

# Det instrumentalistiske mistaket i barnehagen

Solveig Østrem

*OsloMet – storbyuniversitetet, Norge*

## SAMMENDRAG

Hans Skjervheims klassiske essay «Det instrumentalistiske mistaket» fra 1972 har fått ny aktualitet gjennom de siste femten årenes politiske satsing på pedagogisk forskning. I dette essayet viser jeg hvordan den instrumentelle logikken Skjervheim beskriver, kommer til syne i to barnehageforskningsprosjekter det er satset betydelige ressurser på. Jeg forsøker å få fram hvilke epistemologiske og verdimeslige implikasjoner en slik logikk kan ha. Mitt utgangspunkt er at usikkerhet og uforutsigbarhet er et grunnvilkår for pedagogisk arbeid, og at pedagogikkens normative karakter gir etikken forrang framfor hva som har effekt.

**Nøkkelord:** *barnehage; barnehageforskning; pedagogikk; etikk; instrumentell praksis*

## ABSTRACT

### The Instrumentalist Mistake in ECEC

Hans Skjervheim's classic essay «Det instrumentalistiske mistaket» from 1972 has been actualized anew through political investments in pedagogical research in the last fifteen years. In this essay I demonstrate how the instrumental logic Skjervheim describes appears in two ECEC research projects with significant public investment. I highlight the implications for epistemology and the value of this logic. My theoretical premise is that uncertainty and unpredictability are foundational conditions for pedagogical practice, and that the normative nature of pedagogy prioritizes of ethics over effect.

**Keywords:** *ECEC; pedagogy; ethics; ECEC research; instrumental practice*

Mottatt: Mars, 2024; Antatt: Mai, 2024; Publisert: Juni, 2024

For å kunne realisere barnehagens formål trengs både generell pedagogisk kunnskap og følsomhet for det situasjonelle. En kompetent barnehagelærer evner å ta i bruk tidligere erfaring om hvilke strategier som fungerer i møte de komplekse oppgavene hen står overfor, og kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for barns utvikling, lek og læring. Samtidig vet barnehagelæreren at pedagogisk arbeid er kjennetegnet av usikkerhet og uforutsigbarhet. Marte Eriksen uttrykker det slik: «Vi kan ikke på forhånd vite hvordan de vi er sammen med, vil handle, eller

---

Korrespondanse: Solveig Østrem, e-post: solveigo@oslomet.no

© 2024 Solveig Østrem. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

*Citation:* Østrem, S. (2024). Det instrumentalistiske mistaket i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(2), 118–127. <http://doi.org/10.23865/ntp.v10.6390>

hvordan våre handlinger vil bli møtt av andre. Å inngå i fellesskap med andre innebærer at man må leve med at noe er usikkert og uforutsigbart» (2022, s. 92–93). Det faktum at vi inngår i relasjoner gjør altså at usikkerhet og uforutsigbarhet ikke er til å komme unna.

Det finnes ulike synspunkter på hvor mye av det usikre som kan elimineres bort. Om dette skriver Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen:

Nogen vil mene at det pedagogiske forhold med tiden vil blive et vidensforhold: At de utfordringer og problemer pædagogen har med at gøre er så komplekse, at de ikke umiddelbart kan bringes på enkle formler, men at det med tiden må være muligt. Vi mener imidlertid at det er pædagogikkens grundvilkår at der altid vil være ballade. (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 245)

Å forsone seg med at pedagogisk arbeid er komplekst og uforutsigbart – at det i en viss forstand «alltid vil være ballade» – er kanskje vanskeligere for politikere og myndighetspersoner enn for dem som står midt i «balladen». Barnehagelærerne Eriksen har intervjuet, forholder seg til det usikre ikke som noe de etterstreber, men som noe det er umulig å komme utenom. «De synes å være ganske sikre på at det usikre er en selvsagt del av det pedagogiske arbeidet», skriver Eriksen (2022, s. 104). Når kvalitet i barnehagen blir et politisk spørsmål, kommer derimot ønsket om sikker kunnskap ofte til uttrykk. Jeg vil hevde at de siste femten årene har ideen om at pedagogisk arbeid en vakker dag vil kunne «bringes på enkle formler» (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 245) vært like forførende som den har vært førende for myndighetenes satsing på barnehage og barnehageforskning. Dette har hatt stor betydning både for hvilke forståelser av pedagogisk arbeid som gjøres gjeldende, og for hvilke verdier som målbæres.

