

SAMMENDRAG

Gjennom en diskursanalyse undersøker denne oppgaven medias fremstilling av kartleggingsdebatten, med hovedvekt på hva som kjennetegner debatten om kartlegging av barn i barnehagen, hvilke potensielle effekter av kartlegging som bringes frem i debatten, og hvilke aktører som er delaktige. Analysen er gjort av 13 medietekster som omhandler kartlegging i barnehagen. Oppgaven er inspirert av Ivar B. Neumanns trestegs diskursanalyse, og benytter denne som teoretisk, analytisk og metodologisk utgangspunkt. Ved hjelp av diskursanalysen analyseres det frem tre dominerende diskurser om bruk av kartlegging i barnehagen. En normalitetsdiskurs som handler om kartlegging er med, eller ikke, på å forme vårt syn på hva et «normalt barn» er. Den andre diskursen er profesjonsdiskursen som ser på hvordan kartlegging berører profesjonen. Den tredje diskursen, tidlig innsatsdiskursen, ser på kartleggingens rolle i å fange opp de barna som har behov for ekstra hjelp, tidlig nok. Oppgaven viser videre hvordan diskursene som skapes i tekstene inngår i en større samfunnsmessig kontekst, der funnene er knyttet til en historisk-politisk kontekst som vektlegger kartleggingens fremvekst i norske barnehager, og hvordan situasjonen på feltet er i dag. Oppgaven konkluderer med at kartleggingsdebatten fremstår som svært polarisert mellom en spesialpedagogisk og en allmenn-pedagogisk tradisjon, der motstand, konflikt og kritikk preger diskusjonene mellom aktørene. Andre sentrale kjennetegn har vært at kartleggingsdebatten synes å mangle perspektiver om barnesyn og viktige sosiokulturelle områder, og selve profesjonen synes å være fraværende.

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og lærerik, men også utfordrende. På dette stadiet opplever jeg å være litt tom for ord. Men jeg vil takke min veileder førsteamanuensis Gro Anita Kamsvåg for gode og konstruktive tilbakemeldinger, ideer og råd gjennom hele prosessen. Som har oppmuntret og motivert meg i arbeidet. Uten deg hadde jeg ikke kommet i mål.

Jeg vil også takke min samboer som har holdt «fortet», mens jeg har jobbet med oppgaven.

Trondheim, mai 2016

Louise Brænden Martinsen

INNHOOLD

Sammendrag	I
Forord.....	III
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	4
2.0 Vitenskapsteoretisk og metodisk innfallsvinkel	5
2.1 Diskursbegrepet.....	5
2.2 Diskursanalyse	6
2.3 Trestegsmodell for diskursanalyse	7
2.3.1 Kulturell kompetanse	8
2.3.2 Valg og avgrensning.....	9
2.3.3 Diskursens representasjoner	9
2.3.4 Diskursens lagdeling	10
2.3.5 Diskursens materialitet	11
2.4 Min forskerposisjon	11
2.5 Datainnsamling og utvalg	12
3.0 Kartleggingens historisk-politiske kontekst.....	15
3.1 Sentrale utviklingstrekk	15
3.2 Barnehagen som forberedelse til skolen?	16
3.3 Større vektlegging av læring i barnehagen	17
3.4 Revidering av barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.....	19
4.0 Analyse	21
4.1 Artiklene	21
4.2 Normalitetsdiskurs.....	31
4.3 Profesjonsdiskurs.....	36
4.4 Tidlig innsatsdiskurs.....	41
4.5 Diskursens Lagdeling.....	46

4.6 Diskursens materialitet	47
5.0 Avsluttende drøfting og konklusjon	49
5.1 Spesialpedagogikk kontra allmenn-pedagogikk?	49
5.2 Barnesyn i kartleggingsdebatten	50
5.3 Profesjonen i kartleggingsdebatten.....	51
5.4 Tidlig innsats	53
5.5 Oppsummering og konklusjon	55
5.6 veien videre	56
Referanseliste.....	
Appendix A	

1.0 INNLEDNING

I løpet av de siste tiårene har norske barnehager vært utsatt for et sterkt press fra politikere og samfunnet for øvrig, og barnehagen står i dag i et spenningsfelt mellom ulike interesser og forventninger. Flere nasjonale og kommunale styringsdokumenter sier noe om barnehagens innhold, deriblant barnehageloven, rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, stortingsmeldinger, NOU 'er, kommunale styringsdokumenter og lederavtaler. Det har blitt et økt fokus på kunnskap, tidlig læring, tidlig innsats og målbare resultater, og utviklingen har gått mot en mer styrt pedagogikk der måloppnåelse og dokumentasjon har blitt mer tydelig. Kartlegging av enkeltbarns læring og utvikling har de siste årene fått en stor utbredelse i norske barnehager, noe som har skapt debatt innen barnehagefaglige miljøer.

Kartleggingsdebatten har foregått lenge mellom ulike aktører som har interesse for barnehagen, og den ble «blåst» opp igjen da det ble foreslått endringer i barnehageloven i 2012 (KD, 2012), på bakgrunn av hva opposisjonen (Evenrud, udatert) mener er et forslag på en lov som blant annet åpner opp for massekartlegging, omfattende innhenting og lagring av persondata, og at barnehagelærerne mister metodefriheten.

Temaet for denne oppgaven er knyttet til den stadig pågående debatten om kartlegging av barn i norske barnehager, der delte meninger preger debatten, og kritiske spørsmål omkring kartlegging av barn er bra eller ikke har blitt reist. Oppgaven retter seg mot kartleggingsdebatten slik den fremstilles i media, der jeg har gjort en diskursanalyse av 13 medieartikler. Teknologiens rolle i dagens samfunn er en av årsakene til at jeg har valgt denne vinklingen på min oppgave. Vi snakker i dag om at verden er mindre enn den var før, basert på den teknologiske utviklingen. Vi mottar hele tiden informasjon gjennom aviser, nettaviser, og andre nettsted, som også videre deles gjennom diverse sosiale medier. Dette fører blant annet til at vi blir presentert for informasjon og tema vi kanskje ikke i utgangspunktet selv hadde lett etter. Hva som blir presentert i media, spiller en stor rolle for hvordan vi oppfatter og tenker om ulike tema. Derfor mener jeg at mediens håndtering av kartleggingsdebatten er en god kilde for å finne diskurser som er aktuelle. NOU 2010: 14 (Kulturdepartementet, 2010) understreker dette, blant annet ved å si at:

Mediene utøver en portvaktfunksjon i den forstand at de påvirker hva og hvem som skal bringes frem for offentligheten. Selv om også andre vil ha en slik funksjon i

ulike sammenhenger (for eksempel politikere, offentlige tjenestemenn, PR-konsulenter, forlagskonsulenter), er det i den allmenne nyhetsformidlingen først og fremst mediene som vokter kanalene ut til offentligheten (5,1).

Jeg har tatt utgangspunkt i den norske samfunnsviteren Iver B. Neumanns (2010) trestegsmodell for diskursanalyse som teoretisk og metodisk rammeverk, og analytiske begreper som diskurs og representasjoner, som vil fungere som et verktøy i analyse og drøfting. Jeg har valgt å tillegge analysene en historisk-politisk kontekst. Med det mener jeg hva som har omsluttet den norske barnehagen politisk og historisk i forhold til tema kartlegging i barnehagen, og funnene er analysert og drøftet i lys av dette.

1.1 PROBLEMSTILLING

Min egen interesse for temaet kartlegging i barnehagen har spilt en stor rolle for valg av tema, og for vinklingen av oppgaven. Dette er et område som jeg interesserer meg mye for, det er noe som engasjerer meg. Jeg har lite erfaring fra barnehagen, og ved å ha fulgt kartleggingsdebatten lenge, har jeg i stor grad stilt meg kritisk til å kartlegge barn i barnehagen. Jeg har vært kritisk på bakgrunn av hvordan temaet har blitt presentert for meg gjennom min utdanning, refleksjoner i fellesskap med medstudenter, og andre fagpersoner jeg har møtt under min utdanning. Mitt pedagogiske grunnsyn som omhandler tanker om hva et barn er, en god barndom, lek og læring, har vært motstridende i forhold til en slik praksis. Jeg undret meg derfor over hva som ville møte meg i barnehagen etter endt utdanning, og mitt engasjement for temaet bunner mye i at det handler om hva både min og barnas fremtidige hverdag i barnehagen vil bestå av.

Det foreligger mye forskning om tema kartlegging i barnehagen, og jeg vil nevne noen vitenskapelige arbeid som har bidratt til min interesse for temaet. Else Johansen Lyngseth (2010) ser på resultater fra tre ulike forskningsprosjekt som alle omhandler barnehagepersonalets erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner (Tidlig Registrering Av Språkvansker). Hun belyser hvordan personalet i barnehagene som hadde integrert observasjonene i hverdagen hadde fått økt kompetanse om observasjon og bevissthet om barns språkutvikling, som ifølge Lyngseth (2010) kan gi en allmennforebyggende effekt, og at de barna som har behov for ekstra hjelp kan oppdages og få hjelp tidligere. Nella Bugge (2010) skriver om erfaringer og funn fra sin masteroppgave i spesialpedagogikk, der hun har

undersøkt barnehagens erfaring med TRAS. Der funnene viste at personalet i barnehagen hadde gått økt bevissthet om barns språk, hvordan å legge til rette for språkutvikling, og at personalet har blitt mer oppmerksomme på barn som har spesielle behov. Solveig Østrem (2010) stiller spørsmål ved om vilkårlige detaljmål blir så styrende for barnehagens praksis at det egentlige formålet med virksomheten kommer ut av syne. Hun går konkret inn på den utstrakte bruken av kartlegging i norske barnehager, og retter blikket spesielt mot TRAS, og ser på hva som kommer til uttrykk i denne måten å kartlegge på når det gjelder forståelse av profesjonelt skjønn og hvilke kunnskapssyn som kommer til uttrykk.

I disse vitenskapelige arbeidene har det vært sentralt at det presenteres eventuelle effekter ved bruk, eller ikke bruk av kartlegging i barnehagen. På bakgrunn av det ovennevnte, og på bakgrunn av kapittel 1.0, ser jeg derfor dette som et høyst aktuelt område å bevege meg inn på. Et mål med mitt prosjekt har vært å få mer og bedre innsikt i dette området, og jeg tror at gjennom mine spørsmål vil jeg kunne få mulighet til dette. Jeg ønsket å utvide mitt eget perspektiv for å kunne være oppdatert, og for å kunne ha et reflektert forhold til hvorfor jeg er i barnehagen, og hva som er viktig for de barna som skal være sammen med meg. Jeg ønsker at mitt prosjekt kanskje kan bidra til noe i kartleggingsdebatten, å tilføre refleksjon, og kanskje være interessant for andre.

Min arbeidsproblemstilling ble derfor; «Hvordan fremstilles kartleggingens potensielle effekter i pressens dekning av tema?». Etter hvert ble de fremstilte effektene en del av et større bilde, fordi effektene av kartlegging fikk stor plass i mediebildet, samtidig som analysen viste at andre deler ved kartleggingsproblematikken ble tonet ned, og spørsmål om effekter inngikk dermed som underproblemstilling.

Problemstillingen ble endret til;

- *Hva kjennetegner debatten om kartlegging i barnehagen?*

Med tilhørende underproblemstillinger;

- *Hvilke potensielle effekter av kartlegging bringes frem i debatten?*
- *Hvem er aktørene i debatten?*

Med disse problemstillingene som utgangspunkt, vil oppgaven videre skissere flere ulike effekter av kartlegging i barnehagen, men like viktig si noe om hvor de ulike argumentene kommer fra og gi et lite innblikk i hvordan ulike fagtradisjoner og politiske føringer kan spilles mot hverandre i den offentlige debatten.

1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler. I kapittel 2.0 introduseres oppgavens vitenskapsteoretiske, metodiske og analytiske utgangspunkt. Analytiske begreper som diskurs og representasjoner er her vektlagt, og jeg vil redegjøre for min bruk av Neumanns (2010) trestegs analysemodell. I dette kapitlet gjør jeg også rede for fremgangsmåte for datainnsamling. I kapittel 3.0 introduseres oppgavens historisk-politiske kunnskapsgrunnlag, med vekt på endringer i barnehagesektoren som kan spore bakgrunnen for kartlegging av barn i norske barnehager, og utviklingen frem til i dag. I oppgavens kapittel 4.0 presenteres aktørene i debatten, de ulike tekstene som utgjør datagrunnlaget, og de tre analysene av diskurs. I kapittel 5.0 settes funnene fra analysene i sammenheng med perspektiver fra kapittel 3.0, og jeg vil kort oppsummere diskursordenen kartlegging i barnehagen, og komme med noen avsluttende betraktninger.

2.0 VITENSKAPSTEORETISK OG METODISK INNFALLSVINKEL

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt å foreta en diskursanalyse av 13 medietekster som omhandler kartlegging av barn i barnehagen. Jeg har valgt diskursanalyse fordi jeg mener det er den metodiske og analytiske tilnærmingen som er mest hensiktsmessig å benytte i forhold til min problemstilling. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for den vitenskapsteoretiske og metodiske innfallsvinkelen som ligger til grunn for analysen. Jeg vil først presentere kort den generelle metodologien som jeg vektlegger i forhold til diskursanalyse. Analytiske begreper jeg i hovedsak baserer meg på er diskurs og representasjoner. Jeg har valgt Neumanns (2010) trestegs analysemodell som analytisk rammeverk, og vil presentere de ulike stegene samtidig som jeg vektlegger min bruk av denne. Jeg vil også beskrive rammene rundt selve designet av analysen, der jeg sier noe om min forskerposisjon, og hvordan jeg har gått frem i forhold til datainnsamling og utvalg.

2.1 DISKURSBEGREPET

Det finnes utallige definisjoner på diskursbegrepet, og det finnes variasjoner i bruken av begrepet. Men ordet diskurs dreier seg ofte om at språket er strukturert i mønstre som utsagnene våre følger når vi handler innenfor ulike sosiale områder. Diskursanalyse er en analyse av disse mønstrene (Jørgensen og Phillips, 2005). På bakgrunn av at jeg har valgt Neumanns (2010) analysesteg som rammeverk for denne oppgaven, velger jeg også å presentere definisjonen av diskurs som han støtter seg på.

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2010, s 18).

Bakgrunnen for mange vitenskaper har vært at sansene er den eneste kilde til kunnskap. Neumann (2010) understreker at dersom dette hadde stemt, måtte vi kunne forventet en viss regularitet i ulike verdensbilder i forskjellige samfunn. En slik regularitet kan bare spores i liten grad, noe som tilsier at vi i stor grad forholder oss til verden på et annet vis enn kun gjennom sansene. Med inspirasjon fra fenomenologien har det blitt pekt på at det er umulig å gripe verden direkte. Sansning er ikke umiddelbar, vi mottar en mengde sansedata, og fra disse er det kun noen som plukkes ut. Sansning er også avhengig av modus, for eksempel

moralsk eller estetisk, og krever modeller. For å skape mening anvender vi de modellene som er lagret, og sanseintrykkene blir presentert for oss gjennom disse. Modellene det er snakk om er sosialt reproduserte fakta, eller representasjoner. «Representasjoner er ting og fenomener i den tapning de fremstår for oss, altså ikke tingene i seg selv, men tingene silt gjennom det som kommer mellom oss og verden: sproget, kategoriene osv» (Neumann, 2010, s 33).

Michel Foucault er vel den mest fremtredende innen diskursanalyse, og han hadde et relasjonelt språksyn. Det betyr at de sosiale relasjonene blir avslørt av språket. Ifølge Neumann (2010) mente Foucault at tingenes orden likeså kunne vært en helt annen, og at den observerbare virkeligheten er tilfeldig. Den sosiale verden består av en rekke fenomener som er som de er, fordi diskursen som definerer dem er på en bestemt måte. Det som eksisterer ses på som en fasit, der spørsmålet blir om de referanser vi har til det eksisterende er gale eller riktige. I følge Neumanns (2010) tolkning av Friedrich Nietzsche blir noen ting sosiale fakta gjennom institusjonalisering og språk. Ting er ikke noe i seg selv, de får sin mening ved at de inngår i en del sammenhenger med andre ting. Hva vi velger å kalle noe, kan være viktigere enn hva det egentlig er, men gir det da noen mening å si at ting er noe separat fra navnet? Dermed peker han på språket, et sentralt sosialt system som skjer før sansningen. I forhold til dette, blir det ofte snakket om "den språklige vending", altså skiftet i samfunnsvitenskapen bort fra positivismen. «Dersom sprog tar sin mening fra interne opposisjoner, slik et relasjonelt sprogsyn hevder, vil sproget ikke kunne underlegges av den menneskelige vilje direkte» (Neumann, 2010, s 40). Det vil si at hvert eneste språklige uttrykk har med seg en «bagasje» fra foregående relasjoner med andre språklige uttrykk.

2.2 DISKURSANALYSE

Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (2005) sier at «[...] diskursanalyse ikke er én tilgang, men en rekke tverrfaglige og multidisiplinære tilnærminger, som man kan anvende på mange forskjellige sosiale områder i mange typer undersøkelser» (s 9). Det finnes altså ingen ferdig oppskrift på hvordan å gjøre en diskursanalyse, og diskursanalytikeren kan kombinere elementer fra ulike typer tilnærminger som er mest hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Hitching, Nilsen og Veum, 2011). Diskursanalyse bygger på strukturalistisk og post-strukturalistisk språkfilosofi, som hevder at vår forståelse av virkeligheten går gjennom språket. Gjennom språket skaper vi representasjoner av

virkeligheten. Det betyr at betydninger, representasjoner og den fysiske verden kun får betydning gjennom diskurs. Forskjellige tilnærminger til diskursanalyse deler det utgangspunkt at våre måter å snakke på ikke avspeiler vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem (Jørgensen og Phillips, 2005).

Jørgensen og Phillips (2005) viser til Vivien Burrs trekk av sosialkonstruktivismen som peker på fire samlede filosofiske antagelser som ligger til grunn for de fleste diskursanalytiske tilnærminger. For det første er det umulig å ta vår kunnskap om verden som objektiv sannhet. Den kunnskapen og det verdensbildet vi har, er ikke en avspeiling av virkeligheten, men et produkt av måter vi kategoriserer verden på. For det andre er det viktig å understreke at vi er kulturelle og historiske vesener, og dette preger vår kunnskap om verden. Våre identiteter og bilder av verden kunne vært helt annerledes, og dette kan også forandres. Diskursiv handling, eller sosial handling, konstruerer den sosiale verden og opprettholder sosiale mønster. For det tredje blir de måter vi forstår verden på både gitt liv til og opprettholdt i sosiale prosesser, der vi konstruerer felles sannheter, og kjemper om hva som er sant eller ikke. For det fjerde er det slik at noen former for handling blir naturlig, mens andre blir utenkelige i et bestemt verdensbilde. Forskjellige sosiale verdensbilder fører til forskjellige sosiale handlinger, og slik får sosial konstruksjon av sannhet og kunnskap sosiale konsekvenser.

