fargekoder om barns språk. Kunnskap fremstilt gjennom tall, koder og farger er ifølge Pettersvold forenklinger som krever fortolkning og skjønnsmessige vurderinger. Hun ser det derfor som både skadelig og umulig å ta i bruk kartleggingsskjemaer i stor skala som underminerer førskolelærernes profesjonelle skjønn.

Den tilnærmingen til skjønn vi finner i TRAS-håndboka, berører et sentralt tema innenfor diskusjonen om evidensbasert profesjonsutøvelse. Ifølge Grimen og Terum (2009, s. 13) er det et mye diskutert spørsmål – og god grunn til å diskutere – hva som vil skje med profesjonelt skjønn ved evidensbasering: ”Vil det kunne bidra til å underminere skjønn gjennom økt munnalisering, eller vil det primært bidra til å informere og komplettere skjønn?” Grimen mener at en del av motsetningene bunner i ulike måter å forstå skjønn på:

Noen betrakter skjønn som synsing, noe som det gjelder å bli kvitt eller begrense. Andre betrakter det som grunnsteinen i profesjonell yrkesøvelse, fordi skjønn gjør det mulig å anvende generell kunnskap og generelle regler på enkelttilfeller. (Grimen, 2009, s. 211)

Skjønn forstått som synsing, samsvarer godt med den forståelsen som formidles i TRAS-håndboka. Men når TRAS-gruppen her argumenterer for å eliminere skjønn, er de ikke nødvendigvis representative for evidenstenkingen slik Grimen definerer den (Grimen, 2009, s. 211). Selv om Grimen mener debatten om evidens og skjønn i for stor grad er preget av forenklinger, er han tydelig på at evidensbevegelsen har en altfor uavklart forståelse av skjønn.

Økende tillit til kvantitative kvalitetsmål – som at flest mulig barn faller innenfor en forhåndsdefinert ”forventet utvikling” – kan ha konsekvenser for forståelsen av førskolelæreren som profesjonsutøver og for tilliten til førskolelærerens skjønn. Det kan være interessant å trekke en parallell til skolen og til Aasens kommentar til innføringen av en ny styringsmodell:

Den nye styringsmodellen introduserer en klarere ansvars plassering som tilsynelatende og tilforlatelig styrker læreren som profesjonell aktør. Flere trekk ved modellen, som administrativ oppfølging, skille mellom politikk og profesjon, krav om evidensbasert praksis og en instrumentell forståelse av forskning, er mer egnet til å deprofesjonalisere lærerne enn til å styrke deres profesjonelle virksomhet. (Aasen, 2008, s. 71)

Når oppmerksomheten rettes mot hvilke mål barnehagen styres mot, blir det verdt å spørre hvordan man – med et økt kartleggingspress og

stadig større krav til dokumentasjon – kan unngå å deprofesjonalisere førskolelærerne.

En mer nyansert og reflektert tilnærming til førskolelærerens profesjonelle skjønn enn det vi finner i TRAS, synes avgjørende for å støtte opp om barns språkutvikling på en best mulig måte. Styrking av skjønn, forstått som ”en måte å resonnerer og argumentere på under betingelser av ubestemthet” (Terum & Grimen, 2009, s. 13), synes nødvendig dersom barnehagen skal oppfylle sitt mandat og det formålet som er beskrevet i barnehageloven. Både faglig kunnskap, etisk klokskap og en sensitivitet for kompleksiteten i barns liv og for måten barn orienterer seg i tilværenden på, er helt avgjørende for at barnehagen skal kunne ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.

OPPSUMMERING

Det kan se ut til at evidenstenkningen – gjennom den omfattende språkkartleggingen – har kommet kjøkkenveien inn i barnehagen. Når jeg her definerer kjøkkenveien som inngangsport, er det dels fordi den faglige og verdimesige forankringen underkommuniseres fra aktørene som tilbyr kartleggingsverktøy til storskalabruk, dels fordi de har sluppet lett inn. Førskolelærerne synes å ha akseptert beskrivelsen av seg selv som usikre, uten kompetanse og manglende erfaring med å jobbe systematisk, og relativt ukritisk tatt imot ”hjelpen” utenfra. Dersom det skal være mulig at bevare barnehagens egenart og ivareta den tilnærmingen til omsorg, lek, læring og dannelse som beskrives i formålsparagrafen, er det helt nødvendig med en større grad av refleksjon, diskusjon, kunnskap og ikke minst bevissthet om hva førskolelæreres faglighet består i.

Hvordan barnehagens formål skal omformes til praktisk pedagogisk arbeid er et komplekst spørsmål som ikke kan besvares enkelt og entydig. Problemet med standardiserte kartlegginger er både at de ignorerer vesentlig kunnskap om barns læring og utvikling, og at de tilbyr forenklinger som ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for det levde livets kompleksitet. Denne kompleksiteten kan ikke ivaretas uten et begrep om profesjonelt skjønn. Førskolelærerens profesjonelle skjønn handler i denne sammenheng ikke bare om å kunne gjenkjenne det generelle i det situasjonelle, slik at teoretisk og erfaringsbasert kunnskap kan omsettes i praksis. Det handler også om å erkjenne kunnskapens og sin egen

faglighets grense. At førskolelærer synes det er vanskelig å vurdere barns språkutvikling, er ikke nødvendigvis urovekkende, det kan like gjerne oppfattes som tillitsvekkende. Det ville vært langt mer bekymringsfullt om de sa at det var lett!