### **«Vi vil vite hva som virker»**

Tidligere var norsk barnehageforskning preget av et mangfold av temaer og innfallsvinkler, og hovedvekten lå på kvalitative studier av det komplekse hverdagslivet i barnehagen (Alvestad et al., 2009; Bjørnstad et al., 2012). Et utsagn fra daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen i 2010 markerer et vendepunkt. Anledningen var sluttkonferansen for forskningsprogrammet *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning* (2005–2010). I sitt avslutningsforedrag sa statsråden at det var fint med variasjonen og bredden som preget prosjektene som var blitt presentert, men kom deretter med en uttalelse som spente beina under den rosende omtalen: «Nå vil vi ikke ha flere spørsmål, nå vil vi vite hva som virker» (sitert etter hukommelsen).

Siden den gangen har kunnskap om «hva som virker» vært det myndighetene har etterspurt og satset på å utvikle. Utdanningsforskning ble innrettet mot å måle effekt. I Forskningsrådets programplan for 2009–2018, *Utdanningsforskning fram mot 2020 – Utdanning 2020*, er denne tendensen tydelig. Der heter det at det er et «uutnyttet potensiale [sic] for resultatforbedringer i det norske utdanningssystemet», og

at «for å realisere dette potensialet trenger vi mer kunnskap om hva som har betydning for resultatoppnåelsen i sektoren – hva som øker læringsutbyttet i vid forstand» (Forskningsrådet, 2009, s. 5). Programmet skulle bidra til å styrke «forskning basert på longitudinelle studier og empirisk forskning blant annet basert på kvantitative data» (Forskningsrådet, 2009, s. 8). Det man ønsket, var altså prosjekter som følger et stort antall personer fra er de små barn til inn i voksenlivet, i den hensikt å identifisere hvilke tiltak som kan bidra til økt læringsutbytte og bedre resultatoppnåelse på kort og lang sikt.

Blant prosjektene Forskningsrådet har finansiert, er Agderprosjektet og SELMA. Begge prosjektene er forankret ved Læringsmiljøsenteret på Universitetet i Stavanger, og det sistnevnte er en videreføring av det førstnevnte. Vi skal se nærmere på disse to prosjektene i lys av den forståelsen av pedagogikkens grunnleggende vilkår som ble presentert innledningsvis. Men først vil jeg gjøre et historisk tilbakeblikk og presentere noen perspektiver som kan gi en dypere forståelse av hva som står på spill når pedagogikk blir et spørsmål om hva som virker.

### **Det instrumentalistiske mistaket**

Ønsket om sikre svar på hva som er god pedagogisk praksis, er ikke av ny dato. Det blir tydelig i essayet «Det instrumentalistiske mistaket» av Hans Skjervheim (1972/2002). Skjervheim skriver at «prinsippet om at pedagogikk må byggja på systematisk forskning» ble slått fast i en offentlig innstilling fra 1933, som han siterer fra:

Så å si på alle områder drives det nu et målbevisst forskningsarbeide. Man blir mere og mere klar over at dette er uomgjengelig nødvendig for å kunne oppnå de best mulige resultater.

Skolen danner ingen undtagelse i denne henseende. Det er nemlig likeså umulig ad spekulativ vei å finne de beste undervisningsmetoder og undervisningsmidler, det høveligste lærestoff, den gunstigste skoleorganisasjon o.s.v. som man ad denne vei kan komme frem til de beste driftsmåter og driftsmidler i jordbruk og industri f.eks.

Virkelig sikre fremskritt kan også i skolen bare skje ad empirisk vei, først og fremst ved forsøk av forskjellig slag.