2.3 TRESTEGSMODELL FOR DISKURSANALYSE

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Neumanns (2010) trestegsmodell for diskursanalyse som teoretisk og metodisk rammeverk. Fordi diskursanalyse er et komplekst område, og for å kunne holde oppgaven konsistent og gjennomsiiktig, velger jeg derfor primært å forholde meg til Neumanns analytiske modell. En årsak til at jeg har valgt Neumann (2010) er fordi med sine tydelige analysesteg, var hans analysemodell svært anvendelig for oppgaven. Neumann (2010) deler analysen inn i tre; valg og avgrensning av diskurs, identifikasjon av diskursens representasjoner, og diskursens lagdeling. For at analysen ikke skal bli for lingvistisk konsentrert, er diskursens materialitet et fjerde steg i analysen. Jeg kommer nærmere inn på hvert enkelt steg i analysen i dette kapitlet, der jeg også beskriver hvordan jeg har gått frem i forhold til mitt eget analysearbeid. Jeg vil begynne med det Neumann (2010) kaller kulturell kompetanse, altså krav om grunnleggende kjennskap til forskningsområdet.

2.3.1 KULTURELL KOMPETANSE

Før jeg kunne starte med analysearbeidet var det viktig å ha en generell kjennskap til det forskningsområdet jeg skulle undersøke. Denne kunnskapen hadde jeg i liten grad via utdanning, praksisperioder i utdanning, og egen interesse for tema. Men det var et stort behov for å supplere med litteratur på området. Jeg har tatt i bruk forskjellig faglitteratur og dokumenter på regjeringens nettside, som har vært relatert til utviklingen av den norske barnehagen fra den første barnehageloven og frem til i dag, med fokus på hva som har skjedd i barnehagesektoren i forhold til bruk av ulike kartleggingsverktøy og metoder. Arbeidet som ligger bak denne delen finnes i kapittel 3.0. Det har også vært sentralt å lese medieartikler som omhandlet tema, spesielt på grunnlag av datainnsamling og utvalg, som jeg går inn på i kapittel 2.5. I de artiklene jeg så valgte ut som datamateriell oppdaget jeg at noen av tekstene bygde på, og henviste til andre tekster, som jeg da leste for å få en bedre forståelse for hva det dreide seg om. Eksempler på dette er høringsnotatet for endringer i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet [KD], 2012), Utdanningsdirektoratets veileder om språk i barnehagen (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2013), Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Det ble henvist til ekspertutvalgets rapport om kvalitet på kartleggingsverktøy (KD, 2011), Personopplysningsloven (2000), en NOVA rapport (Gulbrandsen og Eliassen, 2013), og St.meld.nr. 41 (2008-2009).

Neumann (2010) sier at den optimale situasjonen er at forskeren leser så mye som mulig innenfor så mange skrivegenrer som finnes. Foucault (Neumann, 2010) på sin side, insisterte på at alt skulle leses og studeres. Dette har ikke vært mulig for meg å gjennomføre i praksis, og det vil alltid foreligge en risiko for at noen relevante tekster ikke har blitt tatt med i betraktningen. Jeg kan for eksempel ikke si noe om hvordan de diskursene jeg har identifisert kommer til syne på andre arenaer. Jeg har ikke lest gjennom kommentarfelt som er under hver artikkel på nettsidene der de er publisert, diverse debattfora på internett, og har ikke lest *alle* artikler som omhandler kartlegging, for å nevne noe. Neumann (2010) sier at hovedreferansepunktene blir utgjort av et begrenset antall tekster, uansett hvilket omfang diskursen har. Så på et tidspunkt måtte jeg si at jeg har lest nok, selv om jeg ikke har lest alt.

2.3.2 VALG OG AVGRENSNING

Det første steget i en diskursanalyse handler blant annet om å avgrense det som skal studeres. En oppgave har vært å identifisere diskurser i artiklene om kartlegging, der jeg har identifisert tre diskurser (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4). Neumann (2010) sier at avgrensningen av diskursene ikke kan foretas analytisk, fordi de avgrensninger og valg jeg har tatt i forhold til dette, er en viktig del av diskursen selv, og jeg vil gå nærmere inn på dette i kapittel 2.5 Hvor grensene for diskursene skulle trekkes og hvilke sosiale sekvenser som skulle tilordnes de forskjellige diskursene var en utfordrende oppgave. Jeg vil i analysekapitlene (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4) beskrive hvilke valg og avgrensninger jeg har tatt for hver diskurs, og hva jeg har vektlagt i mine valg.

Tid er en viktig avgrensning blant annet fordi diskursanalytikeren ofte fokuserer på endringer i diskursen, og fordi diskursen bærer med seg «minnet om sin egen tilblivelseshistorie». Det betyr at hver tekst vil bane vei for de tekstene som har lagt grunnlaget. Neumann (2010) sier at «skjellsettende – altså bokstavelig talt grensesettende – begivenheter vil ofte kunne brukes pragmatisk» (s 57). Kapittel 3.0 er blant annet utarbeidet som en slags tilblivelseshistorie i forhold til mitt tema for oppgaven, og resultatene fra analysene i kapittel 4.0 vil bli drøftet opp mot dette i kapittel 5.0. Jeg har også avgrenset tidsrom i forhold til datamaterialet. Mer spesifikt om hvordan jeg har valgt å avgrense i tid, og hvorfor jeg har tatt disse valgene, gjør jeg rede for i kapittel 2.5 som omhandler datainnsamling og utvalg.

I dette steget skal det også avgrenses hvilke kontekst(er) som skal tillegges i analysen. Det finnes flere ulike måter å gå frem her, og mine valg er tatt med bakgrunn i problemstillingen (jfr. kapittel 1.1) og kunnskapsgrunnlaget i kapittel 3.0. Jeg har som sagt i innledningen valgt å tillegge analysene en historisk-politisk kontekst (jfr. kapittel 1.0). Dette henger sammen med kapittel 3.0, der jeg beskriver sentrale historiske og politiske endringer i barnehagefeltet i forhold til tema kartlegging i barnehagen. Konteksten er også relevant i forhold til utvalg av datamaterialet, som er valgt fra år 2012, et år som representerer et «oppbluss» i kartleggingsdebatten på bakgrunn av forslag til endringer i barnehageloven (jfr. kapittel 2.5).

2.3.3 DISKURSENS REPRESENTASJONER

Jeg har i kapittel 2.1 gjort rede for hva en representasjon er. På samme måte som med diskurs, ligger det også en utfordring i å spesifisere representasjoner. Dette steget handler blant annet

om å påvise bindeledd og forskjeller mellom representasjonene, og vise at de tilhører samme diskurs. Dette er et punkt som jeg har valgt delvis å slå sammen med avgrensningene av selve diskursene. Neumann (2010) sier at det kan være en fordel å sette opp en inventarliste over de representasjoner som finnes i de valgte diskursene. Som jeg kommer mer inn på i analysekapitlene, gjorde jeg i starten av arbeidet en forberedende analyse av tekstene der jeg samlet utsagn og representasjoner i ulike tabeller. Denne forberedende analysen la grunnlaget for både å identifisere diskursene og representasjonene. I inventarlistene til mine analyser vil det dreie seg om hvem aktørene er, og hvilke representasjoner som presenteres, og disse finnes under de enkelte diskursanalysene (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4).

I hver enkelt analyse vil jeg prøve å identifisere den dominerende representasjonen av virkeligheten, og eventuelt en eller flere alternative representasjoner. Dersom det bare foreligger én representasjon, er diskursen ifølge Neumann (2010) lukket. Det betyr ikke at det ikke «skjer» noe der, for representasjonen er nødt til å legge ned hardt diskursivt arbeid for å vedlikeholde en situasjon der ingen åpent utfordrer denne representasjonen. Det er viktig å si at det er umulig å lukke en diskurs helt meningsmessig, fordi «mening ligger i relasjoner mellom fenomener, og relasjoner må alltid være i fluks» (Neumann, 2010, s 60). På en annen side er det vanskelig å tenke seg en diskurs som over lengre tid er helt åpen. Vi kan si at feltet er åpent så lenge det foreligger to eller flere representasjoner, og ingen av disse er dominerende. Det finnes også en rekke uformelle og formelle praksiser som bærer trekk på for å opprettholde avgrensningene av en diskurs, altså hvilke representasjoner som tillates å inngå i diskursen, og jeg vil i hver enkelt analyse kartlegge hvordan grensene opprettholdes (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4).

2.3.4 DISKURSENS LAGDELING

I det tredje analysesteget handler det om å se på ulike trekk ved en representasjon, og spørre om de er like bestandige. Slik jeg har tolket det, handler dette steget om stabilitet eller flyt i representasjonene. Hvis noen trekk ved en representasjon forener, er det ifølge Neumann (2010) rimelig å tenke at disse trekkene er vanskeligere å forandre enn de som differensierer. «Enkelte tegn er lettere å ty til for å definere meningsmønstre enn andre. Tegn som er «gode å tenke med» og representasjoner av materielle gjenstander vil ofte være blant det som er tregere å forandre» (Neumann, 2010, s 66). De trekkene som er vanskeligere å forandre enn andre, har en større «treghet» som Neumann (2010) kaller det. Hva jeg da har sett på er hvor

stabile ulike trekk ved forskjellige representasjoner er, eller om det er noen som er i «flyt». Jeg har valgt å ikke inkludere dette steget i hver eneste analyse. Årsaken til det, er at kartleggingsdebatten fremstår som svært polarisert, noe som preger datagrunnlaget og også hver eneste diskursanalyse. For å unngå gjentakelser i teksten, velger jeg derfor å presentere dette steget i et eget kapittel, der jeg generelt ser på lagdelingen i alle diskursene i kapittel 4.5.

2.3.5 DISKURSENS MATERIALITET

«Stopper man efter de tre skrittene som nyss er gått opp, risikerer man imidlertid lett å legge for stor vekt på det talte og skrevne ord, og for lite på det man kan kalle diskursens materialitet» (Neumann, 2010, s 81). I diskursanalyse skal det materielle og det språklige analyseres i et helhetsperspektiv. Med diskursanalyse kan du se på hvordan det eksisterer handlingsbetingelser for det gjorte og talte, hvordan et utsagn setter i spill en serie sosiale praksiser, og hvordan utsagnet bekrefter eller avkrefter disse praksisene. Foucault (Neumann, 2010) mente at handlingsbetingelsene bestemmes av «arkivet». Det handler om hvordan aktører benytter seg av et lagringsmedium som skrift eller ikke, på hva slags språk som brukes, og på hvem som har den språklige kompetansen til å nyttiggjøre seg av «arkivet». Poenget med «den språklige vending», som jeg har nevnt i kapittel 2.1, har vært å studere sosial handling i språket. «Diskursene utgjøres blant annet av institusjoner; symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet» (Neumann, 2010, s 80). Dette analysesteget har jeg valgt å ikke inkludere i hver eneste analyse, for å unngå gjentakelser i teksten. Resultatene fra dette steget ble i alle diskursene svært likt, og jeg har derfor valgt å presentere det som en helhet som inkluderer de tre diskursene sammen i kapittel 4.6.

2.4 MIN FORSKERPOSISJON

Tonje Raddum Hitching, Anne Birgitta Nilsen og Aslaug Veum (2011) sier at forskeren, altså meg, må i så stor grad som mulig være tydelig og bevisst i forhold til hvilken bakgrunnskunnskap, holdninger og verdisyn jeg har til forskningstemaet. Inn i arbeidet med oppgaven tar jeg med meg ett sett verdier, holdninger og fortolkningsrammer. Temaet kartlegging ble først introdusert for meg gjennom forelesninger på bachelorutdanningen for førskolelærere. Forelesernes syn og holdninger omkring dette tema skinte godt igjennom, med en form for motstand mot kartlegging i barnehagen, og dette satte spor hos oss studenter.

Forelesere presenterer ikke dette på en objektiv måte, og det er heller ikke mulig. Men dette har vært med på å legge et grunnlag for mine egne holdninger rundt tema, der jeg har vært svært kritisk til kartlegging av barn, noe jeg også har nevnt i kapittel 1.1. Jeg har imidlertid fått et litt annet perspektiv på dette under arbeidet med oppgaven. Kartleggingsverktøy og metoder ser ikke ut til å forsvinne fra barnehagefeltet, men ser derimot ut til å bli enda mer fremtredende i barnehagen. Det betyr ikke at jeg mener at barnehagelærere ukritisk skal «kaste» seg under dette, men kanskje møte det med andre blikk. Samtidig mener jeg at politikerne må møte profesjonen, de som kjenner barna, og at de sammen må få til et godt samarbeid, til barnas beste

Jeg har gjennom hele prosessen ønsket å stille så nøytralt som mulig, men jeg er klar over at det er umulig å være helt objektiv. Fordi diskursanalyse ikke er en bestemt metode, og fordi rammeverket må tilpasses hvert prosjekt, har det vært viktig å nøye beskrive hvordan jeg har gått frem i hvert steg av oppgaven for å sikre gjennomsiktighet. Jeg har i de øvrige kapitlene forklart mine valg og avgrensninger nøye, blant annet i forhold til problemstilling, forberedelser, datainnsamling og utvalg, valg av teoretisk, metodisk og analytisk rammeverk, og beskrevet hvordan jeg har brukt diskursanalysen. Jeg har også forsøkt å gjøre analyseprosessen mest mulig eksplisitt, noe jeg mener gjenspeiler seg i analysekapitlene (jfr. kapittel 4.0).

2.5 DATAINNSAMLING OG UTVALG

Hva som kan betraktes som data i en diskursanalyse strekker seg fra kun å omhandle tekster, til andre type data som intervju, observasjon, lydopptak, videoopptak, bilder, rom, etc. Jeg har valgt å benytte meg av tekster fra media for å identifisere diskurser om kartlegging i barnehagen. Jeg har valgt å ikke supplere analysen med andre data, fordi en diskursanalyse av 13 artikler er en ressurskrevende oppgave i seg selv, og fordi det er lettere å sikre gjennomsiktighet og konsistens ved å gjøre det på denne måten. Jeg har forholdt meg til artikler som er publisert i tidsrommet fra 2012-2015, et tidsrom på omtrent 3.5 år. Dette kalles en synkron analyse, da jeg tar for meg data fra samme tidsepoke. Da jeg valgte tekster, ønsket jeg å finne tekster som ble publisert etter forslaget om revidering av barnehageloven 16.1.2012 (KD 2012), ettersom dette representerer et «oppbluss» i kartleggingsdebatten.

For å få tilgang til så mange tekster som mulig som omhandlet dette tema, benyttet jeg meg av søkemonitoren www.Google.no, og brukte følgende søkeord:

- Kartlegging i barnehagen
- Språkkartlegging i barnehagen
- Bruk av kartleggingsverktøy i barnehagen
- Kartleggingsverktøy i barnehagen
- Kartlegging av barn
- Språkkartlegging av barn

Tekstene jeg har valgt spenner mellom større og mindre debattinnlegg, kronikker og artikler. Jeg «screenet» de tekstene som dukket opp underveis, og valgte ut de som jeg mente rettet seg spesifikt mot min problemstilling og forskningsområde. Jeg visste ut fra min problemstilling hva jeg var interessert i å finne i en artikkel; en artikkel som på noen måte presenterte eller drøftet hvilke effekter kartlegging kan ha, både i forhold til barna, ansatte, foreldre, etc. Jeg hadde på forhånd en personlig opplevelse av at en «for- eller mot-tenkning» preget debatten, og ønsket derfor å finne tekster som kunne belyse flere sider av debatten. Det var også en rekke andre tekster der ulike varianter av tema dukket opp, men ingen av disse var nok presise i forhold til min problemstilling og det jeg ønsket å se på. Jeg satt igjen med 13 tekster som hadde kartlegging i barnehagen som hovedtema, og som også dreide seg rundt mitt forskningsspørsmål. I arbeidet med analysene ble det klart at effekter av kartlegging gikk fra å være noe jeg ville finne ut om, til å fremstå som funn eller kjennetegn ved debatten, og problemstillingen ble endret (jfr. kapittel 1.1). Etter hvert som problemstillingen endret seg har jeg vurdert utvalget, og funnet ut at de likevel er representative.

3.0 KARTLEGGINGENS HISTORISK-POLITISKE KONTEKST

Neumann (2010) sier at det ontologiske – altså hva verden består av – er nødvendig å ha i bakgrunnen i en diskursanalyse. Jeg har derfor gått gjennom dokumenter på regjeringens nettsider, diverse faglitteratur og andre relevante dokumenter, og prøvd å se på utviklingstrekk i de ulike dokumentene for å prøve å identifisere når, og på hvilken måte vi kan se en bevegelse mot et større fokus på kartlegging av barn i barnehagen, og samtidig prøve å få en oversikt over spenningsfeltet i disse bevegelsene. I forhold til problemstillingen er det både interessant, og nødvendig å prøve å få tak i kartleggingens «bakgrunn». Som Diane Ravitch (2004) sier:

We cannot understand where we are and where we are heading without knowing where we have been (...) History doesn't tell us the answer to our questions, but it helps to inform us so that we might make better decisions in the future (s 14).

Derfor vil jeg i det følgende presentere kartleggingens fremvekst i den norske barnehagen.

3.1 SENTRALE UTVIKLINGSTREKK

I 1975 ble den første barnehageloven vedtatt på stortinget, og det var da barnehagen for alvor tok et skritt ut i det offentlige rom (St.meld.nr. 27, 1999-2000). Da barnehageloven ble vedtatt fikk barnehagene mye større oppmerksomhet både på politisk og samfunnsmessig plan, og den gikk fra å være en tilsyns- og oppbevaringsinstitusjon til å bli en pedagogisk institusjon. Krav til faglig innhold i barnehagen økte, og kontrollansvaret fra det statlige ble sterkere (Utdanningsforbundet, 2011). St.meld.nr. 8 (1987-1988, St.meld.nr. 41 2008-2009) la vekt på at det nå var behov for en ny barnehagepolitikk. Målet var å gjennomføre tiltak som å bygge flere barnehager og å utvikle det faglige innholdet i barnehagen for å sikre full barnehagedekning. Regjeringens satsning rettet seg mot å sikre god kvalitet, fremme barnehagens betydning for et godt startgrunnlag for barna, og gjennom omsorg og muligheter for utvikling, kvalifisere barna til et samfunn i forandring.