Problemet med å definere en bestemt norm eller målestokk for hvordan treåringens, fireåringens og femåringens språk bør være, er den manglende aksept for at det enkelte barn ikke passer inn – og heller aldri har passet inn – i generelle teorier om språkutvikling. Erkjennelsen av at vi aldri kan få fullstendig kunnskap verken om det enkelte barn eller om grupper av barn, er lite synlig i kartleggingsverktøyene. I førskolelærerens profesjonelle praksis er den helt fundamental.

NOTER

1. Det presiseres ikke nærmere hva som forstås som ”relevant kunnskap”, men den forskningen departementet vil initiere og støtte opp om, er ”longitudinelle studier som kan belyse barnehagens betydning for sosial utjevning, variasjoner i kvaliteten på barnehagetilbud, foreldres sosiale bakgrunn og bruk av barnehage, hvilke faktorer som har betydning for kvaliteten på tilbudet til barna, og langsiktige effekter av barnehagebruk i Norge” (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 47 og 49).

2. Konkret refereres det til ”Spearman korrelasjoner”, og man presenterer resultater for de forskjellige alderstrinnene fra 0,40 til 0,74. Det gis imidlertid ingen forklaringer på hva som ligger i disse tallene, og det gis verken forklaringer eller litteraturhenvisninger knyttet til Spearman. Det er verdt å spørre om denne mangelen på faglige referanser bidrar til en fremmedgjøring av både brukeren og profesjonsutøveren i forhold til den ekspertisen man tilbys hjelp fra.

3. En gjennomgang av offentlige utvalg med betydning for utviklingen av barnehagens innhold som er nedsatt de siste årene (Flatøutvalget, Midtlyngutvalget, Østbergutvalget, Brennautvalget og utvalget som skal kvalitetssikre språkkartlegging i barnehagen) viser at spesialpedagogiske fagmiljøer og kompetansesentra er godt representert (Kilde: Kunnskapsdepartementets nettsider). I stortingsmelding 41 nevnes de spesialpedagogiske sentrene som ”aktører i feltet mellom praksis og forskning”, og de er de eneste fagmiljøene som eksplisitt knyttes til forskningsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 101).

REFERANSER

- Aasen, P. (2008). Utdanningspolitiske utfordringer. Hva er viktigst? *Bedre skole*(8), 68–71.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små: Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjørndal, A. (2009). Målet er kunnskapsbaserte og brukersentrerte tjenester. In H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (sid. 125–144). Oslo: Abstrakt.
- Ekeland, T.-J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? In H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (sid. 145–168). Oslo: Abstrakt.
- Espenakk, U. (Red.). (2003). *TRAS-håndbok*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Fordelingsutvalget. (2009). *Fordelingsutvalget. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Finansdepartementet 25. april 2008. Avgitt 30. april 2009*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Færevaa, M. K. (2003). TRAS: Et redskap for kompetanseheving. I U. Espenakk (Red.), *TRAS-håndbok* (sid. 46–55). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. no. 56, Unipub forl., Oslo.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosio-kulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasert praksis: Noen utfordringer. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (sid. 191–222). Oslo: Abstrakt.
- Grimen, H., & Terum, L. I. (Red.) (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt.
- Hansen, H. F., & Rieper, O. (2009). Evidensbeværelsens rødder, formål og organisering. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (sid. 17–37). Oslo: Abstrakt.
- Holm, L. (2009a). Sproglig evaluering i daginstitusjoner. Hva er formålet? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 57(4), 26–33.
- Holm, L. (2009b). Sproglig evaluering i daginstitusjoner. I L. Holm (Red.), *En bog om sprog i daginstitutioner* (sid. 101–125). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Horn, E., Espenakk, U., & Wagner, Å. K. H. (2003). Bakgrunn for utviklingen av TRAS. I U. Espenakk (Red.), *TRAS-håndbok* (sid. 10–16). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Jørgensen, J. N., Lystrup, D., & Gitz-Johansen, T. (2009). Sprog, sprogfærdighed, sprogvurdering. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 57(4), 2–5.
- Karrebæk, M. S. (2009). Hvad vi også har brug for at vide for at vurdere børns sprog. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 57(4), 34–43.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved 02.12.2009, from <http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/nyheter/070021-070005/dok-bn.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). Faktablad: De viktigste punktene i st.meld. nr 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen. Retrieved 08.06.2010 from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/Faktablad_Kvalitet_barnehagen.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Petersen, V. C. (2008). *Vildveje i velfærdsstaten: Fællesskab i opløsning, styringsillusioner, udveje*. København: Informations Forlag.
- Pettersvold, M. (2010, 31. mai 2010). Telling og fortelling, kronikk, *Klassekampen*, sid. 16.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk Barnehageforskning* 3(3), 159–166.
- Rambøll Management. (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene: Sluttrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Solheim, R. G. (2003). Statistisk bearbeiding av TRAS-materiellet. I U. Espenakk (Red.), *TRAS-håndbok* (sid. 17–19). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Terum, L. I., & Grimen, H. (2009). Profesjonsutøvelse: Kvalitet og legitimitet. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (sid. 9–16). Oslo: Abstrakt forlag.
- TRAS-gruppen. (2006, 19.12.2006). Om TRAS. Retrieved 08.06.2010, from http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=37276&epslanguage=NO
- Wagner, Å. K. H. (2003). Generelt om språkutvikling. I U. Espenakk (Red.), *TRAS-håndbok* (sid. 24–31). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (nr 2 2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., & Hogsnes, H. D. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.