Vi vil gjerne bruke dette høve til å fremholde hvor nødvendig det er at myndighetene tar til å støtte det pedagogiske forskningsarbeide. (Skjervheim, 1972/2002, s. 131)

Forskningsrådets programplan fra 2009 er som et ekko av programerklæringen fra 1930-tallet. Det som er gjenkjennelig, er at forskning gjøres ensbetydende med å finne ut hvilke undervisningsmetoder som gir best resultater, og at prinsippene fra naturvitenskapen gjøres til idealer for pedagogisk forskning. På 1930-tallet var det metoder for å komme fram til de beste driftsmåter i jordbruk og industri som ble løftet fram som forbilde for pedagogisk forskning. I dag blir et forskningsdesign utviklet for å teste effekten av legemidler og senere tatt i bruk i andre deler av medisinen, forsøkt eksportert til pedagogisk forskning (Nielsen, 2019; Nielsen & Malterud, 2019).

Å overføre den medisinske modellen til pedagogikkens område innebærer, ifølge Malterud og Nielsen (2020), en «ensretting av kunnskap, der randomisert-kontrollerte studier og registerstudier er opphøyet til universelle gullstandarder for forskningsmetode, uansett hva forskningsspørsmålet er». Skjervheim kaller det et *instrumentalistisk mistak* når «pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar» (Skjervheim, 1972/2002, s. 130). Han understreker at mistaket ikke primært er av moralsk karakter, men vitenskapsteoretisk. «Mistaket ligg i at ein absoluturerer ei bestemt form for teori, men ei form for teori som innanfor visse grenser har sin legitime rett», skriver Skjervheim (1972/2002, s. 137). Poenget er at måten man søker kunnskap basert på naturvitenskapens lovmessigheter på, ikke er egnet når man søker kunnskap om menneskelig handling og samhandling.

Både i utredningen fra 1933 og i satsingen Halvorsen ga startskuddet til, gjøres forskning ensbetydende med å finne kausalsammenhenger. Vi ser også den samme troen på at generell teoretisk kunnskap ganske enkelt kan overføres til praksis: Når vi vet hva som virker, kan vi gjøre det vi vet virker. Denne logikken skriver Skjervheim om i essayet «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi»: Man trekker en slutning direkte fra en *teoretisk* interesse for å finne ut hvordan noe er, til en *praktisk* interesse for å finne ut hvordan noe kan endres til det bedre. Utgangspunkt er den teoretiske formen: «dersom A, så B», som i neste omgang blir omdannet til et teknisk imperativ: «Dersom du ynskjer å realisere b, gjer då a!» (Skjervheim, 1976/1992, s. 66). Grunnen til at denne instrumentelle formelen ikke kan overføres til pedagogisk arbeid, er ifølge Skjervheim at det i den pedagogiske situasjonen er «tale om eit subjekt/subjekt-forhold», og ikke «eit subjekt/objektforhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet» (Skjervheim, 1976/1992, s. 68). Pedagogen er rett og slett ikke i posisjon til å forme sitt materiale på samme måte som billedhoggeren kan gjøre et stykke marmor til en statue, eller en ingeniør kan forme krom og stål til en bil (Skjervheim, 1976/1992, s. 68).

Når vi ikke kan vite sikkert om det er fornuftig å gjøre A hvis man vil oppnå B, er det fordi den kausale sammenhengen mellom A og B er usikker. Hvis det er mennesker vi har med å gjøre – som vi ikke forme etter vår vilje – kan vi ikke vite hva som vil bli utfallet av en handling. Hvis «utfallet» av en handling ble slik du ønsket, er det vanskelig å fastslå om det skyldes handlingen, eller om det var resultat av noe helt annet uforutsett og uplanlagt. Hvis dagen ble akkurat slik du planla, hvis det var god stemning i garderoben og alle barna kledde på seg og gikk fornøyde ut, kan du ikke vite sikkert at det var det du gjorde for å «sette i gang» denne prosessen, som gjorde at den forløp slik du ønsket. Hvis du gjør nøyaktig det samme en annen dag, kan det godt tenkes at utfallet blir helt annerledes, rett og slett fordi barn er forskjellige, dager er forskjellige, relasjoner er forskjellige – og konteksten samspillet foregår i, endrer seg hele tiden.