1990-årene var preget av mange reformer som virket inn på barnehagefeltet. I 1996 ble barnehageloven revidert, og Barne- og familiedepartementet introduserte rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som en forskrift til loven. Barnehagene hadde vært pålagt å ha årsplaner siden 1984, men det fantes ingen rammeplan å forankre dem i på samme måte

som skolen hadde i sine læreplaner. I følge Thomas Moser og Monika Röthle (2008) var det fortsatt viktig at rammeplanen var i overensstemmelse med den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen som allerede var, med et helhetssyn på barn og barndom som en livsfase med egenverdi, og med et helhetlig læringsbegrep der omsorg og pedagogikk var tett forbundet med hverandre. I 1997 ble den opplæringspliktige alderen senket fra syv til seks år, noe som gjorde at det ble frigjort barnehageplasser for yngre barn. Samtidig ble permisjon ved svangerskap og fødsel utvidet, og kontantstøtten ble i 1998 innført for ettåringer, og for toåringer i 1999. Endringene førte til behov for omstillinger både organisatorisk, økonomisk og pedagogisk, og det var nødvendig å gjennomføre en utbygging av barnehager som var tilpasset de nye rammevilkårene (St.meld.nr. 27, 1999-2000).

3.2 BARNEHAGEN SOM FORBEREDELSE TIL SKOLEN?

St.meld.nr. 30 (2003-2004) pekte på Norsk og internasjonal forskning, deriblant evaluering av Reform 97 i regi av Norges forskningsråd, rapporter fra evaluering av prosjektet «Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring 1999-2002», og internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment) i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Forskningen viste til at det var store forskjeller i læringsutbytte blant elevene i skolen, en høy andel elever hadde ikke tilegnet seg gode nok ferdigheter, og det var svak gjennomføring av videregående opplæring. PISA-undersøkelser kunne vise til store forskjeller i elevers leseferdigheter. Forskningen viste at dersom barna hadde fått et godt pedagogisk tilbud i barnehagealder, ville behovet for spesialundervisning i skolen bli redusert, og det ville ha positive effekter for læring i skolen. Gjennom meldingen (St.meld.nr. 30, 2003-2004) og resultatene fra forskningen som ble presentert, kan det ses tendenser til at barnehagen fikk mer og mer interesse i form av et pedagogisk tilbud for bedre resultater i skolen. Det kan også tenkes at innføringen av rammeplan kan ha vært med å styrke barnehagen som utdanningsinstitusjon, ved at det ble mer likt skolens læreplaner.

Enda tydeligere ble barnehagen som første del av utdanningsløpet ved at den i 2006 gikk fra å være underlagt Barne- og familiedepartementet til å bli en del av Kunnskapsdepartementet. Samme år kom rapporten «Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak», utarbeidet av Senter for økonomisk forskning AS på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (KD, 2006b). Rapporten ble utarbeidet for å se på barn fra familier

med små økonomiske og utdanningsmessige ressurser, og i følge rapporten kunne tidlig intervensjon gi både individuelle og samfunnsmessige gevinster. I St.meld.nr. 16 (2006-2007) ble det også lagt vekt på at for mange barn og unge går ut av skolen uten nok ferdigheter og kompetanse. Som en nøkkel i dette arbeidet ble «tidlig innsats» introdusert. For å kunne sette inn tiltak tidlig, ble det lagt vekt på å identifisere barn som ikke hadde «tilfredsstillende læringsutvikling». Det innebar å vurdere barnas utvikling og kompetanse, og bruke profesjonelt skjønn for oppfølging. Det heter i meldingen (St.meld.nr. 16, 2006-2007) at: «Det finnes verktøy og hjelpemidler som kan være til nytte i en slik vurderingsprosess. Mange helsestasjoner og barnehager har gode erfaringer med ulike verktøy for språkkartlegging» (1.3), og det er først her jeg finner en direkte «oppfordring» til bruk av kartleggingsverktøy. Det sies derimot ingenting om hvem som skal gjøre dette, ei blir det heller sagt noe om hvilke verktøy det er snakk om, og profesjonelt skjønn blir tillagt stor betydning.

At barnehagen ble en del av utdanningsløpet ble også tydeligere da det i 2006 ble introdusert ny barnehagelov, og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble revidert.

Rammeplanen ble blant annet utvidet med syv fagområder, og i innledningen på pressekonferansen om revidering av rammeplanen, av daværende Kunnskapsminister Øystein Djupedal (KD, 2006a), fortalte han at fagområdene samsvarte med det som barna senere ville møte i skolen. Ved å gi barna erfaringer, læring og opplevelser innenfor fagområdene, ville det bidra til at barna fikk et positivt forhold til fagene i skolen og motivasjon til å lære mer, mente Djupedal. Her ble det også understreket at departementet så viktigheten i å videreføre barnehagens faglige frihet til å velge innhold og arbeidsmåter innenfor rammene gitt i lover, forskrifter og eieres lokale tilpasning, noe som kan virke som et område som gjennomgående vektlegges.

3.3 STØRRE VEKTLEGGING AV LÆRING I BARNEHAGEN

Da rammeplanen ble revidert, ble det reist spørsmål ved om dette ville føre til økt kartlegging av enkeltbarns kunnskaper og ferdigheter. I 2009 gjorde Høgskolen i Vestfold, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, en evaluering av hvordan rammeplan ble innført og brukt av de ansatte i barnehagen. Forskerne fant blant annet ut at målbare ferdigheter ble kartlagt mer og hadde større betydning enn før, og gjennom fagområdet «antall, rom og form» hadde tall og telling fått en mer fremtredende plass. Barns språkutvikling var det området som hadde høyest prioritet, og målrettet læring hadde fått en sterkere vektlegging. Evalueringen viste

omfattende bruk av kartlegging av enkeltbarn, med et spesielt fokus på barns språkutvikling (KD, 2009).

I St.meld.nr. 41 (2008-2009) var et av hovedmålene å styrke barnehagen som læringsarena, og sentralt i debatten om barnehagens egenart, var hvor skoleforberedende barnehagen skulle være. Departementet foreslo å innføre krav om at alle barnehager skulle tilby språkkartlegging til alle barn. Tanken var at pedagogene gjennom dette skulle oppdage barn med behov for ekstra språkstimulering tidlig, og dermed også kunne tilrettelegge tiltak tidlig. I meldingen ble det også vektlagt at kartlegging, dokumentering og vurdering av barns utvikling og ferdigheter ikke måtte komme i veien for barnehagens egenart, og at det ville bli satt rammer for at barnehagen ikke skulle bli for instrumentalistisk. Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) mente at St.meld.nr. 41 (2008-2009) la grunnlaget for en ny type styring av barnehagen, der enkeltbarns læring og utvikling ble kvalitetsindikatorer. Meldingen skapte kraftige reaksjoner fra barnehagefaglige miljøer, og i forbindelse med behandlingen av den, ble det etablert et opprop mot kartlegging av barn. I barnehageoppropet «Nei til kartlegging av alle barnehagebarn» (Evenshaug et.al, udatert), gjøres det opprør mot at stortingsmeldingen rokker ved selve grunnideen i den norske barnehagetradisjonen. Et argument var at innholdet i barnehagene ble dreid fra lek og samspill til kartlegging og trening av språk, og at det som ikke kunne fanges opp av skjema ble nedprioritert.

Stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen (St.meld.nr. 41, 2008-2009) ble behandlet i 2010. Da vedtok stortinget, mot opposisjonens stemmer, at «språkkartlegging av alle barn som går i barnehagene» var et tiltak som skulle iverksettes. Men først skulle et ekspertutvalg kvalitetssikre språkkartleggingen i barnehagen. I 2010 ble det nedsatt et ekspertutvalg som skulle vurdere verktøy som ble brukt til å kartlegge språk i norske barnehager. Utvalgets arbeid dreide seg om hvilke kartleggingsverktøy som var egnet til bruk i barnehagen, og hvordan disse skulle anvendes riktig for å gi resultater knyttet til språkstimulering og forebygging av språkvansker. Rapporten vurderte åtte ulike kartleggingsverktøy. Den gjorde rede for kvalifikasjoner som måtte være til stede hos personalet som skulle gjennomføre kartleggingen, og prinsipper for implementering. Utover dette gikk rapporten grundig inn i mange aspekter rundt kartlegging, perspektiver og tradisjoner for kartlegging og den pedagogiske virkeligheten verktøyene skulle brukes i (KD, 2011). På bakgrunn av dette skulle Utdanningsdirektoratet utgi en veileder om arbeid med barns språk i barnehagen.

Utdanningsdirektoratets veileder (2013) legger vekt på at pedagogen skal observere enkeltbarn for å danne seg et bilde av barnets kommunikasjons- og språkferdigheter, og at disse observasjonene skal foregå i daglige situasjoner. Gjennom dette vil pedagogen få et godt grunnlag for å gi barna som trenger det relevant oppfølging i tillegg til den daglige språkstimuleringen. Hvis noen barn vekker bekymring bør pedagogen vurdere om det er nødvendig å observere grundigere, og da kan standardiserte verktøy tas i bruk. Veilederen refererer til ekspertutvalgets rapport (KD, 2011), som viste at ingen av verktøyene ene og alene ble vurdert til å møte alle målgrupper og behov. Derfor må pedagogen ha kjennskap til ulike verktøy, og velge det som er mest hensiktsmessig i hvert enkelt tilfelle. Ekspertutvalget pekte i sin rapport på at kompetanse og refleksjon hos de som velger og bruker verktøy, er en avgjørende faktor for vellykket bruk. Dersom verktøyene blir tatt i bruk på en lite innsiktsfull måte, kan det være uheldig og i verste fall til skade. Samtidig blir det i veilederen gjort klart at barnehageeier er ansvarlig for kvaliteten i barnehagene, og at dette blant annet innebærer rett til å velge verktøy og metoder i arbeidet med språk (UDIR, 2013).

3.4 REVIDERING AV BARNEHAGELOVEN OG RAMMEPLAN FOR BARNEHAGENS INNHOLD OG OPPGAVER

Barnehagelovutvalget gjorde i NOU 2012: 1 (KD 2012), en grundig kartlegging og forslag til ny barnehagelov, og i 2013 fikk en gruppe i oppdrag å lage et utkast til revidert rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Prosessen omfattet del en og to av rammeplan. Del tre, som blant annet omhandler det arbeidet barnehagepersonalet gjør med planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet, og det tverrfaglige samarbeidet, var ikke en del av revideringsprosessen. Dette fordi innholdet i denne delen av rammeplanen vil henge sammen med planlagte endringer i barnehageloven (UDIR, 2015).

På samme måte som St.meld.nr. 41 (2008-2009) ble møtt med motstand gjennom «Barnehageoppøpet» (Evenshaug et.al, udatert), ble også forslaget om ny barnehagelov møtt med motstand gjennom oppøpet «Nei til foreslåtte endringer i barnehageloven». Det argumenteres for at det åpner opp for massekartlegging og omfattende innhenting og lagring av persondata om enkeltbarn. Det kreves ikke lengre samtykke fra foreldre for å ta i bruk systemer, verktøy og metoder som vil samle inn og lagre data om barnet ved for eksempel kartlegging av språk og utvikling, og barnehagelærerens metodefrihet fjernes. Eivor Evenrud

(udatert) oppfordrer til å signere, og gi et klart og tydelig nei til forslaget om endringer i barnehageloven.

Prosessen med ny rammeplan er nå utsatt, fordi Kunnskapsdepartementet vil se arbeidet i sammenheng med endringer i barnehageloven. Forslaget til endringer i barnehageloven er også utsatt. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen begrunner dette med at departementet trenger mer tid for å vurdere det store antallet høringssvar som har kommet inn, og de vil vurdere innspillene før det legges frem til stortinget (Jonassen, 2015). Våren 2016 kom St.meld.nr. 19 (2015-2016) som så nærmere på hvordan barnehagen skal arbeide med barns læring, utvikling og språk. Meldingen ser blant annet på hvordan å sikre en god overgang mellom barnehage og skole, og hvordan barnehagen best kan følge med på og identifisere barn som har behov for ekstra hjelp. Meldingen gir grunnlag for revidering av rammeplanen som skal gjelde fra 2017 (UDIR, 2015).

4.0 ANALYSE

I de 13 tekstene jeg har valgt som datagrunnlag for oppgaven har jeg identifisert tre diskurser som jeg har valgt å kalle «normalitetsdiskursen», «profesjonsdiskursen», og «tidlig innsatsdiskursen». Diskusjonen i media er svært polarisert og unyansert, noe som preger analysene og fremstillingsmåten. Analysene bygger på samme grunnlag i forhold til problemstilling, datagrunnlag og metodisk og analytisk tilnærming, og jeg er på bakgrunn av dette klar over at mye kan virke gjentakende i analysene. Hvilke stemmer som kommer frem i kartleggingsdebatten, altså hvilke aktører som inngår i diskursen spiller en stor rolle generelt, men det er også en del av min underproblemstilling. Jeg begynner med å presentere aktørene med navn, tekst, og hvilken plattform tekstene er publisert på, og vil synliggjøre aktørenes rolle mer inngående i analysene. Jeg vil så presentere tekstenes innhold. Det må her tas i betraktning at dette er «omskrivninger» av tekstene, og som sagt i kapittel 2.4, er ikke mine tolkninger objektive. Dette kan også prege min beskrivelse av hver enkelt tekst. Henvisninger til de originale tekstene ligger som vedlegg i Appendix A. Til slutt kommer de tre analysene av diskurs, som er gjort med utgangspunkt i Neumanns analysemodell (2010).

4.1 ARTIKLENE

Artikkelnavn:	Skrevet av:	Medvirkende/intervjuet:	Publisert:
Kartlegging av barn er krenkende	Trine Jonassen - Journalist	Anne greve – Førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA). Jon Olaf Berg – Høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH)	www.Barnehage.no 29.01.15
Frykter språktest setter barnehagebarn i bås	Eva Marie Bulai, Siv Sandvik, Susanne Sundal Clausen - Journalist	Liv-Elisabeth Mundal Karlsen - Pedagogisk leder. Jon Kaurel - Doktorgradsstipendiat, institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo (UIO)	www.Nrk.no 10.02.14

Skal politikerne eller barnehagelærerne bestemme hva som er best for barna?	Steffen Handal - Nestleder i Utdanningsforbundet		www.Aftenposten.no 02.06.15
Fersk studie støtter språktesting av barn	Frode Antonsen – Journalist	Marianne Klem - Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (UIO)	www.Barnehage.no 24.03.15
Mer enn 22.000 barnehagebarn får ikke den hjelpen de trenger	Hanne Holme - Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse. Elin Olsen Kallevik – Regionsenter for barn og unges psykiske helse Øst og Sør (RBUP)		www.Barnehage.no 06.09.15
Kritiseres for massekartlegging av barn	Frode Antonsen – Journalist	Jana Midelfart Hoff – Barnehagebyråd, Høyre. Vigdis Foss - Høyskolelektor ved Høgskolen i Bergen (HiB). Berit Bae – Professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA)	www.Barnehage.no 20.02.15
Den viktige metodefriheten	Utdanningsforbundet Bergen		www.Barnehage.no 13.04.15
Du får ikke kartlegge sønnen min	Elin Hatlelid Olsen – Trebarnsmor		www.Bt.no 28.09.14
Når usannheter blir sannheter	Dorthe Bleses - Professor, Leder center for børnesprog ved Syddansk		www.Dagbladet.no 04.04.12

	<p>Universitetet Odense. Bente E. Hagtveit - Professor ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (UIO)</p>		
<p>Tenk nytt om læring</p>	<p>Monika Melby-Lervåg - Professor ved institutt for spesialpedagogikk. Arne Lervåg - Professor ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo (UIO)</p>		<p>www.Aftenposten.no 15.10.13</p>
<p>Kartlegging er viktig</p>	<p>Utdanningsforbundet Nordland</p>		<p>www.Barnehage.no 27.04.15</p>
<p>Det vil være uklokt å innføre en barnehagelov som fratar barnehagelærerne tillit og ansvar</p>	<p>Vigdis Foss - Høgskolelektor i pedagogikk. Solveig Østrem - Professor i pedagogikk</p>		<p>www.Aftenposten.no 02.12.14</p>
<p>Barn som mestrer – og ikke mestrer</p>	<p>Mari Pettersvold - Sosiolog, førstelektor og leder for barnehageforskning ved høgskolen i Vestfold (HiVe). Solveig Østrem - Ph.D i teologi, førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold (HiVe)</p>		<p>www.Dagbladet.no 15.03.12</p>

• **Kartlegging av barn er krenkende, Trine Jonassen, 2015.**

Teksten bygger på et spørsmål fra en leser av www.barnehage.no, som lurer på om det er greit å bruke kartleggings skjema i foreldresamtaler. «Ikke i det hele tatt», svarer Anne Greve. Hun mener det bør stilles spørsmål ved barnehagens kompetanse, dersom dette tas frem i foreldresamtaler. Greve sier at barn er og skal være forskjellige, og at de ikke kan skjemalegges av et verktøy som noen utenfor barnehagen har bestemt skal tas i bruk. Hun sier videre at skjemaer kan tas i bruk etter barnet er observert, og hvis barnehagelæreren ser noe de stusser på, men kun da. Hun slår fast at observasjon og nærhet til barnet er det viktigste, og at dette er barnehagelæreren trent til gjennom sin utdanning. Greve mener at barnehagelærerne har en kompetanse i å observere som forteller mer enn et skjema, og kritiserer forslaget til ny barnehagelov der det presiseres at barnehageeier skal velge kartleggingsverktøy. Videre sier hun at barn er forskjellige, og at man derfor ikke kan bruke skjema som alle skal passe inn i. «Hun legger til at det finnes et skjemavelde uten like der ute, som skyller inn over barnehagene. De er fine, fargerike og gjerne dyre. De er også idiotiske», ifølge Greve. Hun vektlegger videre å bruke barnas frie lek, der barna bruker hele seg på en morsom og engasjerende måte. Hun mener det er krenkende å presse barn inn i noe slikt, men innser at det mangler barnehagelærere og kompetanse i norske barnehager, og at skjemaene derfor tas i bruk av ufaglærte i barnehagen. Jon Olaf Berg er enig med Greve, og mener pedagogen besitter det viktigste verktøyet selv. Han sier at barn skal bli møtt under egne forutsetninger, uansett hvor de er i sin utvikling. «Mange kan for eksempel lese tidlig. Da kan man ikke forvente at denne ungen ikke skal kunne dette fordi den ikke passer inn i utviklings skjemaet», sier Berg.

• **Frykter språktest setter barnehagebarn i bås, Eva Marie Bulai, Siv Sandvik, og Susanne Sundal Clausen, 2014.**

Teksten begynner med å skildre en hverdagssituasjon i barnehagen. «Men leken med språk er mer enn uskyldig moro», skriver journalistene. Liv-Elisabeth Mundal Karlsen, som er pedagogisk leder i barnehagen denne situasjonen er fra, bruker svarene barna gir til å kartlegge deres språkferdigheter. Hun fyller resultatene inn i et TRAS-skjema, og rapporterer videre til skolen dersom noen barn ikke følger normal utvikling. «Her står det veldig godt angitt hva barn skal kunne mestre på de ulike alderstrinnene, forklarer Mundal Karlsen». Jon Kaurel vil bort fra denne «mestrer-mestrer ikke- tanken». Han mener at å møte hele barnekull med et søkelys på om de er innenfor eller utenfor en gitt norm er uheldig for barndommen og

barns mulighet for en god utvikling. Kaurel har tro på at de voksne i barnehagen oppdager hvilke barn som trenger ekstra hjelp, og at det derfor ikke er nødvendig med en massekartlegging av alle småbarn. «Barn i norske barnehager er der stort sett i mange timer hver dag. Så personalet oppdager jo rimelig kjapt dersom noen barn sliter», sier Kaurel. Mundal Karlsen sier at de ikke tenker at de tester barna, men jobber med språket ut fra denne metoden. Hun sier at de observerer barna hver dag, men at TRAS er et greit verktøy, fordi det sikrer at de får med seg alt. «Forsker Jon Kaurel advarer mot å kartlegge barna på denne måten, og sier det kan sette barn i en bås, hva tenker du om det?», spør artikkelforfatterne Mundal Karlsen. Hun svarer med å si at de ikke setter i bås, men ser hvordan de skal hjelpe barna til videre stimulering. Jon Kaurel er redd denne praksisen vil innsnevre normalitetsbegrepet. «Denne praksisen kan skape en idé om at flere barn har problemer enn det som egentlig er virkeligheten», sier han.

• **Skal politikerne eller barnehagelærerne bestemme hva som er best for barna? Steffen Handal, 2015.**

Steffen Handal sier at flere kommuner pålegger barnehagene å bruke kartleggingsverktøy. Han mener at slike pålegg kan true det pedagogiske tilbudet, og barns og foreldres rett til medvirkning. Han sier videre at i de fleste kommunene har ikke politikerne spurt fagfolkene i barnehagen om hva barna har behov for, og barnehagelærerne har heller ikke fått mulighet til å gi sin profesjonelle vurdering av de ulike pedagogiske verktøyene eller metodene. «Når politikerne overstyrer profesjonen og detaljstyrer det pedagogiske arbeidet i barnehagen på denne måten, vil det gjøre mer skade enn gagn». Han sier at det er barnehagelærerne som har den nødvendige kompetansen til å se hva hvert enkelt barn trenger, og ikke politikerne. Videre viser han til at det i Vefsn kommune i Nordland har blitt bestemt at to av barnehagene skal bruke programmet «de utrolige årene». «Dette programmet kommer fra USA, og ble i utgangspunktet laget for barn med store atferdsvansker. Intensjonen er god, men tiltaket er dårlig». Ifølge Handal har styrerne protestert, og mener metodene stammer fra en tid da barn ble behandlet som objekter, og ikke subjekter. Handal sier at styrerne ønsker faglig debatt, men blir utsatt for hersketeknikker og stigmatisering, og blir ikke hørt, og at politikerne må samarbeide med fagfolk for å sikre gode barnehager.

• **Fersk studie støtter språktesting av barn, Frode Antonsen, 2015.**

Artikkelforfatteren begynner med å presentere en ny studie som viser at barns språkutvikling er stabil, og at de barna som strever med språket i fireårsalderen mest sannsynlig vil streve

med språket i skolen hvis de ikke får hjelp. «Derfor mener forsker Marianne Klem ved Universitetet i Oslo at kartlegging av barn er riktig og viktig». Klem sier at hvis problemene blir oppdaget tidlig, er barns muligheter for å få god hjelp bedre. Men hvis problemene blir oppdaget seint, er det stor sjanse for at barna får andre vansker med skole og læring. Hun legger også vekt på at kartlegging innebærer en risiko for stigmatisering av barn, og er opptatt av hvordan resultatene fra kartleggingen blir forstått og brukt i praksis. Hun understreker at kartleggingsresultater alltid innebærer en grad av usikkerhet, og at dette bør komme tydelig fram. «Samtidig må vi også huske å formidle troen på at riktige tiltak kan hjelpe barn med språklige forsinkelser. Dersom det overhodet skal være noe poeng med kartleggingen, må resultatene følges opp skikkelig i etterkant», sier Klem.

• **Mer enn 22.000 barnehagebarn får ikke den hjelpen de trenger, Hanne Holme og Elin Olsen Kallevik, 2015.**

Artikkelforfatterne sier at hjemmet og barnehagen er to viktige arenaer for å oppdage barn med behov for ekstra oppfølging. Hanne Holme og Elin Olsen Kallevik mener at tidlig innsats bør starte både i tidlig alder og tidlig i et forløp. De viser til forskning som sier at psykiske vansker er like utbredt blant de minste barna som blant større barn og unge, og viser til tall som sier at 22.500 barn i barnehagealder ikke får den hjelpen de har behov for. Videre sier de at barnehagelærerne har høy kompetanse innen pedagogikk, og at de har opplæring og trening i observasjon av barn. «Barnehagelærerne observerer og vurderer barnas utvikling ut fra sin kunnskap og erfaring. Kanskje ikke ved hjelp av en bestemt metode, eller et bestemt system og ikke alltid skriftlig, men like fullt gjøres en kartlegging og vurdering av behov for hjelp». Holme og Kallevik mener at barnehagelærerne bør arbeide mer systematisk med observasjonene de gjør, og at de gjennom bruk av verktøy kan få støtte til observasjonene og vurderingene som gjøres i det daglige. Videre viser de til verktøyet Ages & Stages Questionnaire som systematiserer observasjoner og hjelper til å tolke det man ser. Foreldrene skal gjennomføre kartleggingen og bringe svarene til barnehagen, slik at det dannes felles grunnlag for å snakke om barnet mellom barnehagelæreren og foreldrene. Videre sier de at et slikt kartleggingsverktøy ikke kan erstatte det faglige skjønn, men at det er et verdifullt tillegg i barnehagelærernes arbeid. «Kartleggingsverktøy kan hjelpe oss å se de barna som har behov for hjelp tidlig nok, slik at de får effektiv hjelp, styrke samarbeidet mellom hjem og barnehage og hjelpe oss til å støtte barnets utvikling både i hjemmet og i barnehagen».

• **Kritiseres for massekartlegging av barn, Frode Antonsen, 2015.**

Artikkelforfatteren begynner med å fortelle at Bergen kommune siden i fjor har kartlagt alle barn med verktøyet TRAS. Barnehagebyråd Jana Midelfart Hoff mener det blir mindre stigmatiserende å bli kartlagt, dersom alle barn blir det. «Ved å observere alle barn på denne måten, klarer vi i større grad å fange opp alle som trenger ekstra hjelp. Det er dumt å være på hælene ved skolestart», sier Hoff. Vigdis Foss mener at det er brudd på barnehageloven når eiere pålegger barnehager å kartlegge barn, og viser til at det i rammeplanen heter at «barnehager skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier». Foss mener at barnehagelærerne må vurdere barna ut fra den konteksten barna befinner seg i, og den kunnskapen barnehagelæreren har om hvert barn, og mener at det er vanskelig å gjøre hvis barnehagelæreren må forholde seg til et kartleggingsverktøy de selv ikke har valgt. «Vi kan bruke oss selv som målestokk her. Voksne ville protestert på å bli stykket opp og vurdert ut fra en standardisert manual. Vi ville ikke synes at det ga et riktig bilde», sier Foss. Berit Bae er enig med Foss, og mener at massekartlegging er en «uhyre tvilsom tilnærming til tidlig innsats», og at barn ikke blir møtt med tillit og respekt for sitt menneskeverd ved en slik praksis. «Bruk av slike verktøy gjør at kommuner og andre eiere får god samvittighet, og kan vise til at de setter i gang tiltak og er aktive. Men det vi kan risikere er at vi får en pedagogisk kultur hvor vi først og fremst leter etter mangler og tilkortkomninger hos barn tidlig i livet», sier Bae. Hoff mener derimot at dette er de beste mulighetene for å fange opp barn som sliter, og at mange barnehagelærere har gitt uttrykk for at de synes verktøy er nyttig.

• **Den viktige metodefriheten, Utdanningsforbundet Bergen, 2015.**

Artikkelforfatteren sier at skole- og barnehageeiere stadig innfører programmer og verktøy som skal heve kvaliteten, og at dette tvinger læreren inn i instrumentelle læringsmetoder. Utdanningsforbundet Bergen mener at metodene og fokuset på målbare ferdigheter presser barn gjennom samme nåløye, og at barnehagelærere fratras muligheten til å utøve samfunnsmandatet og den profesjonelle yrkes- og skjønnsutøvelsen. De mener at barn blir reduserte til midler for andres mål, og at en konsekvens av dette er at kommersielle aktører og politikere setter agendaen for innholdet i barnehagen, noe som burde være profesjonens ansvar. Videre sier de at profesjonens autonomi utfordres når det pålegges bestemte verktøy og metoder. «Utdanningsforbundet ser en tendens til et mer mekanisk læringsyn som går på bekostning av kreativitet, individuell frihet og fleksibilitet. Det som kan måles, blir prioritert».

De mener videre at hvis bruk av metoder og verktøy blir tvang, kan det virke mot sin hensikt, og at god kvalitet innebærer at barnehagelæreren får bruke faglig skjønn og de metodene som passer barnets forutsetninger best. «Årsmøtet i Utdanningsforbundet Bergen ser med bekymring på tendensen til økt metodisk styring og dermed svekking av profesjonens metodefrihet. Lærere i skole og barnehage krever rett til selv å bestemme hvilke metoder og verktøy som skal brukes i eget arbeid».

• **Du får ikke kartlegge sønnen min, Elin Hatlelid Olsen, 2014.**

Elin Hatlelid Olsen fikk beskjed om at de skulle kartlegge alle barn i sønnens barnehage i forbindelse med oppstart. Hun ble spurt om det var greit, og skriver at hun fortrenget sin instinktive trang til å si nei. Hun forteller en historie fra egen barndom. Hun var en temperamentsfull jente, gråt mye, kunne sitte timevis for seg selv, legen definerte henne som døv fordi hun ignorerte ham, etc. Hun sier at hun heldigvis fikk lov til å være seg selv, og at selv om foreldrene var urolige, ga de henne tid og løftet frem det hun var god på. «Dette var før kartlegging og skolerettet læringssyn toget inn i barnehagen. Før barnesynet var slik at målet var å støpe alle i samme form». Hun sier at barna ikke trenger voksne som er gode på å hake av i skjemaer som plukker barnet fra hverandre og som etterlater oss med ufullstendig og misvisende informasjon, men at de trenger voksne som er gode til å se, lytte og løfte frem det positive. «I dagens samfunn hvor vi leser om prestasjonsjag som får unge jenter til å ta sitt eget liv, burde varselklokkene ringe når vi sier oss villige til å begynne dette jaget i barnehagealder. Ved å bruke kartleggingsverktøy gjør vi det unike barnet og den verdifulle barndommen om til noe målbart ved å la en utviklingskurve fortelle hva som er normalt for barn i en bestemt alder». Hun tenker på om hun var barn i dag, og ser for seg bunker av kartleggingsskjemaer med flerfoldige blanke felt, bekymringsmeldinger, BUP og fagsenter. Derfor sier hun «nei, du får ikke kartlegge sønnen min».

• **Når usannheter blir sannhet, Dorthe Bleses og Bente E. Hagtveit, 2012.**

Teksten retter seg mot en kronikk i dagbladet 15.mars, av Mari Pettersvold og Solveig Østrem. Tema i deres tekst var kartlegging i barnehagen, blant annet av småbarns språk. Dorthe Bleses og Bente E. Hagtveit mener at det ingen tvil om at artikkelforfatterne er kritiske til en daglig jakt på det normale barnet, særlig hvis det brukes kartleggingsverktøy. De sier at Pettersvold og Østrems uttalelser ikke har feste i forskning, og viser til noen forskningsresultater som motsier det Pettersvold og Østrem har skrevet i sin artikkel. De sier videre at lederen i dagbladet 22.mars vitner om at noen har lyttet til Pettersvold og Østrems

«alarm» om at dagens kartleggingsrutiner dyrker frem tilpasningsdyktige a4-barn, og at det de så som usannheter i Pettersvold og Østrems artikkel, nå er blitt journalistiske sannheter. I lederen i dagbladet står det, i følge Bleses og Hagtveit, at en ekspertgruppe har konkludert med at de åtte mest brukte kartleggingsverktøyene i norske barnehager ikke har god nok kvalitet. Bleses og Hagtveit sier at denne påstanden er usann, fordi de selv har vært 2 av 6 som satt i utvalget, og sier videre at «flertallet konkluderte med at alle verktøyene, med to unntak, er egnet til å bruke i barnehagen. Vurdert mot kriteriene for kvalitet som er vanlige i forskning, konkluderte mindretallet at de aktuelle verktøyene i det store og hele er egnet, forutsatt at de brukes innsiktsfullt, med etisk bevissthet og menneskelig følsomhet. Et godt kartleggingsverktøy kan skjerpe observatørens blikk og bidra til at barn tidlig møter en mer bevisst og tilpasset språklig påvirkning».

• **Tenk nytt om læring, Monika Melby-Lervåg og Arne Lervåg, 2013.**

Artikkelen begynner med å sette leseren inn i en situasjon der «du» blir fortvilet om at toåringen din henger lengre bak i språkutviklingen enn de andre barna. Monika Melby-Lervåg og Arne Lervåg spør om det er sånn at barn ikke skal kartlegges fordi å snakke mye eller lite er normalt i denne alderen, og at kartlegging kan gjøre normalutvikling til et problem, eller at barnehagen skal være en arena uten konkrete mål for læring. De sier at mye forskning avviser et slikt syn, at det er riktig at normalvariasjonen er stor, men at barn raskt går inn i språklige utviklingsspor som er stabile. De henviser til en artikkel av Utdanningsforbundet 4.oktober i aftenposten, og synes det er trist at Utdanningsforbundet kritiserer kartlegging og det de kaller pensum i barnehagen, i stedet for å bidra til løsningsforslag. Melby-Lervåg og Lervåg sier at forskning viser at det er mulig å fange opp de barna som strever tidlig, og at det er viktig å utvikle et godt kartleggingsredskap slik at det med størst mulig sikkerhet er de riktige barna som blir oppdaget. De skriver at de har gode undersøkelser som viser at barn som får systematisk språkstimulering i barnehage får bedre språkferdigheter enn en kontrollgruppe som fulgte vanlig lek og læring i barnehagen. «Denne type språkstimulering kan gjøres i lek og trenger ikke bryte med grunnleggende verdier i norsk barnehage. God kartlegging og oppfølging med forskningsbaserte tiltak kan styrke barnehagelærerne som profesjon og bidra til å gi barn en bedre fremtid».

• **Kartlegging er viktig, Utdanningsforbundet Nordland, 2015.**

Teksten tar utgangspunkt i en «praksisfortelling» der leserne blir introdusert for en barnehagelærer som har brukt god tid på å observere tre ulike barn. Som barnehagelærer har

hun kompetanse på ulike observasjonsverktøy, og som profesjonsutøver kan hun fritt velge hvilke metoder som kan avdekke ulike vansker. Det blir forklart hva hvert barn har vansker med, og hvordan barnehagelæreren har valgt å løse dette ved bruk av ulike kartleggingsverktøy. Resultatet fører til henvisning til PPT for spesialpedagogiske tiltak. I løpet av dagen har hun brukt fire ulike kartleggingsmetoder, og alle barna fikk god hjelp fordi barnehagelæreren kjente dem godt, og gjennom sin kompetanse og faglig skjønn kunne vurdere hva hver enkelt av dem hadde behov for. Utdanningsforbundet Nordland skriver at de har registrert at Kunnskapsdepartementet har utsatt behandlingen om forslag til endringer i barnehageloven angående eiers rett til å velge verktøy og metoder. De skriver at «de er glade for det, og håper det betyr at regjeringen har lyttet til profesjonen, slik at retten til å velge metoder og kartleggingsverktøy fortsatt skal ligge hos de som kjenner barna best og som har den nødvendige kompetansen».

• **Det vil være uklokt å innføre en barnehagelov som fratår barnehagelærerne tillit og ansvar, Vigdis Foss og Solveig Østrem, 2014.**

Vigdis Foss og Solveig Østrem skriver at forslag til endringer i barnehageloven nylig er sendt på høring, der Kunnskapsdepartementet foreslår at barnehageeier skal velge verktøy, system og observasjonsmetoder for å følge med på barns trivsel og utvikling. Ifølge Foss og Østrem betyr dette at «barnehagen fratår metodefriheten, og at profesjonen vingeklippes». De skriver videre at Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen tidligere har uttalt at lærernes faglige autonomi er viktig, men at høringsnotatet tyder på at barnehagelærernes kunnskap og autonomi forstås som en hindring for å realisere politikernes ambisjoner. Foss og Østrem sier at det er oppsiktsvekkende at departementet vil flytte ansvaret bort fra de som har fagspesifikk kunnskap. De mener også at massekartlegging av barn strider mot barnehagens lovverk og mot det synet på barn som barnehagens rammeplan bygger på, og at det ikke er til barnas beste når departementet vil gi barnehageeier myndighet over barnehagens metodebruk. «Nå vil departementet også redusere foreldrenes innflytelse ved å kutte krav om foreldresamtykke i kartlegging. Hinderet de vil rydde av veien er retningslinjer som sikrer foreldres rettigheter og barns personvern».

• **Barn som mestrer – og ikke mestrer, Mari Pettersvold og Solveig Østrem, 2012.**

Mari Pettersvold og Solveig Østrem begynner med å skildre en fortelling om en tre år gammel jente som blir sint når hun ikke får det som hun vil. Barnehagen vil gjennomføre en systematisk kartlegging av hennes sosiale kompetanse, og hun får tilbud om å delta i et

program for sinnekontrollering. Foreldrene ønsker hjelp, og takker ja. Men ifølge Pettersvold og Østrem vet ikke foreldrene at denne hjelpen innebærer at det samles sensitive opplysninger om jenta uten garanti om at juridiske føringer om personvern blir fulgt. «Foreldrene vet ikke at noen tjener gode penger på å hjelpe flest mulig vanlige treåringer». I boka «mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet», presenterer Pettersvold og Østrem de verktøy og programmer som mange kommuner pålegger barnehagene å bruke, der de har funnet ut at alle verktøyene handler om å følge regler og innordne seg bestemte sosiale konvensjoner. Skjemaene de har sett på forteller hva en normal treåring skal kunne. Det samme mønstret går igjen i alle skjema de har sett på, det letes etter et normalt barn. «Men rammene for hva som er normalt, er så trange at hvem som helst kan bli definert som avviker. Kartleggingsverktøy brukes for å finne ut hva barn mangler, mens standardiserte programmer brukes for å rette opp mangler eller feil. Typisk for programmene er at de er utviklet langt unna norske barnehager». Det blir garantert at programmene holder det de lover, men Pettersvold og Østrem har sett nærmere på dette og har kommet frem til at de som har undersøkt om dette virker, er direkte involvert i utvikling og salg av programmene. «Uavhengige forskere konkluderer med at det ikke virker. Barn trenger ikke å bli kartlagt, de trenger noen som ser dem og kan finne løsninger. En forutsetning er at førskolelærerne gis tillit og ansvar slik at de kan arbeide i samsvar med barnehagens formål og verdier».