Skjervheim er, som nevnt, opptatt av den vitenskapsteoretiske dimensjonen ved det instrumentalistiske mistaket. Her vil jeg påpeke at det også er en betydningsfull moralsk dimensjon. Fordi pedagogen, i motsetning til billedhoggeren, ikke har sitt

materiale til rådighet, men har å gjøre med mennesker, har pedagogen ansvaret for å ivareta menneskenes subjektivitet. Et tenkt eksempel kan illustrere dette: Hvis det finnes dokumentasjon for at et treningsregime for barn som inkluderer vold og trusler (A), kan føre til at en 20-åring tar olympisk gull (B), ville denne dokumentasjonen være irrelevant i utviklingen barneidrett. Ikke fordi man med stor sannsynlighet kan fastslå at vold og trusler ikke «virker», men av moralske grunner. Hvorvidt A fører til B eller ikke, er ikke relevant dersom A inneholder moralsk forkastelige handlinger. Verdien av B (olympisk gull) vil uansett ikke kunne måle seg med verdien av menneskers ukrenkelighet og respekten for barn som subjekter.

### **Effekten av voksenstyrte læringsaktiviteter i barnehagen**

En artikkel fra 2009 av samfunnsøkonomene Magne Mogstad og Mari Rege skulle i årene som fulgte, få stor betydning for forståelsen av «tidlig innsats» og i den barnehagepolitiske debatten. Artikkelen hadde tittelen «Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne» og inngikk som vedlegg i en NOU fra Fordelingsutvalget. Om barnehagens betydning skriver Mogstad og Rege følgende:

For å øke fokuset på læring i barnehagen, kan det være nyttig å tydeliggjøre hva det forventes at barna skal lære og hvordan de skal lære det. En konkretisering av barnehagens rammeplan er derfor ønskelig. [...] Rammeplanen bør inneholde konkrete læringsmål for både kognitive og ikke kognitive egenskaper, og en plan for hvordan disse læringsmålene skal nås. Rammeplanen bør også inneholde et krav om en daglig kjernetid på 3–4 timer med økt fokus på læring. I kjernetiden må det være flere pedagoger per barn sammenlignet med i dag. I deler av kjernetiden skal alle barna delta i læringsaktiviteter lagt opp av pedagoger og ledet av voksne. (NOU 2009: 10, s. 308)

Å innføre læringsmål og kjernetid med læringsaktiviteter ledet av voksne, ville ikke bare bety en vesentlig endring av rammeplanen; det ville også vært et brudd med barnehagens sosialpedagogiske tradisjon. Disse forslagene har da heller ikke fått gjennomslag. I Stortinget har det tvert imot vært bred oppslutning om en barnehagetradisjon som hegner om barns lek og egeninitierte aktiviteter og støtter opp om barns læring på barnas premisser. Ideene fra Mogstad og Rege har like fullt fått betydning gjennom forskningsprosjekter det har vært satset titalls millioner på.

Agderprosjektet, ledet av økonomiprofessor Mari Rege og psykologiprofessor Ingunn Størksen, er nærmest identisk med prosjektet Rege og Mogstad skisserte i 2009, der «kjernetid på 3–4 timer med fokus på læring» sto sentralt. Agderprosjektet, som startet opp i 2014, går ut på å utvikle og teste ut et voksenstyrt, strukturert førskoleopplegg for femåringene minst to timer fire dager i uka, der kjerneområdene er sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk. Valget av kjerneområder begrunnes med at «forskning viser at barn som i tidlige år viser høy grad av sosial kompetanse og selvregulering, og som har gode ferdigheter innen språk og matematikk,

er særlig godt rustet til å klare seg faglig og sosialt på skolen og i videre utdanning og arbeidsliv». Det vises også til at de fire områdene er vektlagt i rammeplanen, noe som bare delvis stemmer siden selvregulering ikke er et begrep som finnes i rammeplanen. Målet med prosjektet beskrives slik:

Målsetningen [sic] med Agderprosjektet er å forske på hvorvidt et førskoleopplegg som gir barna økt stimulering innen disse områdene, kan bidra til at barn i større grad har samme læringsgrunnlag ved skolestart, og dermed likere muligheter for å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. (Rege & Størksen, u.å., s. 3)

Her er det Skjervheim kaller «den teoretiske formen» tydelig til stede: Hvis A (Agderprosjektets førskoleopplegg), så B (mulighet for å lykkes). Det tekniske imperativet blir følgelig: Hvis du vil at alle barn skal lykkes på skolen og i arbeidslivet, så innfør et førskoleopplegg med vekt på selvregulering, språk og matematikk.