4.2 NORMALITETSDISKURS

Flere ytringer i medietekstene danner det jeg har valgt å kalle «normalitetsdiskursen». 7 av de 13 tekstene jeg har valgt som datagrunnlag inngår i denne. Disse artiklene er; «Kartlegging av barn er krenkende» (Jonassen, 2015), «Advarer mot språktest av småbarn» (Bulai et.al, 2014), «Barn som mestrer – og ikke mestrer» (Pettersvold og Østrem, 2012), «Du får ikke kartlegge sønnen min» (Hatlelid Olsen, 2014), «Kritiseres for massekartlegging av barn» (Antonsen, 2015b), «Den viktige metodefriheten» (Utdanningsforbundet Bergen, 2015), og «Tenk nytt om læring» (Melby-Lervåg og Lervåg, 2013). I ulik grad handler disse tekstene om hvordan bruk av kartleggingsverktøy kan, eller ikke kan, være med å sette barn i bås, og skape en praksis der barnehagen leter etter et «normalt barn». Slik jeg har tolket det, dreier det seg i hovedsak om våre syn på hva et barn er, hva et barn skal være, og hvordan bruk av kartleggingsverktøy berører synet på barnet. Jeg har samlet de sett av utsagn, eller representasjoner, som på en eller annen måte handler om at kartlegging er med, eller ikke, på å forme vårt syn på hva et «normalt barn» er. Jeg har utformet en inventarliste over de

representasjoner som er i diskursen, og har satt disse inn i tabellen under. Jeg mener denne tabellen er med på å demonstrere at disse representasjonene er del av samme diskurs.

MOT	FOR
<p>Østrem og Pettersvold (2012): «Alle kartleggings skjema vi har sett på dreier seg om å lete etter et normalt barn. Men rammene for hva som er normalt, er så trange at et hvilket som helst barn risikerer å bli definert som avviker. Det er lett å få merkelappen «mestrer ikke». Kartleggingsmateriell brukes for å finne mangler, mens standardiserte program brukes for å rette opp mangler eller feil. I norske kommuner foregår det daglig en jakt på det normale barnet. I iveren etter å lage standardiserte løsninger for alle barnehager, har det utviklet seg en standard for hva som er et normalt barn. Skjemaene åpner ikke for forskjellighet og ulik utvikling, og premissene for hva som er normalt for barn er utviklet av eksperter utenfor barnehagen».</p>	<p>Melby-Lervåg og Lervåg (2013): «Det er nå mye forskning som avviser at barn ikke skal kartlegges fordi «en toåring som snakker helt fint og en toåring som ikke kan et eneste ord, begge deler er helt normalt» og at kartlegging kan «gjøre normalutvikling til et problem» eller at barnehagen skal være en arena uten konkrete mål for læring».</p>
<p>Hatlelid Olsen (2014): «Vårt barnesyn er redusert til å støpe alle i samme form, en form hvor normalitet er det en streber etter, mens avvik danner grunnlag for bekymring. Barna blir sett for hva de kan eller ikke kan, de blir ikke møtt ut fra egne forutsetninger, og får ikke tid til å modnes i eget tempo. Skjema plukker barn fra hverandre, etterlater ufullstendig og misvisende informasjon, og ved å benytte verktøy gjøres det unike barnet og den verdifulle barndommen om til noe målbart ved å la en utviklingskurve fortelle hva som er normalt for barn i en bestemt alder».</p>	<p>Mundal Karlsen (Bulai et.al, 2014): «Vi bruker TRAS på alle barn som har fylt to år. Her står det veldig godt angitt hva barn skal kunne mestre på de ulike alderstrinnene. Vi tenker ikke at vi tester barna, men vi jobber med språket ut fra den metoden. Vi setter ikke i bås, men vi ser hvordan vi skal hjelpe barnet til videre stimulering».</p>
<p>Foss (Antonsen, 2015a): «Voksne ville protestert på å bli stykket opp og vurdert ut fra en standardisert manual. Vi ville ikke synes at det ga et riktig bilde».</p>	<p>Hoff (Antonsen, 2015a): «Det blir mindre stigmatiserende å bli kartlagt dersom alle barn blir det».</p>
<p>Bae (Antonsen, 2015a): «Vi kan risikere at vi får en pedagogisk kultur hvor vi først og fremst leter etter</p>	

<p>mangler og tilkorkkomminger hos barn tidlig i livet».</p>	
<p>Kaurel (Bulai et.al, 2014): «Det å møte hele barnekull med et søkelys på om de er innenfor eller utenfor en gitt norm tror jeg er uheldig for både barndommen og barns mulighet for en god utvikling». Kaurel er redd denne praksisen vil innsnevre normalitetsbegrepet. ‘Når alle kartlegges, vil også en større gruppe bli karakterisert som «utenfor». Denne praksisen kan skape en idé om at flere barn har problemer enn det som egentlig er virkeligheten».</p>	
<p>Berg (Jonassen, 2015): «Det er normalt at barn er forskjellig, og alle barn skal bli møtt under egne forutsetninger uansett hvor de er i sin utvikling».</p>	
<p>Utdanningsforbundet Bergen (2015): «Metodene og fokuset på målbare resultater presser alle elever og barn gjennom samme nåløye. TRAS kan være et godt redskap i arbeidet med språkmiljøet i barnehagen, men det blir problematisk når politikerne vedtar at personalet i alle kommunale barnehager skal bruke et bestemt verktøy og kartlegge barna fra de er to år gamle».</p>	
<p>Greve (Jonassen, 2015): «Barn er og skal være forskjellige. Bruk gjerne skjemaer som hjelp etter at man har observert barnet og ser noe man stusser på. Men da og kun da! Hvis det ikke er brukt nok tid på å observere kan informasjonen og barnet blir misforstått». Men Greve innser at norske barnehager mangler både barnehagelærere og kompetanse og at skjemaene gjerne blir tatt i bruk på grunn av mange ufaglærte i barnehagen.</p>	

Jeg har ved hjelp av tabellen ovenfor identifisert en polarisering mellom to ulike hovedrepresentasjoner, en slags «for-og-mot-tenkning». Med det mener jeg at vi til venstre i tabellen tydelig kan se en motstand mot kartlegging av barn, mens til høyre i tabellen argumenteres det *for* bruk av kartlegging og kartleggingsverktøy i barnehagen. Samtidig har

jeg funnet to aktører som ligger på «mot-siden», men som skiller seg litt ut. Slik jeg tolker det, er ikke Greve (Jonassen, 2015) grunnleggende uenig i bruk av kartlegging, men er tydelig på at det kun skal brukes dersom det er noe barnehagelæreren stusser på.

Utdanningsforbundet Bergen (2015) mener verktøy kan være viktig, men at det må være opp til barnehagelæreren å avgjøre hvilket verktøy som skal benyttes (mer om dette i kapittel 4.3). Disse to stemmene skiller seg litt ut fra de andre, og er litt mer nyansert enn de andre. Både «for-representasjonene» og «mot-representasjonene» er tydelige og bastante stemmer, og disse to nyanserte stemmene får ingen tydelig plass mellom disse.

Ved første øyekast kan det sies at «mot-representasjonen» er den som dominerer, på bakgrunn av at det er den som skaper mest «bråk». Men ifølge Neumann (2010) er det ofte den alternative representasjonen som skaper mest liv og røre, slik som «mot-representasjonen» gjør i dette tilfellet. På bakgrunn av dette, og også på bakgrunn av hva som kommer frem i kunnskapsgrunnlaget (jfr. kapittel 3.0) der det vises hva som er blitt tatt hensyn til i forhold til politiske avgjørelser som virker inn på barnehagefeltet, tolker jeg det sånn at «for-representasjonen» er den som er dominerende, altså den «sanne» og gjeldende representasjonen i diskursen. Denne «kampen» mellom en «for-representasjon» og en «mot-representasjon» er også synlig i kapittel 3.0, med tanke på oppropet «Nei til foreslåtte endringer i barnehageloven» (Evenrud, udatert) og oppropet «Nei til kartlegging av alle barn» (Evenshaug et.al, udatert), som ble etablert mot regjeringens forslag og vedtak. På en annen side er det kanskje mulig å tenke seg at «mot-representasjonen» er den dominerende i mitt datamateriale. Hver av representasjonene kan også sies å være dominerende på hvert sitt fagfelt. De ulike stemmene (se tabell) representerer på en måte hvert sitt fagfelt; det allmennpedagogiske feltet kontra det spesialpedagogiske feltet. Samtidig er det noen aktører som er vanskelig å plassere. Hatlelid Olsen (2014) og Mundal Karlsen (Bulai et.al, 2014), representerer hver sin «side». Hatlelid Olsen (2014) skriver i sin tekst at «vi som er ute i barnehagen må våge å gi dem den tiden de trenger [...]». Videre henvendes det i resten av teksten til «de i barnehagen». Om Hatlelid Olsen arbeider i barnehage blir kun spekulasjoner ut fra denne setningen, og i teksten refererer hun til seg selv som trebarnsmor. Hvilke studieretninger innenfor pedagogikk Mundal Karlsen (og Hatlelid Olsen) har, er vanskelig for meg å vite ut fra den informasjonen tekstene har gitt.

Ut fra tabellen kan vi se at «for-representasjonen» er mer utfordret i form av kritikk fra den andre siden, og at det foregår en konflikt mellom representasjonene. Spesielt kan dette ses i de

tekstene som er representert av aktører fra ulike ståsted. I artikkelen «Frykter språktest setter barnehagebarn i bås» (Bulai et.al, 2014), ser vi Kaurel på den ene siden som mener at kartlegging innsnevrer normalitetsbegrepet og setter barn i bås. Mens Mundal Karlsen svarer med at de ikke tester barna, men jobber med språket ut fra metoden TRAS. I artikkelen «Kritiseres for massekartlegging av barn» (Antonsen, 2015a), mener Hoff at det blir mindre stigmatiserende å bli kartlagt dersom alle barna blir det, mens Foss og Bae mener kartlegging ikke gir riktig bilde, stykker opp barnet, og at det fører til at vi lettere leter etter mangler og feil hos barna tidlig i livet. Konflikt spores også i stort ved at aktørene generelt kritiserer hverandres måte å tenke på. Dette gjenspeiler også det som jeg har sagt tidligere i dette kapitlet, om hvor tydelig og bastante stemmene er i debatten. Bare to aktører prøver å nyansere debatten, men som tidligere sagt, får ikke disse en tydelig stemme mellom «for-og-mot»-sidene.

Ifølge Neumann (2010) finnes det både formelle og uformelle praksiser som aktørene trekker på for å opprettholde avgrensningen av diskursen på. Disse «for-og-mot»-polene som jeg har identifisert er i seg selv en måte å opprettholde grensene på, å stille seg så sterkt på én side uten noen form for nyansering. Språket de bruker spiller også en stor rolle i å opprettholde grensene. Melby-Lervåg og Lervåg (2013) er to aktører som representerer «for-representasjonen». De trekker for eksempel på små utdrag som «tenk deg at du er bekymret for barnet ditt», og «vi vet i hvert fall hva vi ville ha ønsket dersom vi var bekymret for vårt barn». De peker også på forskning som avviser et syn om at barn ikke skal kartlegges fordi det gjør normalutvikling til et problem (men viser ikke til hvilken forskning de støtter seg på). I artikkelen «Kritiseres for massekartlegging av barn» trekker Foss (Antonsen, 2015a) på at det er et åpenbart brudd på barnehagens lovverk når eiere pålegger barnehager å drive massekartlegging. Hun viser også til rammeplan som sier at barnehagen ikke normalt skal vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier. I artikkelen «Du får ikke kartlegge sønnen min», viser Hatlelid Olsen (2014) til en historie fra egen barndom, der hun selv er glad det ikke fantes slike verktøy og programmer på den tiden hun var barn, for da ville hun blitt karakterisert som avviker. I artikkelen «Barn som mestrer – og ikke mestrer» trekker Østrem og Pettersvold (2012) på at programmene opprinnelig er rettet mot barn og ungdom med store atferdsvansker, aggressiv atferd og tilhørighet til kriminelt belastede miljøer, og har derfor ingenting i den norske barnehagen å gjøre. Dette er sterke utsagn som har stor påvirkningskraft. Utsagnene og argumentene retter seg blant annet mot foreldre som

har barn i barnehage, fra begge sider. Det brukes sterke virkemidler i form av lovverk, forskning, og opprinnelsen til programmene, og i tillegg spilles det på følelser hos leseren og anekdoter er fremtredende i diskusjonene.

4.3 PROFESJONSDISKURS

Den andre diskursen jeg har identifisert har jeg valgt å kalle «profesjonsdiskursen». Denne diskursen kan i større eller mindre grad identifiseres i samtlige av de 13 tekstene som utgjør datagrunnlaget. I denne diskursen har bakgrunnen for hvor jeg har trukket diskursens grenser ligget på diskusjonen vedrørende barnehagelærernes profesjonalitet, profesjonelle skjønn, tillit og ansvar. Slik jeg har tolket det er alle aktører enige i at barnehagelæreren spiller en viktig rolle i å fange opp barn som strever tidlig, men de har ulike oppfatninger om på hvilken måte barnehagelærerne spiller en viktig rolle. Jeg har på samme måte som i normalitetsdiskursen (jfr. kapittel 4.2) valgt å samle de sett av utsagn som jeg mener representerer de ulike representasjonene. De utsagn jeg har samlet her, omhandler på en eller annen måte barnehagelæreren rolle i å fange opp barn som har behov for ekstra hjelp. Hovedvekten ligger på hvilke potensielle effekter for barnehagelærernes profesjonalitet som presenteres i tekstene. For å demonstrere at representasjonene tilhører samme diskurs, har jeg satt utsagnene inn i tabellen under.

MOT	FOR
<p>Kaurel (Bulai et.al, 2014): Har ingen problemer med at barn som sliter med språkutviklingen utredes slik at de skal få målrettet hjelp. Kaurel tror på at førskolelærerne kan oppdage hvem det er som trenger denne hjelpen, uten at barnehagen trenger å gjennomføre en massekartlegging av alle barn. «Barn i norske barnehager er der stort sett i mange timer hver dag. Så personalet oppdager jo rimelig kjapt dersom noen barn sliter».</p>	<p>Mundal Karlsen (Bulai et.al, 2014): Hun understreker at TRAS-metoden ikke betyr at pedagogene i barnehagen ikke følger med på språkutviklingen under det daglige samspillet med barna. «Vi observerer barna hver dag, men det er et veldig greit verktøy, for det sikrer at man får med seg alt. Vi ser hvordan vi skal hjelpe barnet til videre stimulering».</p>
<p>Greve (Jonassen, 2015): «Barnehagelærerne sitter på en kompetanse i å observere som er mye mer verdifull og forteller langt mer enn et skjema». Greve kritiserer forslaget om ny barnehagelov der det presiseres at</p>	<p>Hoff (Antonsen, 2015a): Hun sier erfaringene så langt er gode, og at mange barnehagelærere har gitt uttrykk for at de synes kartleggingsverktøy er nyttig. «Per nå tror jeg dette er en av de beste mulighetene vi har til å</p>

<p>barnehageeier skal velge kartleggingsverktøy, og sier at «med mindre eier er i daglig kontakt med barna og innehar pedagogisk kompetanse, fungerer dette dårlig. Det er de som er nær barna og kjenner dem, som skal vurdere barna». Men hun innser at norske barnehager mangler både barnehagelærere og kompetanse og at skjemaene blir tatt i bruk på grunn av mange ufaglærte i barnehagen.</p>	<p>fange opp barn som sliter».</p>
<p>Berg (Jonassen, 2015): «Når man er usikker på et barns utvikling, er det forståelig om man fristes til å bruke kartleggingsskjema som for eksempel TRAS. Men en erfaren pedagog bør heller bruke sin kompetanse, utdanning, erfaring og magesfølelse til å observere. Pedagogen besitter det viktigste verktøyet selv».</p>	<p>Melby-Lervåg og Lervåg (2013): «Barnehagelærerne har kunnskap som er avgjørende for å gjøre en god kartlegging og følge opp med forskningsbaserte tiltak. Her har Utdanningsforbundet en gyllen sjanse til å styrke barnehagelærerne som profesjon».</p>
<p>Utdanningsforbundet Bergen (2015): «Lærere i barnehage og skole fratras muligheten til å utøve samfunnsmandatet og den profesjonelle yrkes- og skjønnsutøvelsen. En konsekvens er at kommersielle aktører og politikere setter agendaen for innholdet i barnehage og skole, noe som burde være profesjonens gebet. TRAS kan være et godt redskap i arbeidet med språkmiljøet i barnehagen, men det blir problematisk når politikere vedtar at personalet i alle kommunale barnehager skal bruke et bestemt verktøy og kartlegge alle barna fra de er to år gamle. Når lærere i barnehage og skole blir beordret til en bestemt praksis til tross for vektige pedagogiske motargumenter, er både autonomien og kvaliteten truet. Dersom bruk av konkrete metoder blir tvang i stedet for muligheter, kan det virke mot sin hensikt. God kvalitet innebærer at lærere i skole og barnehage får bruke faglig skjønn og de metodene som passer rammefaktorene og barnets og elevens forutsetninger best».</p>	<p>Holme og Kallevik (2015): «Barnehagelærere er en faggruppe med høy kompetanse innen pedagogikk, og med opplæring og trening i observasjoner av barn. Barnehagelærere observerer og vurderer barnas utvikling ut fra sin kunnskap og erfaring. Kanskje ikke ved hjelp av en bestemt metode, eller et bestemt system og ikke alltid skriftlig, men like fullt gjøres en kartlegging og vurdering av behov for hjelp. Et annet alternativ er å arbeide mer systematisk med observasjonene, enten det gjelder språkutvikling eller sosial og emosjonell utvikling. Gjennom bruk av enkelte kartleggingsverktøy kan barnehagelærere og andre fagpersoner få støtte til de observasjoner og vurderinger som gjøres i det daglige».</p>
<p>Foss (Antonsen, 2015a): «Barnehagelærere må gjøre</p>	<p>Klem (Antonsen, 2015b): Hun mener at kartlegging er</p>