Prosjektet springer ut av den samme kritikken av barnehagens rammeplan som Rege og Mogstad formulerte i 2009. Slik prosjektet beskrives på Læringsmiljøseneterets hjemmeside er riktig nok kritikken tonet ned, og læringsaktivitetene som foreskrives, kalles en «operasjonalisering av den nasjonale rammeplanen for barnehager» (Universitetet i Stavanger, 2020). I stedet for å si at barnehagen burde hatt en annen rammeplan – slik Rege og Mogstad sa i 2009 – sies det her at rammeplanen «ikke alltid i tilstrekkelig grad blir brukt til å stimulere viktige kompetanseområder før skolestart» (Universitetet i Stavanger, 2020). I prosjektbeskrivelsen som er tilgjengelig i Forskningsrådets prosjektbank, der prosjektet er kategorisert under fagområdet samfunnsvitenskap/økonomi, vises det imidlertid ikke bare til hvordan rammeplanen «blir brukt». Der kommer også kritikken av rammeplanen til uttrykk:

Norway may be missing a key opportunity to close the gaps between children of advantaged and disadvantaged families. This is because the learning framework of Norwegian daycare centers does not fully reflect international empirical evidence from the early childhood education literature linking key curricular foci to successful development for all children. (Rege, u.å.)

Rege og Størksen hevder altså at rammeplanen for norske barnehager ikke reflekterer internasjonal forskning om hva som fører til en suksessfull utvikling for alle barn. Rammeplanen er ellers omdefinert til læreplan ved at den offisielle engelske betegnelsen *framework plan* er erstattet med *learning framework*.

Førskoleopplegget som skulle kompensere for en rammeplan uten individuelle læringsmål, fikk navnet *Lekbasert læring*. I dag presenteres det som et opplegg for alle barnehager som ønsker å realisere rammeplanen, til tross for at rammeplanene ikke er endret slik Rege og Mogstad ønsket. Lekbasert læring er også blant tiltakene som foreslås av et ekspertutvalg Størksen er medlem av, som 15. februar 2024 la fram rapporten *Et jevnere utdanningsløp* (Løken et al., 2024).

Tatt i betraktning den sterke troen på førskoleoppleggets betydning for suksessfull utvikling, er det rimelig at forskerne bak prosjektet ønsker spredning av opplegget.

Dette ønsket kan forstås i lys av Skjervheims formel. Altså: Fra den teoretiske formen «hvis A (*Lekbasert læring*), så B (suksessfull utvikling)», slutter man til følgende instrumentelle norm eller tekniske imperativ: Hvis du ønsker suksessfull utvikling for alle barn, så innfør førskoleopplegget *Lekbasert læring* i barnehagene.

Gitt premissene for prosjektet – overbevisningen om at bestemte tiltak vil ha en gitt, målbar effekt – er det interessant å se på hvilke effekter forskerne mener å finne. I presentasjonen av Agderprosjektet på Forskningsrådets nettside er det en egen rubrikk for «Oppnådde effekter». Det man der viser til, er at prosjektet når fram til barnehager gjennom boka *Lekbasert læring*, og at det er utviklet en nettportal «full av støttemateriale for barnehagelærere som vil ta i bruk Lekbasert læring med ny og viktig kunnskap» (Rege, u.å.). At det ikke vises til forskningsresultater, kan ha sammenheng med at det så langt er relativt lite å vise til. I et såkalt *working paper* fra Rege et al. (2019) framgår det at effekten som er målt ved å kartlegge barnas ferdigheter mot slutten av første klasse, er begrenset. Man ser at barn som har jobbet med matematikk i barnehagen ut fra en bestemt metodikk, ett år senere er relativt flinke til å løse tilsvarende oppgaver, men forskjellene mellom testbarnehagene og kontrollgruppa er ikke så store som forskerne hadde forventet. Forskerne mener det skyldes at en del barnehager allerede var opptatt av læring, men konkluderer like fullt at programmet har positiv betydning (Rege et al., 2019).

Å måle effekten på kort og lang sikt av et undervisningsopplegg i barnehagen er et ambisiøst prosjekt, men det er vanskelig å realisere. Hvis man ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for det uforutsigbare ved pedagogisk arbeid og for usikkerheten som er knyttet til hva som fører til hva, gjør et erkjennelsesmessig mistak seg gjeldende. I tillegg kommer den moralske dimensjonen: Hvorvidt voksenstyrte aktiviteter skal erstatte en pedagogisk praksis der leken er det sentrale og hvor barns interesser tillegges vekt, er først og fremst et verdispørsmål, ikke et spørsmål om hva som virker.

### **Effekten av livsglede og anerkjennelse**

Kritikken som helt fra begynnelsen av ble rettet mot Agderprosjektet, gikk ut på at prosjektet brøt med barnehagens verdier og var en snikinnføring av læringsmål og en undervisningsform som forbindes med skolen. Etter hvert som kritikken kom, ble prosjektet tilsynelatende moderert, blant annet ved at begrepet «lekbasert læring» ble introdusert. Det ble imidlertid ikke gjort vesentlige substansielle endringer, men begrepsbruken ble tilpasset et fagspråk barnehagelærere er fortrolige med. Denne måten å tilpasse seg barnehagens tradisjon på er tatt et skritt lenger i det siste store prosjektet fra Læringsmiljøsentret. Prosjektet, som er ledet av Ingunn Størksen, har fått navnet SELMA, som er et akronym for samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse. I materiell fra prosjektet er det gjennomgående at ord og uttrykk fra rammeplanen benyttes. Begrepsbruken gjør at det ikke er like lett å legge merke til at SELMA bygger på den samme mål-middel-logikken som Agderprosjektet, men

kanskje nettopp derfor er SELMA et enda bedre eksempel på hvordan det instrumentalistiske mistaket gjør seg gjeldende.

I informasjonsmateriell som er sendt ut for å invitere barnehager til å delta, heter det at SELMA går ut på å utvikle og prøve ut «en pedagogisk praksis som skal støtte opp om barns sosiale og emosjonelle læring og utvikling». Dette skal være «en pedagogisk praksis som konkretiserer viktige tema fra rammeplanen», blant annet ved bruk av «bøker, leker og aktiviteter for å fremme sosial og emosjonell utvikling i barnehagen». Bøkene og annet materiell som inngår i opplegget, er ikke tilgjengelig for noen utenfor prosjektet og kan følgelig ikke vurderes. Men i det som sies om målsettingen for prosjektet, og i begrunnelsen for å fremme anerkjennelse og livsglede, blir den teoretiske formen (hvis A, så B) og det tekniske imperativet (ønskes B, så gjør A) tydelig. I følgende utdrag har jeg satt A og B i parentes, som referanser til Skjervheims modell:

Over tid bidrar livsglede (A) til å styrke ressursene våre slik at vi blir mer mottagelige for å lære (B). (Størksen & Olsen, 2022, s. 4, (A) og (B) er mine tilføyelser)

Det finnes flere vitenskapelige teorier som tar for seg hva som har effekt på barns sosiale og emosjonelle utvikling (B). På tvers av de ulike teoriene, er det noen tema som er svært sentrale: samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse (A). (Størksen & Olsen, 2022, s. 2, (A) og (B) er mine tilføyelser)

Begrunnelsen for å lage et pedagogisk opplegg der livsglede er et sentralt element, er at det gjør barn «mottagelige for å lære». Resonnementet bygger på en instrumentell logikk: Anerkjennelse og engasjement er viktig fordi det har positiv effekt på barns sosiale og emosjonelle utvikling. Hvis du vil at barna skal bli mottakelige for å lære, sørg for at de får oppleve livsglede, engasjement og mestring.