<p>sin vurdering ut fra sin kunnskap om hvert enkelt barn, og den konteksten barnet befinner seg i. Det er vanskelig om du bruker et standardisert kartleggingsverktøy, som du ikke engang har valgt selv».</p>	<p>riktig og viktig, og at det ikke er nødvendig å gi barn en diagnose i tidlig alder, men lærere og pedagoger kan fastslå et behov for ekstra oppfølging. «Dersom det overhodet skal være noe poeng med kartleggingen må resultatene følges opp skikkelig i etterkant».</p>
<p>Hatlelid Olsen (2014): «Barna behøver ikke voksne som er gode til å hake av i skjemaer som plukker barnet fra hverandre, og som etterlater oss med ufullstendig informasjon. De trenger voksne som er gode til å se, til å lytte, og til å iblant se forbi det som er negativt og heller løfte frem alt det som er bra. Jeg har tillit til at dere som er voksne i barnehagen har et våkent blikk, og jeg tror ikke at dere trenger et skjema for å se det dersom min sønn skulle ha noen virkelige utfordringer som han trenger ekstra støtte for å mestre. Dette handler nemlig ikke bare om barna, men også om å ha tillit til dere som profesjonsutøvere».</p>	<p>Bleses og Hagtveit (2012): «Uten rutiner for systematisk språkkartlegging, syns mange førskolelærere det er vanskelig å oppdage barn som trenger intensivt stimulering; barn blir oversett og får ikke tidlig hjelp. Et godt kartleggingsverktøy kan skjerpe observatørens blikk og bidra til at barn tidlig møter en mer bevisst og tilpasset språklig påvirkning».</p>
<p>Pettersvold og Østrem (2012): «Det er relativt vanskelig å finne faglig støtte til den politiske ideen om å kartlegge alle barn. Fagpersoner som har markert seg som tilhengere av kartlegging gjennom standardiserte verktøy, er selv produsenter av slike verktøy. Likevel er det disse fagpersonene myndighetene søker råd hos når de ønsker å gi faglig legitimitet til politiske vedtak om å kartlegge alle barn. En forutsetning for å hjelpe barn som trenger hjelp er at førskolelærerne gis tillit og ansvar, slik at de kan arbeide i samsvar med barnehagens formål og verdier».</p>	
<p>Utdanningsforbundet Nordland (2015): «Vi registrerer at Kunnskapsdepartementet har utsatt behandlingen av endringer i barnehageloven angående eiers rett til å velge hvilke verktøy og metoder barnehagen skal bruke. Det er vi glade for og vi håper det betyr at regjeringen har lyttet til profesjonen, slik at retten til å</p>	

<p>velge metoder og kartleggingsverktøy fortsatt skal ligge hos dem som kjenner barna best og som har den nødvendige kompetansen, nemlig styrerne og barnehagelærerne».</p>	
<p>Foss og Østrem (2014): «Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har tidligere uttalt at lærernes faglige autonomi er viktig. Høringsnotatet til endringer i barnehageloven tyder på at barnehagelærernes kunnskap og autonomi forstås som en hindring for å realisere politikernes ambisjoner. Det er en kjent sak at mange kommuner har svak barnehagefaglig kompetanse i forvaltningen og mer tillit til standardiserte verktøy enn til barnehagelæreres faglige dømmekraft. Det er oppsiktsvekkende at departementet vil flytte ansvaret for vurdering av metoder i barnehagen bort fra de som har fagspesifikk kunnskap».</p>	
<p>Handal (2015): «I flere kommuner bestemmer nå de folkevalgte hvilke pedagogiske verktøy eller metoder barnehagelærerne skal bruke. I de fleste kommunene har ikke politikerne spurt fagfolkene i barnehagen – barnehagelærerne – om hva barna faktisk har behov for. Barnehagelærerne har heller ikke fått mulighet til å gi sin profesjonelle vurdering av ulike pedagogiske verktøy eller metoder. Når politikerne overstyrer profesjonen og detaljstyrer det pedagogiske arbeidet i barnehagen på denne måten, vil det kunne gjøre mer skade enn gagn. Det viktigste politikerne kan gjøre for barnehagen, er å stille strengere krav til kompetanse. Selv ikke det mest skreddersydde pedagogiske verktøy har noen verdi hvis det ikke er nok barnehagelærere som kan bruke verktøyet på en faglig forsvarlig måte».</p>	

På samme måte som det er vist i inventarlisten i tabellen over, kan utsagnene deles inn i to hoved-representasjoner. Slik jeg har tolket det, finnes det en polarisering også her. En «for»

og en «mot» tenkning, slik som vi kunne se i normalitetsdiskursen (jfr. kapittel 4.2). Her dreier det seg om en «mot-representasjon» som i grove trekk mener barnehagelæreren ikke trenger verktøy og metoder å forholde seg til. Hatlelid Olsen (2014) har tillit til at de voksne i barnehagen har et våkent blikk og at de ikke trenger skjema for å se om noen barn har store utfordringer, Berg (Jonassen, 2015) mener at pedagogene besitter det viktigste verktøyet selv, og Kaurel (Bulai et.al, 2014) har tro på at barnehagelærerne kan oppdage hvem som trenger hjelp uten å gjennomføre massekartlegging. «For-representasjonen» mener at kartlegging er viktig, at kartleggingsverktøy er en bra støtte til barnehagelærernes observasjoner og vurderinger, og at bruk av verktøy sikrer at barnehagelæreren får med seg alt. I denne diskursen finnes det derimot en mer nyansert diskusjon. De representasjonene jeg mener nyanserer diskusjonene er der flere uttalelser på «mot-siden» ikke dreier seg om å «holde kartleggingen unna», men heller om at dersom det skal brukes, er det barnehagelærerne som skal vurdere og velge hvilke verktøy og metoder som skal tas i bruk. Aktørene jeg mener representerer dette er Handal (2015), Utdanningsforbundet Nordland (2015), Foss (2015a), Utdanningsforbundet Bergen (2015) og Greve (Jonassen, 2015). Samtidig er det viktig her å nevne at flere av de sistnevnte aktørene også er deltakere i både normalitetsdiskursen (jfr. kapittel 4.2) og tidlig innsats-diskursen (jfr. kapittel 4.4), og kritiserer her bruk av kartleggingsverktøy i barnehagen, på andre grunnlag.

«Mot-representasjonen» kan ved første blikk antas å være den dominerende representasjonen, fordi det er den som lager mest liv og røre. Samtidig finnes det disse nyansene i representasjonene, og ved et nærmere blikk er det disse som dominerer i datamaterialet. På samme måte som vi så i normalitetsdiskursen (jfr. kapittel 4.2), er det imidlertid ikke den dominerende representasjon som nødvendigvis skaper mest bråk. Slik jeg tolker det med bakgrunn i kapittel 3.0, er det «for-representasjonen» som er den dominerende. På samme måte som i normalitetsdiskursen (jfr. kapittel 4.2), er det også grunnlag for å tro at hver representasjon er dominerende innen hvert sitt fagfelt. Noe som er svært interessant er de nyanserte representasjonene. Som sagt er flere av disse aktørene veldig tydelige i de andre diskursene om at bruk av kartleggingsverktøy ikke hører til i barnehagen (jfr. kapittel 4.2 og 4.4). Kan det være at de skjønner at de ikke får medhold i å fjerne kartleggingsverktøy fra barnehagens praksis, og derfor «fører» seg litt i forhold til at dersom det *skal* brukes, så bør profesjonen vurdere, og velge metoder og verktøy?

Ut fra utsagnene, er «for-representasjonen» mer utfordret i form av kritikk fra den andre siden. Samtidig vil jeg ikke si at konflikten er veldig stor i denne diskursen. «For-representasjonen» kritiserer ikke «mot-representasjonen». Jeg tolker det imidlertid som at de heller kommer med løsningsforslag, de fremhever profesjonen ved å legge vekt på at for å gjøre god kartlegging trengs det gode barnehagelærere, at skjema skal fungere som støtte i deres daglige observasjoner og vurdering. At dette gjør barnehagelærerne hver dag, så da kan de «likvis godt» gjøre det systematisk. Ved å rette blikket mot «mot-representasjonens» utsagn mener de at slike meninger og holdninger er med på å ta fra barnehagelærerne ansvaret og tilliten, i forhold til å kunne oppdage barn med ekstra behov. Og ser vi det på denne måten, er «for-representasjonens» utsagn på en måte preget av hersketeknikker, og en litt mer skjult konflikt. Selv om de ikke eksplisitt sier at de ikke har tillit til profesjonen, kan det tolkes i denne retningen.

Når det gjelder hvilke formelle og uformelle praksiser som aktørene trekker på for å opprettholde avgrensninger, ser vi på den ene siden at «mot-representasjonen» trekker på at barnehagelærerne gjennom sin utdanning har kompetanse til å fange opp barn som har behov for ekstra hjelp, at barnehagelærere selv må avgjøre hvilke verktøy og metoder de skal bruke, at de får lite tillit og ansvar dersom metodefriheten fjernes, og at det er mer tillit til standardiserte verktøy enn til barnehagelærernes faglige dømmekraft. Pettersvold og Østrem (2012) sier at de gjennom sine undersøkelser av programmene har kartlagt at fagpersoner som har markert seg som tilhengere av kartlegging i barnehagen, selv er produsenter av slike verktøy. Og at likevel er det disse fagpersonene regjeringen søker råd hos når de ønsker faglig legitimitet til politiske vedtak om å kartlegge alle barn. Foss og Østrem (2014) mener høringsnotatet til endringer i barnehageloven tyder på at barnehagelærernes kunnskap og autonomi forstås som en hindring for å realisere politikernes ambisjoner. Virkemidlet «for-representasjonen» trekker på, er å løfte frem profesjonen og barnehagelærernes kompetanse og kunnskap, som er *avgjørende* for å gjøre en god kartlegging.

4.4 TIDLIG INNSATSDISKURS

Den tredje diskursen jeg har identifisert har jeg valgt å kalle «tidlig innsatsdiskursen». 11 av de 13 tekstene som datagrunnlaget består av inngår i denne diskursen, i større eller mindre grad. Disse tekstene er; «Kartlegging av barn er krenkende» (Jonassen, 2015), «Frykter språktest setter barnehagebarn i bås» (Bulai et.al, 2014), «Skal politikerne eller

barnehagelærerne bestemme hva som er best for barna?» (Handal 2015), «Fersk studie støtter språktesting av barn» (Antonsen, 2015b), «Mer enn 22.000 barnehagebarn får ikke den hjelpen de trenger» (Holme og Kallevik, 2015), «Kritiseres for massekartlegging av barn» (Antonsen, 2015a), «Den viktige metodefriheten» (Utdanningsforbundet Bergen, 2015), «Du får ikke kartlegge sønnen min» (Hatlelid Olsen, 2014), «Når usannheter blir sannheter» (Bleses og Hagtveit, 2012), «Tenk nytt om læring» (Melby-Lervåg og Lervåg, 2013), og «Barn som mestrer – og ikke mestrer» (Pettersvold og Østrem, 2012).

I kapittel 3.0 gjør jeg rede for hva som menes med tidlig innsats. St.meld.nr. 16 (2006-2007) la blant annet vekt på at for mange barn og unge går ut av skolen uten nok ferdigheter og kompetanse, og «tidlig innsats» ble introdusert som en nøkkel i dette arbeidet. For å kunne sette inn tiltak tidlig, ble det lagt vekt på å identifisere barn som ikke har «tilfredsstillende læringsutvikling». I ulik grad omhandler disse tekstene det ovennevnte, og jeg har derfor valg å kalle diskursen «tidlig innsatsdiskurs». Dette har vært avgjørende for hvor diskursens grenser har blitt dratt. Jeg har i likhet med de andre diskursene (jfr. kapittel 4.2 og 4.3) satt opp en inventarliste i form av en tabell, som jeg mener er med å demonstrere at representasjonene tilhører samme diskurs. Jeg har i denne diskursen samlet de utsagn som på en eller annen måte handler om kartleggingens rolle i å fange opp de barna som har behov for ekstra hjelp, tidlig nok.

MOT	FOR
<p>Pettersvold og Østrem (2012): «Kartleggingsmaterieill brukes for å finne ut hva barn mangler, mens standardiserte programmer brukes for å rette opp i mangler og feil. Typisk for programmene er at de er utviklet langt unna norske barnehager. De er opprinnelig rettet mot barn og ungdom med store atferdsproblemer, aggressiv atferd og tilhørighet til kriminelt belastede miljøer. Til tross for grundig oversettelsesarbeid og forsøk på tilpasning til vanlige småbarn, skinner angsten for det utagerende barnet som ikke passer inn, gjennom. Det samles sensitive opplysninger om barn uten garanti om at juridiske føringer om personvern blir fulgt.. Det vil si at barns</p>	<p>Melby-Lervåg og Lervåg (2013): «Vi vet at barn raskt går inn i språklige utviklingsspor som er svært stabile. Det innebærer at den tredjedelen med de svakeste språkferdighetene, ikke uten videre greier å ta igjen forspranget til de andre. Dessverre er det ofte heller slik at problemene vedvarer og forsterkes. Forskning har vist oss at det heldigvis er mulig å fange opp barn som strever tidlig. Vi har gode undersøkelser som viser at barn som får systematisk språkstimulering i barnehage får bedre språkferdigheter enn en kontrollgruppe som følger vanlig lek og læring i barnehagen. Denne type språkstimulering kan gjøres i lek, og trenger ikke bryte med grunnleggende verdier i</p>

<p>personvern ofres til fordel for politikernes iver etter å iverksette tiltak i tråd med en politikk for «tidlig innsats».</p>	<p>norsk barnehage. Det er også støtte for at slike tiltak bør starte før skolealder for å ha best effekt».</p>
<p>Utdanningsforbundet Bergen (2015): «Barn og elever blir reduserte til midler for andres mål, fremfor mennesker som skal utvikle seg og ha egenverdi og livskvalitet. Utdanningsforbundet ser en tendens til et mer mekanisk læringssyn som går på bekostning av kreativitet, individuell frihet og fleksibilitet».</p>	<p>Bleses og Hagtveit (2012): «Forskning viser at uten rutiner for systematisk språkkartlegging blir barn oversett og får ikke tidlig hjelp. «Å vente å se» når barn strever språklig, gir ofte uheldige utviklingsløp: forsinket språkutvikling predikerer lese- og skrivevansker, lave akademiske prestasjoner og problematferd. Småbarn er særlig mottakelige for god språklig påvirkning, og intensiverte språklige tiltak i skoleårene kan bare i begrenset grad kompensere for tap av god språkstimulering i førskolealderen».</p>
<p>Kaurel (Bulai et.al, 2014): «Det er jo sånn at mennesker er født uten språk, og utvikler det etter hvert. Barn i norske barnehager er der stort sett i mange timer hver dag. Så personalet oppdager jo rimelig kjapt dersom noen barn sliter».</p>	<p>Klem (Antonsen, 2015b): «En ny studie viser at barns språkutvikling er stabil, og at de som strever med språket i fireårsalderen med stor sannsynlighet vil streve med språket også i skolen dersom de ikke får hjelp. Også tidligere forskning har vist at språkvansker skaper problemer for barn når de blir eldre og skal i gang med utdanning og arbeid. Dersom problemene blir oppdaget tidlig, er barnas muligheter for å få god hjelp bedre. Men om språkvanskene oppdages seint, er det stor sjanse for at barna også får andre vansker med skole og læring».</p>
<p>Hatlelid Olsen (2014): «I dagens samfunn hvor vi leser om prestasjonsjag som får unge jenter til å ta sitt eget liv, burde alle varselklokker ringe når vi sier oss villige til å begynne dette jaget allerede i barnehagealder. Lekens verdi blir redusert til kun en meningsløs fritidssysse mellom voksenstyrte aktiviteter, didaktiske planer og klare læringsmål. Startskuddet har gått. Vi er i gang med å jage etter prestasjoner».</p>	<p>Holme og Kallevik (2015): «Forskning viser at psykiske vansker er like utbredt blant de minste barna som blant større barn og unge. 22.500 barn får ikke den hjelpen de har behov for. Manglende hjelp kan få store konsekvenser for det enkelte barn og for foreldrene – både i dag og i fremtiden. Hjemmet og barnehagen er spesielt gode arenaer både for å tidlig oppdage barn med behov for ekstra oppfølging og for å tilrettelegge god utviklingsstøtte for hvert enkelt barn. Tidlig innsats bør starte både tidlig i alder og tidlig i et forløp».</p>

<p>Bae (Antonsen, 2015a): Mener kartlegging er en uhyre tvilsom tilnærming til tidlig innsats – og at barn ikke møtes med tillit og respekt for sitt menneskeverd når de blir utsatt for det samme programmet, som er bestemt ovenfra.</p>	
<p>Greve (Jonassen, 2015): «Bruk heller barnas frie lek i stedet for å sette dem ved et bord og be dem utføre oppgaver. I leken bruker de hele seg på en morsom og engasjerende måte. Det være seg psykisk, sosialt, språklig, motorisk og annet. De kan ikke etter leken krysse av på et skjema hva de har lært. Og tro meg, leken gjør langt større inntrykk og gir mestring på en måte som en fastsatt aktivitet aldri klarer».</p>	
<p>Berg (Jonassen, 2015): «Fagfolk innenfor barnehagelærerutdanningen er skeptiske til læringsmål. Nettopp fordi alle barn skal bli møtt under egne forutsetninger, uansett hvor de er i sin egen utvikling. Mange kan for eksempel lese tidlig. Da kan man ikke forvente at denne ungen ikke skal kunne dette fordi den ikke passer inn i utviklingsskjemaet. Det vi ønsker, er jo å fremme barnets utvikling og prosess. Ikke hemme den».</p>	
<p>Handal (2015): «Pålegg om pedagogiske verktøy og metoder kan true det tilpassede pedagogiske tilbudet og barns og foreldres rett til medvirkning. I Vefsn kommune i Nordland har politikerne bestemt at det skal settes inn forebyggende tiltak for å hjelpe utsatte barn, programmet «de utrolige årene». Styrerne i barnehagene mener at metodene er bakstrevske og stammer fra en tid da barn ble behandlet som objekter, og ikke subjekter».</p>	

Ved hjelp av tabellen over har jeg identifisert en polarisering mellom to hovedrepresentasjoner. I likhet med de andre diskursene (jfr. kapittel 4.2 og 4.3), preger også en

«for-og-mot-tenkning» denne diskursen. «Mot-representasjonen» vektlegger at kartlegging fører til at barn blir reduserte til midler for andres mål, at barn ikke blir møtt med tillit og respekt for sitt menneskeverd, at det kan hemme barnets utvikling og prosess, barn blir behandlet som objekter og ikke subjekter, og at mennesker er født uten språk men utvikler det etter hvert. «For-representasjonen» mener at å vente å se ofte gir uheldige utviklingsløp, at barn raskt går inn i språklige utviklingsspor og ikke uten videre greier å ta igjen forspranget til de andre, at manglende hjelp kan få store konsekvenser, og at språkvansker skaper problemer for barn når de blir eldre og skal i gang med utdanning og arbeid.

Med et blikk på kapittel 3.0, er det ikke vanskelig å se hvilken representasjon som dominerer. «Mot-representasjonen» dominerer i mitt datamateriale, og er den representasjonen som skaper mest bråk. Mens «for-representasjonen» er den dominerende, «sanne», og gjeldende representasjon i diskursen. Ved å ta et blikk på tabellen er det også grunnlag for å tro at hver av representasjonene er dominerende innen hvert sitt fagfelt, noe som går igjen i alle diskursene (jfr. kapittel 4.2 og 4.3). Ut fra inventarlisten (se tabell) kan vi se at «for-representasjonen» er mer utfordret i form av kraftig kritikk fra «mot-representasjonen», og det er stor konflikt mellom representasjonene. Det er ingen form for nyansering i diskusjonene, og de kritiserer hverandres måte å tenke på i stor grad. På den ene siden mener «mot-representasjonen» at kartlegging av barn verken er nødvendig eller bra, og at barnehagelærerne har kompetanse til å oppdage dette uten noen form for kartlegging. Mens det i «for-representasjonen» nesten kan virke som at det er snakk om å ikke hjelpe barn i det hele tatt, dersom det ikke brukes en eller annen form for kartlegging. Jeg tolker det slik at «for-representasjonen» mener at «mot-representasjonen» er mot å generelt oppdage barn, og at det nesten er umulig å identifisere disse barna uten noen form for kartlegging.