Hvordan barn blir ivaretatt gjennom sine første leveår, er selvsagt avgjørende for hvordan de utvikler seg, og det er ukontroversielt å hevde at barn som opplever glede og mestring i barnehagen, har større muligheter for å lykkes senere i livet. Å gjøre antatt effekt til begrunnelse for å gi barn positive opplevelser og møte dem med anerkjennelse, blir likevel å snu det hele på hodet.

Det som sies om ønsket effekt av SELMA, er følgende: «Forskningsprosjektet følger alle barna etter skolestart for å undersøke om SELMA har vedvarende virkning på barnas trivsel, velvære og prestasjoner på skolen» (Størksen & Olsen, 2022, s. 7). Feilslutningen – eller det instrumentalistiske mistaket – i SELMA, ligger dels i at man ser bort fra det usikre som premiss. Man kan aldri vite sikkert at et barn som har blitt møtt med engasjement og positivt samspill, vil lykkes senere i livet. Det mest fundamentale mistaket er, etter mitt syn, først og fremst av moralsk karakter. Pedagogikk handler alltid om etikk; pedagogikk er og blir et normativt prosjekt basert på verdier som ikke kan begrunnes i noe utenfor seg selv. Livsglede har en verdi i seg selv. Det å møte barn med anerkjennelse behøver ingen annen begrunnelse enn at barn er mennesker. Vi vet at glade barn har lettere for å lære enn barn som er triste og traumatiserte, men om anerkjennelse og livsglede måles ut fra sin «effekt på barns

sosiale og emosjonelle utvikling», altså ut fra sin instrumentelle verdi, handler det om noe annet enn anerkjennelse og livsglede.

Det å bli møtt med anerkjennelse og respekt er et grunnleggende psykologisk behov, men framfor alt en rettighet som er knyttet til det å være menneske. Hvis anerkjennelse blir brukt til et formål utenfor seg selv, er det falsk anerkjennelse. Anerkjennelse i egentlig forstand er altså ikke noe som kan brukes fordi man antar at det vil øke barns prestasjoner på skolen. For å si det sånn: Om barn blir høyt- eller lavtpresterende når de begynner på skolen, er irrelevant for hvorvidt de skal møtes med anerkjennelse i barnehagen eller ikke.

Ytterligere problematisk blir det når man i SELMA legger til grunn at disse verdiene kan realiseres gjennom et ferdig opplegg fra Læringsmiljøsesteret, og at effekten av dette opplegget kan dokumenteres gjennom kartlegging av barna. Forskningsdesignet er kort skissert slik: «Alle femåringene blir kartlagt i starten og slutten av barnehageåret 2023/2024 for å undersøke om det er forskjeller i barnas utvikling ut ifra om de har vært i en utprøvningsbarnehage eller en sammenligningsbarnehage» (Størksen & Olsen, 2022).

Kartlegging av barns utvikling vil alltid ha metodiske begrensninger, uansett hvor gode kartleggingsverktøy man har. Ytterligere forbehold må tas hvis man uttaler seg om hva som har ført til hva: Hvordan kan man vite at det er aktivitetene som inngår i SELMA som eventuelt har ført til en positiv utvikling hos barna i utprøvningsbarnehagene? Og hvis man virkelig trodde at SELMA er det som skal til for å gi barn livsglede og å møte barn med anerkjennelse, ville det ikke da vært forskningsetisk uforsvarlig å la sammenligningsbarnehagene holde på som før? Det ville være liten trøst for dem som ikke fikk oppleve så mye engasjement og anerkjennelse, at barnehager i sammenligningsgruppen får tilbud om å bruke det samme opplegget året etter at disse barna har sluttet.

### **Pedagogikk som normativ virksomhet med usikkerhet som premiss**

Ideen om kunnskapsbasert politikk har mye for seg. Men når det gjelder politikk på et område der usikkerhet og uforutsigbarhet er et grunnleggende vilkår, er det ikke tilstrekkelig med kunnskap. Noen ganger kan også ideen om å bygge politikk på sikker kunnskap stå i veien for gode beslutninger.

Når eksperter kommer med løfter om å eliminere bort det usikre som er heftet ved pedagogisk praksis, er det tomme løfter – og et instrumentalistisk mistak. Dette er det ikke så lett for politikere å avsløre. Men dersom politikere overlater til eksperter eller forskere å avgjøre i hvilken retning barnehagen skal utvikles, lar de samtidig viktige verdivalg komme ut av demokratisk kontroll. At pedagogikk er et verdiladet felt, har politikerne tatt høyde for når Stortinget har vedtatt et formål for barnehage og opplæring. Desto viktigere blir det at de ikke skyver ekspertutvalgene og forskningsmiljøene foran seg og fraskriver seg ansvaret for hvordan formålet realiseres.

## Forfatterbiografi

**Solveig Østrem** er professor i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresse er temaer i skjæringspunktet mellom politikk, profesjonsutøvelse, pedagogikk og etikk. Hun er spesielt opptatt av etiske spørsmål knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen, og av hva som står på spill i den voksnes møte med barnet som subjekt. *Barnet som subjekt* er også tittel på en av bøkene hennes, utgitt i 2012. Østrem siste bokutgivelser er *Å skrive akademisk. En veiviser for forskere* (2021) og *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (2023) (sistnevnte er hun medredaktør for og forfatter av flere kapitler).

## Referanser

- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.249>
- Bjørnstad, E., Samuelsson, I. P. & Bae, B. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Eriksen, M. (2022). Det usikre som premis for pedagogisk arbeid i barnehagen. *Forskning i Pædagogers Profession og Utdannelse*, 6(2), 17. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134277>
- Forskningsrådet. (2009). *Programplan for utdanning 2020. Norsk utdanningsforskning fram mot 2020 (2009–2018)*. Norges forskningsråd.
- Løken, K. V., Sandsør, A. M. J., Drugli, M. B., Leiulfurud, H., Bhuller, M., Størksen, I. & Torvik, F. A. (2024). *Et jevnere utdanningsløp. Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/52d541c8fff94f3b84740a0e260c4597/no/pdfs/et-jevnere-utdanningslop.pdf>
- Malterud, K. & Nielsen, H. B. (2020). *Metodedebatt og polarisering*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/forskning-harriet-bjerrum-nielsen-skole/metodedebatt-og-polarisering/232730>
- Mogstad, M. & Rege, M. (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. I *NOU 2009: 10 Fordelingsutvalget* (s. 307–327). Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-10/id558836/>
- Nielsen, H. B. (2019). *Samrøret mellom evidensbevegelsen og politikere*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/forskning-utdanningsforskning/samroret-mellom-evidensbevegelsen-og-politikere/215997>
- Nielsen, H. B. & Malterud, K. (2019). Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(3), 274–284. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2019-03-04>
- Rege, M. (u.å.). *Leveling the playing field: An intervention to promote school readiness and human potential*. Forskningsrådet: Prosjektbanken. Hentet 18. februar 2024 fra <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/237973?Kilde=FORISS&distribution=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=date&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=0&Prosjektleder=Mari+Rege>
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I. F., Kalil, A., McClelland, M., ten Braak, D., Lenes, R., Lunde, S., Breive, S., Carlsen, M., Erfjord, I. & Hundeland, P. S. (2019). *Promoting child development in a universal preschool system: A field experiment*. Munich Society for the Promotion of Economic Research.
- Rege, M. & Størksen, I. (u.å.). *Agderprosjektet*. Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/gNM2aLpBfyaSiBjKGWjO6ANKcfxgh6UiBFP93HKytStx40FISq.pdf>
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. *Pedagogisk filosofi*, 65–78. (Opprinnelig utgitt 1976)
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim (Red.), *Mennesket* (s. 130–137). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1972)
- Størksen, I. & Olsen, M. (2022). *SELMA. Invitasjon til å delta i barnehageforskning*. Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogikk, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245–261). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Stavanger. (2020, 18. november). *Impact case: Agderprosjektet*. <https://www.uis.no/nb/forskning/impact-case-agderprosjektet>