Aktørene trekker på en rekke formelle og uformelle praksiser for å opprettholde avgrensningene av representasjonene. «For-og-mot»-polene er i seg selv en måte å opprettholde grensene på. Begge representasjonene står svært tydelig på hver sin side, og det er ingen nyansering i representasjonene. Utsagnene, som er vist i tabellen ovenfor, spiller også en stor rolle i å opprettholde grensene. Melby-Lervåg og Lervåg (2013) er to aktører på «for-siden» som viser til at forskning har vist at det *heldigvis* er mulig å fange opp barn som strever tidlig. De viser videre til undersøkelser som viser at barn som får systematisk språkstimulering i barnehagen får bedre språkferdigheter enn de som følger *vanlig* lek og læring. Ordene som brukes spiller en stor rolle, og ved å si at det *heldigvis* er muligheter for

disse barna å bli oppdaget, og at disse barna gjør det bedre enn de som følger *vanlig* lek og læring, er det en måte å bygge opp kartlegging på, for hvem vil vel at barnet deres ikke skal få hjelp? Bleses og Hagtveit (2012) viser til forskning som sier at uten rutiner for systematisk språkkartlegging *blir* barn oversett og får ikke tidlig hjelp. Utsagnet er svært bastant, og fremmer tanker om at det er umulig å gjøre dette uten kartleggingsverktøy. Alle aktørene på «for-siden» viser til forskning, uten at det blir gjort rede for hvilken forskning utsagnene bygger på, hvem som har gjort forskningen, eller hva forskningen i hovedsak dreide seg om. Ordene «forskning viser», er i seg selv ganske kraftig uttrykk. På «mot-siden» trekker Pettersvold og Østrem (2012) på at programmene er utviklet langt unna norske barnehager, og at de opprinnelig er rettet mot barn og ungdom med store atferdsproblemer, aggressiv atferd og tilhørighet til kriminelt belastede miljøer. Hatlelid Olsen (2014) går hardt ut mot å starte et prestasjonsjag allerede i barnehagen, et prestasjonsjag som får unge jenter til å ta sitt eget liv. Dette er kraftige utsagn.

4.5 DISKURSENS LAGDELING

Jeg ser en veldig tydelig treghet i datamaterialet. Det er lite som er i «bevegelse», og som det er nevnt i analysene (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4), er representasjonene både på «for» og «mot»-sidene svært bastant og tydelig på hvor de står. Dette er noe som preger samtlige av de tre diskursene. Neumann (2010) refererer til at aktørene trekker på tegn som er «gode å tenke med» som en måte å opprettholde representasjonene, og som dermed kan skape treghet i disse. Slik jeg tolker det, handler dette om hva jeg tidligere har gått inn på i hver enkelt diskursanalyse angående hva aktørene trekker på for å opprettholde grensene (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4). Debattene i de tre diskursene fremstår som en veldig kamp om å holde representasjonene bestandige, om å opprettholde grensene. I normalitetsdiskursen finnes det imidlertid to aktører på «mot-siden» som skiller seg litt ut. Disse er Greve (Jonassen, 2015) og Utdanningsforbundet Bergen (2015). Disse representasjonene er litt mer nyansert enn de andre, men får ingen tydelig plass mellom de andre stemmene. I profesjonsdiskursen er det flere stemmer på «mot-siden» som nyanserer diskusjonene; Handal (2015), Utdanningsforbundet Nordland (2015), Foss (2014), Utdanningsforbundet Bergen (2015) og Greve (Jonassen, 2015). Det er også viktig å nevne her at flere av stemmene som nyanserer diskusjonen i denne diskursen, ikke er like nyansert i diskusjonene i de andre diskursene. Tidlig innsatsdiskursen fremstår med en stor treghet, og jeg finner ingen flyt i noen av representasjonene.

4.6 DISKURSENS MATERIALITET

Samfunnet i dag er i stadig endring, og som nevnt har den teknologiske utviklingen ført til at vi er mer utsatt for informasjon nå enn vi har vært tidligere (jfr. kapittel 1.1). Derfor når de tekstene som utgjør datagrunnlaget frem til flere mennesker enn artikkelforfatterne kanskje i utgangspunktet hadde tenkt. Så hvem er leserne av tekstene? I dag er du ikke nødt til å direkte oppsøke en bestemt nettside eller artikkel for å lese denne. Tekster blir gjerne delt gjennom sosiale medier, og når derfor frem til flere. Lesere kan være foreldre, besteforeldre, pedagoger, professorer, politikere, etc. Hvilken kompetanse de som leser har, og hva som blir oppfattet er umulig for meg å vite. Men for å ta et eksempel, så vil en bestemor til et barn i barnehage lese og forstå det på en annen måte enn meg selv. Hvis du som mor leser at «forskning viser at...», og som videre fremstiller deg som en dårlig mor hvis du ikke gjør det eller det, kan det være med på å prege videre handlinger eller tanker. Jeg har tidligere, i hver analyse, vist til ulike virkemidler som aktørene bruker i sine tekster, og disse kan være ganske kraftige (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4).

Men i dette steget er det ikke bare språket som vektlegges. Neumann (2010) sier at «diskursene utgjøres blant annet av institusjoner; symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet» (s 80). Jeg tolker det slik at disse institusjonene blant annet kan utgjøres av utdanningsinstitusjoner som DMMH, NTNU, etc. Men også av ulike retninger innenfor pedagogikk; førskolepedagogikk, spesialpedagogikk, etc. Hva Foucault (Neumann, 2010) sier i kapittel 2.3.5 om arkivet, relaterer jeg her til forskningsrapporter, politiske dokumenter, lærebøker, og hvilken forskning lærebøkene trekker på. Jeg ser tydelig i datamaterialet at der finnes et skille i fagtradisjoner. De ulike aktørene kommer fra et sted, med sin pensumlitteratur, sine måter å tenke på og sine selvfølgeligheter. Diskursene kommer fra konkrete institusjoner, som har blitt videreført. Å ytre seg skriftlig i media er en form for sosial handling, og slike institusjoner ytrer seg i en avis for å påvirke. Artikkelen er ikke laget i et tomrom. Alt kommer fra noe, og skal et sted videre. Artikkelen ønsker å si noe. «Mot-ytringene» er for eksempel en form for sosial praksis, og artikkelen er skrevet i en tid der kartleggingsdebatten har «blusset» opp etter forslag om endringer i barnehageloven. «For-ytringene» skjer kanskje akkurat på bakgrunn av at andre stemmer prøver å hevde seg. Jeg vet ikke alle sosiale praksiser som settes i spill på bakgrunn av de tekstene som utgjør datagrunnlaget. Men tror at utsagnene som aktørene trekker på vil sette i gang tanker og handlinger i forhold til barn, barndom og barnehage.

5.0 AVSLUTTENDE DRØFTING OG KONKLUSJON

I dette kapitlet vil jeg sette analysene i en historisk-politisk kontekst for å vise hvordan funnene kan forstås i en større samfunnsmessig sammenheng. Jeg ser både på hva som kjennetegner debatten i diskursene, hvilke effekter som fremstilles og hva aktørene sier noe om – eller ikke noe om. De tre diskursene kan ikke ses adskilt fra hverandre, og sammen utgjør de de viktigste holdepunktene i kartleggingsdebatten, og er en del av et større bilde, som jeg i dette kapitlet vil se nærmere på.

5.1 SPESIALPEDAGOGIKK KONTRA ALLMENN-PEDAGOGIKK?

Analysene har vist at bildet som blir presentert i kartleggingsdebatten er svært polarisert, og det ser ut som aktørene plasserer seg innenfor ulike fagtradisjoner, en spesialpedagogisk tradisjon og en allmenn-pedagogisk tradisjon, det jeg i analysene har kalt for en «for-eller-mot-tenkning» rundt kartlegging av barn i barnehagen (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4). Vivien Burr (Jørgensen og Phillips, 2005) viser til at vår kunnskap er et produkt av hvordan vi kategoriserer verden, og at vi er kulturelle og historiske vesener, noe som preger vår kunnskap. Hva Neumann (2010) kaller diskursens materialitet, er dermed tett knyttet sammen med hvordan kartleggingsdebatten fremstår i dag. Sett gjennom Neumanns (2010) begrep vises det tydelig hvordan diskurser ikke oppstår i et tomrom. Det kommer fra noe; aktørene i kartleggingsdebatten kommer fra et sted, med sin utdanning, pensumlitteratur, forskning, og sine «sannheter», og som dermed setter sitt preg på deres fremstilling av kartlegging i barnehagen i debatten. I diskursens representasjoner har dette vært spesielt tydelig, særlig med et blikk på hvem aktørene er. På bakgrunn av dette kan kartleggingsdebatten kjennetegnes av en «kamp» mellom ulike fagtradisjoner. Eller kanskje mer som en motstand mot «virkeligheten» fra «mot-siden», for med grunnlag i analysene (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4), og kunnskapsgrunnlaget (jfr. kapittel 3.0), er det rimelig å si at det er «for-siden» som er den «sanne» og gjeldende virkeligheten i samfunnet i dag. Det er denne fagtradisjonen, altså den spesialpedagogiske, som får støtte, eller støtter, politiske beslutninger på barnehagefeltet i dag. Diskursens lagdeling (Neumann, 2010) så jeg på i kapittel 4.5, og analysen har vist at det er lite flyt i representasjonene og i diskursene i stort. Normalitetsdiskursen fremsto med en stor treghet, samtidig som at det fantes en liten nyansering i diskusjonen. Disse stemmene fikk imidlertid ingen tydelig plass i debatten. Tidlig innsatsdiskursen fremsto som svært lukket, uten noen form for nyansering. I profesjonsdiskursen derimot preget en nyansering

datagrunnlaget, og jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5.4. På bakgrunn av dette kan aktørenes forankring i ulike fagtradisjoner være med på å forklare den store tregheten som er identifisert i datagrunnlaget, og det kan se ut som at de nyanserte stemmene ikke tillates å inngå i diskursene.

5.2 BARNESYN I KARTLEGGINGSDEBATTEN

Hva som har preget barnehagen politisk og historisk gjennom årene har i stor grad vært med på å påvirke hva som utgjør kartleggingsdebatten slik den fremstår i dag. Den barnehagetradisjonen som har preget den norske barnehagen har vært med et helhetssyn på barn og barndom som en livsfase med egenverdi, og med et helhetlig læringsbegrep der omsorg og pedagogikk har vært tett forbundet med hverandre (Moser og Röhle, 2008). I kapittel 3.3 ser vi at det i St.meld.nr. 41 (2008-2009) ble foreslått at alle barn i barnehagen skulle språkkartlegges. Det ble vektlagt at kartlegging, dokumentering og vurdering av barns språkutvikling og ferdigheter ikke skulle komme i veien for barnehagens egenart, og at det skulle settes rammer for at barnehagen ikke skulle bli for instrumentalistisk. Samtidig ble det etablert et opprop mot meldingen, som argumenterte for at meldingen «roknet» ved selve grunnideene i den norske barnehagetradisjonen (Evenshaug et.al, udatert).

Kartleggingsdebatten i den perioden jeg har gjort mine analyser dreier seg i stor grad rundt dette forslaget, og det «mot-siden» karakteriserer som et instrumentelt læringsssyn, altså at barn blir reduserte til midler for andres mål. En slags mål-middel tenkning, der målet er å forberede barna til skolen, gjennom barnehagen (jfr. kapittel 4.4). Dette kan også knyttes tett opp mot normalitetsdiskursen, som jeg har tolket til å omhandle hvordan kartlegging berører synet på barnet (jfr. kapittel 4.2). Hvilke pedagogiske tradisjoner og barnesyn aktørene og tekstene støtter seg på, er imidlertid perspektiver som er lite synlige i kartleggingsdebatten. Nesten ingen av medietekstene som utgjør datagrunnlaget gjør rede for dette. Noen av aktørene har imidlertid kommentert det, deriblant Handal (2015) som sier at flere styrere mener metoden «de utrolige årene» stammer fra en tid der barn ble sett på som objekt og ikke som subjekt. Hatlelid Olsen (2014) sier at våre barnesyn er redusert til å støpe alle i samme form, der normalitet er det vi streber etter (jfr. kapittel 4.2). På bakgrunn av at kartleggingsdebatten kjennetegnes av en polarisering mellom ulike fagtradisjoner (jfr. kapittel 5.1), vil også dette kunne prege hvilke barnesyn som ligger bak argumentene og de ulike effektene aktørene presenterer. Den spesialpedagogiske tradisjonen kan knyttes til utviklingspsykologiske perspektiver, som grovt sett tenker at barn følger «indre»

utviklingsstadier, og kan tolkes å være et mer fremtidsrettet syn på barn og barndom. Mens den allmenn-pedagogiske tradisjonen i større grad vektlegger barndommens egenverdi, med et mer «her-og-nå» perspektiv, og kan se ut som å være nærmere den sosialpedagogiske tradisjonen (jfr. kapittel 3.1).

På bakgrunn av dette, er det også et annet aspekt i debatten som har vært fremtredende. I kartleggingsdebatten har kartleggingsverktøyene og skjemaene også vært i fokus. På «mot-siden» argumenteres det mot skjemaene, blant annet fordi aktørene mener skjemaene stykker opp barna og gir misvisende og ufullstendig informasjon. Mundal Karlsen (Bulai et.al, 2014) er en av aktørene som mener skjemaene sikrer at de får med seg alt. Men er det mulig? Måler skjemaene vennskap, trivsel, omsorg, trygghet, etc.? Dette er perspektiv som mangler i debatten, som nå er preget av en individorientert tenkning, og som mangler viktige sosiokulturelle områder som blant annet trivsel og sosial setting, ting som er med på å skape atferd og sosiale posisjoner. Bae (Antonsen, 2015a) er for eksempel den eneste aktøren som sier noe om pedagogisk kultur. Vi vet at vi skapes og agerer i en sosial setting, og det kan stilles spørsmål ved hvorfor dette området er borte i diskusjonen.

5.3 PROFESJONEN I KARTLEGGINGSDEBATTEN

I forbindelse med at det ble vedtatt at språkkartlegging av alle barn var et tiltak som skulle iverksettes i St.meld.nr. 41 (2008-2009), er det i kapittel 3.3 tydeliggjort at opposisjonens stemmer ikke ble hørt, og her kommer vi inn på et annet område som kjennetegner kartleggingsdebatten. Kartleggingsdebatten fra den perioden jeg har gjort analyser, kjennetegnes særlig ved at selve profesjonen mangler. Mundal Karlsen (Bulai et.al, 2014) er den eneste pedagogiske lederen som har uttalt seg. Men som vi så i kapittel 4.3, kan det stilles spørsmål ved om Hatlelid Olsen (2014) også arbeider i barnehage, ettersom en setning i teksten refererte til «vi som er ute i barnehagen». Dette kan bare være spekulasjoner, men Foucault (Neumann, 2010) mente at de sosiale relasjonene ble avslørt i språket, og det kan være interessant å se det opp mot Handals (2015) utsagn der han sier at profesjonen blir utsatt for hersketeknikker og stigmatisering (jfr. kapittel 4.3). Dersom Hatlelid Olsen (2014) arbeider i barnehage, hvorfor forkle seg som «kun» trebarnsmor? Hvorfor er profesjonen så usynlig i kartleggingsdebatten? Flere aktører har uttalt seg på *bakgrunn* av profesjonen, der Hoff (Antonsen, 2015a) blant annet sier at barnehagelærerne har uttrykt at de synes kartleggingsverktøy er nyttig, og Handal (2015) har snakket med styrere som ikke ønsker

denne praksisen. Flere utsagn i profesjonsdiskursen kan tolkes som at profesjonen blir overstyrt og undertrykket (jfr. kapittel 4.3). Men på «for-siden» kan det virke som noe helt annet, ved at de løfter frem barnehagelærerens kunnskap og kompetanse som en avgjørende faktor for vellykket kartlegging. Samtidig nevnte jeg i analysen (jfr. kapittel 4.3) at «for-representasjonens» utsagn kan fremme holdninger og syn på at barnehagelærerne ikke er nok, og det kan stilles spørsmål ved om deres utsagn skjuler noe, for de sier ikke eksplisitt at de ikke har tillit til profesjonen.

I kapittel 3.0 ser vi at det ble opprettet to opprop mot kartlegging; et på bakgrunn av St.meld.nr. 41 (2008-2009) (Evenshaug et.al, udatert), og et på bakgrunn av forslag om endringer i barnehageloven (Evenrud, udatert). I kunnskapsgrunnlaget (jfr. kapittel 3.0) ser vi også lite til selve profesjonen, og der den prøver å ytre seg, blir den ikke hørt, noe som kan tenkes å være en form for undertrykkelse. Samtidig fantes det en nyansering i diskusjonen i profesjonsdiskursen (jfr. kapittel 4.3). Her handler det om at dersom barnehagen skal bruke kartleggingsverktøy og metoder, så er det barnehagelæreren som skal velge disse. Dette kan tolkes som at aktørene på «mot-siden» skjønner at kartleggingen ikke kommer til å forsvinne fra barnehagen, men heller bli mer fremtredende, og at dersom det skal være slik så skal barnehagelærerne bestemme hvilke verktøy og metoder som skal tas i bruk.

Selv om nyanseringene i profesjonsdiskursen var de som dominerte i datamaterialet, må det ses i sammenheng med det store bildet. Det er som tidligere sagt, «for-siden» som er den dominerende representasjon; den «sanne» og gjeldende virkelighet i samfunnet (jfr. kapittel 4.3). Aktørene som nyanserer debatten i profesjonsdebatten, er svært fastlåste i sine utsagn vedrørende andre perspektiver i forhold til kartlegging. Et kjennetegn i kartleggingsdebatten, er at det i profesjonsdiskursen presenteres eventuelle effekter for profesjonen ved bruk av kartleggingsverktøy (jfr. kapittel 4.3). Effektene «mot-siden» presenterer i profesjonsdiskursen er at barnehagelærerne mister muligheten til å utøve samfunnsmandatet og den profesjonelle yrkes- og skjønnsutøvelsen, at autonomien og kvaliteten blir truet, at det kan virke mot sin hensikt hvis verktøy og metoder blir pålagt, og at det blir mer tillit til standardiserte verktøy enn til barnehagelærerens faglige dømmekraft. Effektene «for-siden» fremstiller, er at kartleggingsverktøy hjelper barnehagelæreren til å se hvordan de skal hjelpe barna til videre stimulering, at det vil styrke barnehagen som profesjon, at uten kartlegging synes barnehagelærere det er vanskelig å oppdage barn som trenger hjelp, og at barn ofte blir oversett og ikke får tidlig hjelp uten en eller annen form for kartlegging. Jørgensen og Phillips

(2005) sier at språket vårt ofte er strukturert i mønstre som utsagnene våre følger når vi handler innenfor ulike sosiale områder. Det kan se ut som om mønstrene i de ulike fagtradisjonene er rimelig fastlåste, og de nyanserte stemmene i profesjonsdiskursen tillates i liten grad å inngå i diskursen.

5.4 TIDLIG INNSATS

Debatten i tidlig innsatsdiskursen (jfr. kapittel 4.4) har i hovedsak dreid seg om «mot-siden» som mener at kartlegging fører til at barn blir reduserte til midler for andres mål, at barna ikke blir møtt med tillit og respekt for sitt menneskeverd, og at kartlegging kan hemme barnets utvikling og prosess. «For-siden» presenterer effekter som at det å vente å se ofte gir uheldige utviklingsløp, at barn raskt går inn i språklige utviklingsspor og ikke uten videre greier å ta igjen forspranget til de andre barna, at manglende hjelp kan få store konsekvenser, og at språkvansker skaper problemer for barn når de blir eldre og skal i gang med utdanning og arbeid. Disse effektene som presenteres, kan tolkes som aktørenes praksiser som de trekker på for å opprettholde avgrensningene i sine representasjoner i diskursen.

På bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget (jfr. kapittel 3.0) og analysene (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4), er det grunnlag for å si at tidlig innsatsdiskursen er den dominerende diskursen. Når de tre diskursene ses sammen i det store bildet, kan det tolkes som at de henger sammen via tidlig innsatsdiskursen. I St.meld.nr. 16 (2006-2007) ble tidlig innsats introdusert, og for å kunne sette inn tiltak tidlig, måtte de barna som ikke hadde tilfredsstillende læringsutvikling identifiseres. Kartleggingsdebatten kjennetegnes i stor grad av diskusjoner rundt akkurat dette, og det kan tolkes som at normalitets-tanken kan ha kommet som en «bi-effekt» av politikken om tidlig innsats. Tidlig innsats for å «sikre» det normale barnet, og profesjonen, barnehagelærerne, for igjen å sikre dette. Som sagt i kapittel 5.2, kjennetegnes kartleggingsdebatten ved at «mot-siden» argumenterer mot det de fremstiller som et instrumentelt læringssyn. At barnehagen beveger seg mot å bli mer instrumentalistisk enn den var for noen tiår siden, kan spores i forskningen som ble vektlagt allerede i St.meld.nr. 30 (2003-2004), St.meld.nr. 16 (2006-2007), PISA-undersøkelsen, og rapporten «Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak» (KD, 2006b). Altså den forskningen som det politisk har blitt tatt hensyn til i forhold til barnehagefaglige beslutninger. Forskningen viste blant annet store forskjeller i læringsutbytte blant elever i skolen, forskjeller i elevers leseferdigheter, og at dersom barna hadde fått et godt pedagogisk

tilbud i barnehagealder så ville behovet for spesialundervisning i skolen bli redusert og ha positive effekter for læring i skolen. Forskningen la også vekt på at tidlig intervensjon kunne gi både individuelle og samfunnsmessige gevinster (jfr. kapittel 3.2). Vivien Burr (Jørgensen og Phillips, 2005) sier at forskjellige sosiale verdensbilder fører til forskjellige sosiale handlinger, og at det er slik sosial konstruksjon av sannhet og kunnskap, får sosiale konsekvenser. Det finnes en rekke praksiser, både formelle og uformelle, som aktørene trekker på for å opprettholde avgrensningene av en diskurs (Neumann, 2010). Hvorfor akkurat denne forskningen er tillagt vekt, kan knyttes til at det er dette som er den gjeldende og «sanne» virkeligheten, og at annen forskning ikke får samme oppmerksomhet, fordi den ikke passer inn i dette verdensbildet. Den virkeligheten og det verdensbildet det er snakk om her, er i høy grad knyttet til det politiske, og kan være tett knyttet opp mot politikernes agenda for barnehagen.

Da rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble revidert i 2006, ble det allerede da reist spørsmål ved om at dette ville føre til et økt fokus på kartlegging av barns kunnskaper og ferdigheter. Rammeplan ble blant annet utvidet med syv fagområder, som skulle samsvare med det barna møtte i skolen, og bidra til at barna fikk et positivt forhold til fagene i skolen og motivasjon til å lære mer (jfr. kapittel 3.2). De rammene, som ifølge St.meld.nr. 41 (2008-2009) skulle bli satt for at barnehagen ikke skulle bli for instrumentalistisk, synes å være lite synlige i endringene som har skjedd på barnehagefeltet i ettertid (jfr. kapittel 3.0). I 2009 ble det gjort en evaluering av innføringen av rammeplanen, og den viste blant annet omfattende bruk av kartlegging av enkeltbarn, og at målrettet læring hadde fått en sterkere vektlegging (KD, 2009). Selv om revideringen kom *før* «løftet» om å ikke gjøre barnehagen for instrumentalistisk, tolkes det ikke som at noe er gjort i forbindelse med å stoppe denne utviklingen. I 2012 kom barnehagelovutvalget med et forslag til ny barnehagelov (KD, 2012), og som tidligere sagt (jfr. kapittel 3.4) ble lovforslaget møtt med motstand, og det ble argumentert for at dette ville åpne opp for massekartlegging, omfattende innhenting og lagring av persondata om enkeltbarn, og at barnehagelærerens metodefrihet fjernes (Evenrud, udatert). Disse argumentene går i stor grad igjen i «mot-sidens» fremstilling i kartleggingsdebatten (jfr. kapittel 4.2, 4.3 og 4.4). Tre av tekstene, går imidlertid direkte mot lovforslaget. Deriblant Greve (Jonassen, 2015) som mener at med mindre eier er i direkte kontakt med barna og har pedagogisk kompetanse, fungerer det dårlig at eierne skal velge hvilke verktøy og metoder som skal benyttes. Utdanningsforbundet Nordland (2015) sier at de

har registrert at Kunnskapsdepartementet har utsatt behandlingen av lovforslaget, og at de håper dette betyr at regjeringen har lyttet til profesjonen, slik at rettet til å velge verktøy og metoder skal ligge hos barnehagelærerne. Foss og Østrem (2014) sier også at profesjonen vingeklippes, og mener at dette skjer for å realisere politikernes ambisjoner, der profesjonen blir sett på som et hinder for dette.

Hva som har blitt tatt hensyn til på barnehagefeltet, og hvordan endringene utarter seg, kan tolkes som at politikerne går inn i barnehagen med en hensikt om å få bedre resultater i skolen, for at færre skal falle ut av videregående opplæring, og videre arbeid. Dette i seg selv er ikke «dårlige» mål; selvsagt ønsker alle dette. Men problemet synes å være at dersom dette blir eneste fokus, kan barndommens egenverdi og andre viktige aspekt faller bort mellom store ord som «samfunnsmessige gevinster», og «samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak», etc. (jfr. kapittel 3.0). Er innholdet i barnehagen på vei bort fra den sosialpedagogiske tradisjonen som har preget den norske barnehagen med et helhetssyn på lek, læring og omsorg, til et fokus på barnehagen som skoleforberedende?

5.5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Mine funn viser at det er tre fremtredende diskurser i kartleggingsdebatten; normalitetsdiskursen, profesjonsdiskursen, og tidlig innsatsdiskursen. Problemstillingen etterspør hva som kjennetegner kartleggingsdebatten, hvilke effekter som presenteres, og hvilke aktører som er delaktige. Hva som kjennetegner kartleggingsdebatten, er at den er svært polarisert og fremstilles som en «kamp» mellom en spesialpedagogisk og en allmennpedagogisk tradisjon, med motstand, kritikk og konflikt mellom aktørene. Et annet kjennetegn er at aktørene fremstiller ulike effekter ved bruk, eller ikke bruk, av kartleggingsverktøy og metoder, og bruker sterke virkemidler for å fremme sine «sannheter». Kartleggingsdebatten er i stor grad unyansert, og fremstår med en stor treghet. Andre kjennetegn ved kartleggingsdebatten er at profesjonen synes å være fraværende, og områder som barnesyn, pedagogisk miljø, og andre sosiokulturelle områder er borte i debatten. Jeg ser at kartlegging og målstyring har blitt en del av selvfølgelig kunnskap, der det selvfølgelig har blitt tiltro til kartlegging.

Jeg vil si at jeg har fått svar på min problemstilling. I forhold til funnene må jeg ta tilfeldigheter i betraktning, og jeg har derfor ikke nok grunnlag til å generalisere. Det handler om diskurser som viser seg i et lite utvalg medietekster, og disse diskursene har jeg selv som

en ikke-objektiv person analysert frem. Kanskje ville resultatene blitt annerledes hvis jeg hadde valgt andre tekster, hvis jeg hadde valgt å ta med kommentarfelt eller andre forum som datagrunnlag. Jeg vil derfor konkludere med at jeg har fått svar på problemstillingen – ut fra de rammene og tekstene jeg hadde til disposisjon.

5.6 VEIEN VIDERE

I løpet av arbeidet med oppgaven har det dukket utallige mange andre tema opp, som jeg synes var interessante og kunne tenkt meg til å undersøke nærmere. Det kunne vært interessant å gjøre en diskursanalyse av St.meld.nr. 41 (2008-2009), eller høringsforslaget for endring av barnehageloven (KD, 2012), ettersom disse har vist seg å være viktige grunnlag for kartleggingsdebatten. For å kunne holde meg til problemstillingen min, og av plassens hensyn har jeg ikke kunnet gå nærmere inn på dette. Hvis jeg nå hadde fått sjansen til å skrive oppgaven om igjen, tror jeg ikke at jeg ville gjort noe annerledes. Arbeidet med oppgaven har gitt meg mer kunnskap om barnehagefeltets historiske og politiske bakgrunn, spesielt rettet mot kartleggingens fremvekst. Det har gitt meg en bedre innsikt i hva kartleggingsdebatten dreier seg om, og hvem som er delaktige i debatten, og det har utfordret mine egne tanker, holdninger og verdier rundt tema.

Mot slutten av prosjektet registreres det at debatten tar seg opp. Våren 2016 kom St.meld.nr. 19 (2015-2016) som la grunnlag for revidering av rammeplan, som skal gjelde fra 2017. Meldingen ser blant annet på hvordan å sikre en god overgang mellom barnehage og skole, og hvordan barnehagen best kan følge med på og identifisere barn som har behov for ekstra hjelp. Etter St.meld.nr. 19 (2015-2016) ble utgitt, har det skapt uro i barnehagefaglige miljøer, og det er opprettet et nytt opprop i forbindelse med meldingen; ‘‘Barnehageopprør 2016’’. På oppropets side står det at ‘‘Barn har rettigheter! Barn har samme personvern som voksne! Vær med å verne om barns rettigheter og å skjerme barn fra økende krav om dokumentasjon og lagring av personopplysninger’’ (Barnehageopprør, 2016). Per dags dato har 6181 personer signert oppropet, og det er stor bevegelse på barnehagefeltet. Dette er noe som vil prege feltet i tiden fremover, noe som i stor grad er gjenstand for videre forskning på området.

REFERANSELISTE

- Barnehageloven.* (LOV-2005-06-17-64) (2005). Hentet 09. april 2016, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageopprør 2016.* (2016). Hentet 20. mai 2016, fra http://www.opprop.net/barnehageoppror_2016
- Bugge, N. (2010). *Erfaringer med TRAS i barnehagen.* Hentet 25. mai, fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/291>
- Evenrud, E. (Udatert). *Nei til foreslåtte endringer i barnehageloven!* Hentet 03. mars 2016, fra http://www.opprop.net/nei_til_foreslatte_endringer_i_barnehageloven
- Evenshaug, T., Johansson, J. E., Hogsnes, H. D., Kaurel, J., Kvaran, K., Løvlie, L.,... Østrem, S. (Udatert). *Barnehageopprop. Nei til kartlegging av alle barnehagebarn.* Hentet 03. mars 2016, fra <https://sites.google.com/site/barnehageopprop/>
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012.* Hentet 25. april 2016, fra <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Kvalitet-i-barnehager>
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jonassen, T. (2015). *Utsetter forslaget om endringer i barnehageloven.* Hentet 03. mars 2016, fra <http://barnehage.no/politikk/2015/03/utsetter-forslaget-om-endringer-i-barnehageloven/>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2005). *Diskursanalyse som teori og metode.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kulturdepartementet. (2010). *Lett å komme til orde, vanskelig å bli hørt – en moderne mediestøtte* (NOU 2010:14). Hentet 09. april 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-14/id628603/?ch=1&q=>

- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Innledning på pressekonferanse om rammeplanen, Høgskolen i Oslo, 1. mars 2006.* Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp/id113797/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak.* Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/samfunnsokonomiske-konsekvenser-av-ferdi/id272263/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Evaluering av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/evaluering-av-rammeplan-for-barnehagens-/id550637/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager.* Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012: 1). Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?ch=1&q=>
- Lyngseth, E. J. (2010). *Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen.* Hentet 25. mai, fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/292/306>
- Moser, T. & Røthle, M. (2008). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget
- Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse.* Bergen: Fagbokforlaget
- Personopplysningsloven.* (LOV-2000-04-14-31) (2000). Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>

- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Ravitch, D. (2004). *Left back. A Century of battles over school reform*. New York: Simon & Schuster
- St. Meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring. Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=&ch=1>
- St. Meld. nr. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Hentet 24. april 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- St. Meld. nr. 27 (1999-2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/?q=&ch=1>
- St. Meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St. Meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1&q=>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat*. Hentet 04. mars 2016, fra <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Sprak/sprakveileder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ny rammeplan i 2017*. (rev. 2). Hentet 03. mars 2016, fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan/>
- Utdanningsforbundet. (2011). *Temanotat 4/2011: Førskolelærerutdanningen i en brytningstid*. Hentet 03. mars 2016, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Temanotat/Alle/2011/Temanotat-42011-Forskolelærerutdanningen-i-en-brytningstid/>

Østrem, S. (2010). *Verdibaserte formål eller vilkårlige detaljmål?* Hentet 25.mai, fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/289/303>

APPENDIX A

- Antonsen, F. (20.02.15a). *Kritiseres for massekartlegging av barn*. Hentet 14. januar 2016, fra http://barnehage.no/pedagogikk/2015/02/kritiseres-for-massekartlegging-av-barn/?_t_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&_t_q=kartlegging&_t_tags=language%3ano&_t_ip=192.168.150.5&_t_hit.id=Barnehage_Web_Models_PageTypes_ArticlePage/_b7aa9ab6-1b2f-42a5-bd36-778046050d1b_no&_t_hit.pos=20
- Antonsen, F. (24.03.15b). *Fersk studie støtter språktesting av barn*. Hentet 14. januar 2016, fra http://barnehage.no/forskning/2015/03/fersk-studie-stotter-spraktesting-av-barn/?_t_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&_t_q=kartlegging&_t_tags=language%3ano&_t_ip=192.168.150.5&_t_hit.id=Barnehage_Web_Models_PageTypes_ArticlePage/_36651992-7bf6-4851-b6c0-c4d51685fe8a_no&_t_hit.pos=3
- Bleses, D. & Hagtveit, B. E. (04.04.12). *Når usannheter blir sannhet*. Hentet 14. januar 2016, fra <http://www.dagbladet.no/2012/04/04/kultur/debatt/oppvekst/barnehage/kartlegging/20978552/>
- Bulai, E. M., Sandvik, S., & Clausen, S. S. (10.02.14). *Frykter språktest setter barnehagebarn i bås*. Hentet 14. januar 2016, fra <http://www.nrk.no/norge/advarer-mot-spraktest-av-smabarn-1.11530365>
- Foss, V. & Østrem, S. (02.12.14). *Det vil være uklokt å innføre en barnehagelov som fratår barnehagelærerne tillit og ansvar*. Hentet 14. januar 2016, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Det-vil-vare-uklokt-a-innfore-en-barnehagelov-som-fratar-barnehagelarerne-tillit-og-ansvar-7809027.html>
- Handal, S. (02.06.15). *Skal politikerne eller barnehagelærerne bestemme hva som er best for barna?* Hentet 14. januar 2016, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skal-politikerne-eller-barnehagelarerne-bestemme-hva-som-er-best-for-barna-8024883.html>

- Holme, H. & Kallevik, E. O. (06.02.15). *Mer enn 22000 barnehagebarn får ikke den hjelpen de trenger*. Hentet 14. januar 2016, fra http://barnehage.no/pedagogikk/2015/02/mer-enn-22-000-barnehagebarn-far-ikke-den-hjelpen-de-trenger/?_t_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&_t_q=kartlegging&_t_tags=language%3ano&_t_ip=192.168.150.5&_t_hit.id=Barnehage_Web_Models_PageTypes_ArticlePage/_d4a29e2d-2328-410a-a3e3-436c32e27c58_no&_t_hit.pos=9
- Jonassen, T. (29.01.15). *Kartlegging av barn er krenkende*. Hentet 14. januar 2016, fra <http://barnehage.no/pedagogikk/2015/01/-kartlegging-av-barn-er-krenkende/>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (15.10.13). *Tenk nytt om læring*. Hentet 14. januar 2016, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Tenk-nytt-om-laring-7340488.html>
- Olsen, E. H. (28.09.14). *Du får ikke kartlegge sønnen min*. Hentet 14. januar 2016, fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Du-far-ikke-kartlegge-sonnen-min-3206514.html>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (15.03.12). *Barn som mestrer – og ikke mestrer*. Hentet 14. januar 2016, fra <http://www.dagbladet.no/2012/03/15/kultur/debatt/kronikk/oppdragelse/barnehager/20693083/>
- Utdanningsforbundet Nordland. (27.04.15). *Kartlegging er viktig!* Hentet 14. januar 2016, fra http://barnehage.no/pedagogikk/2015/04/kartlegging-er-viktig/?_t_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&_t_q=kartlegging&_t_tags=language%3ano&_t_ip=192.168.150.5&_t_hit.id=Barnehage_Web_Models_PageTypes_ArticlePage/_7e1fbf52-ea7d-468b-a943-0d5272cba539_no&_t_hit.pos=1
- Årsmøtet i Utdanningsforbundet Bergen. (13.04.15). *Den viktige metodefriheten*. Hentet 14. januar 2016, fra http://barnehage.no/politikk/2015/04/den-viktige-metodefriheten/?_t_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&_t_q=kartlegging&_t_tags=language%3ano&_t_ip=192.168.150.5&_t_hit.id=Barnehage_Web_Models_PageTypes_ArticlePage/_1ad6a42a-5968-4c4d-91bb-13daa6aa1e65_no&_t_hit.pos=6