

Forord

Å oppnå mastergrad har vært en drøm som til tider ble satt til side. Takket være de mulighetene jeg fikk her i Norge og den støtten jeg fikk av alle rundt meg, klarte jeg å gjøre en drøm til en virkelighet. Skriveprosessen har vært lang og krevende men usedvanlig lærerik og nyttig.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veilederen min Tora Korsvold. Takk for din tillit, støtte og konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen. Takk til alle mine medstudenter i førskolepedagogikk fra Dronning Mauds Minne. Det har vært en berikelse å bli kjent med dere. Takk til alle kollegaene mine for deres støtte og oppmuntringer. Takk til mine gode venninner i Trondheim.

Takk til familien min både i Norge, Frankrike og Marokko. Dere er kanskje ikke klar over det, men hver gang dere spurte meg om hvordan går det med studiene, gav dere meg håp og gode grunner til fortsette å realisere denne drømmen.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine elskede barn Younes, Selma og Erlend. Tross en krevende periode har dere alltid vært her for meg. Jeg kunne ikke overleve dette uten deres kjærlighet og tålmodighet. Det var heller ikke lett for meg å ha dobbeltrolle som mamma og student. Dere har vært helt fantastiske. Jeg er glad i dere og dere vet hvor mye.

Sist men ikke minst til deg kjære Jostein, uten din støtte, tålmodighet og aller viktigst din kjærlighet hadde jeg aldri klart å fullføre drømmen min. Takk for at du er den du er. Ingen er som deg.

Trondheim, mai 2013

Nassira Essahli Vik

Innhold

Summary	iii
Sammendrag.....	v
Kapittel 1. Innledning	1
Tema og forskningsspørsmål.....	1
I møte mellom kartlegging og inkludering.....	1
Metodisk tilnærming.....	3
Oppgavens videre oppbygging.....	4
Kapittel 2. Teori og begrepsgjennomgang.....	5
Diskurs	5
Inkludering, minoritet og mangfold.....	8
Minoritet	8
Inkludering.....	9
Mangfold.....	10
Kartlegging	12
Oppsummering.....	14
Kapittel 3. Metode	15
Diskursanalyse og dens vitenskapsfilosofiske forankring	15
Hvordan utføre en diskursanalyse?	16
Forskerrollen og etterprøvbarehet.....	19
Oppsummering.....	20
Kapittel 4. Analyse av tekst i kontekst	21
Diskursens "tilblivelseshistorie" og kontekst	21
St.meld. nr. 16 (2006-2007) "...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring"	23
St.meld. nr. 41 (2008-2009) "Kvalitet i barnehagen"	25
Ekspertutvalgets rapport	28
Avslutning.....	34
Kapittel 5. Analyse av kartleggingsprøve for flerspråklige elever	36
Beskrivelse og analyse av kartleggingsprøven.....	37
Oppsummerende refleksjon om kartleggingsprøven.....	44
Kapittel 6. Avslutning og konklusjon	46
Oppsummering.....	46
Sentrale funn.....	47
Funn i konteksten og analysen av offentlige tekster	47
Funn i Ekspertutvalgets rapport.....	47
Funn i analysen av kartleggingsprøven.....	48
Sammenfatning.....	49
Litteraturliste.....	51

Summary

This thesis is about testing and mapping of language skills among multi-lingual children in early childhood education and care institutions (ECEC-institutions). The main purpose of the study is to investigate how children from minority groups appear in, and as a result of, the emerging language mapping discourse. Another aim was to examine the tensions between social inclusion of minority children on the one hand, and the language mapping discourse on the other.

Early childhood education and care institutions are an important arena for both early language acquisition and inclusion for multilingual children. The mapping discourse and the inclusion discourse meet in these institutions. In this light, I ask what does the mapping discourse do to the understandings and framing of multilingual children?

I have chosen to discuss the topic from a discourse analytical approach. Testing and mapping practices is a relatively new phenomenon in Norwegian ECEC- institutions, but is rapidly growing, supported by developments in the responsibilities and role of day care in Norway. In the study i have analysed various public documents that provide guidelines for the educational work of the ECEC- institutions. I have also analysed a key document in the mapping discourse, named "Assessment of tools used to identify children's language in Norwegian ECEC- institutions". Finally, I have analysed a mapping tool from Trondheim, specifically made for multilingual children.

My main findings are that there is a gap between the good intentions embedded in policy documents, on the one hand, and the dynamics of the mapping discourse on the other. In short, the problem is that mapping and problem seeking perspectives tend to direct the focus on the deficiencies and needs of minority children rather than the resources and competencies

Sammendrag

Denne oppgaven handler om språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn. Formålet med oppgaven har vært å undersøke hvordan barn med minoritetsbakgrunn framstår i, og som følge, av kartleggingsdiskursen. Et annet mål var å se på hvilke spenninger man kan se i forholdet mellom inkludering og kartleggingsdiskursen. For barn med minoritetsbakgrunn utgjør barnehagen en viktig arena både for språkopplæring og inkludering. I barnehagen møtes inkludering og kartleggingsdiskursen. Jeg har valgt å drøfte temaet ut fra en diskursanalytisk tilnærming. Et sentralt poeng i diskursteori og diskursanalyse er at hvordan vi forstår virkeligheten er kontekstbetinget.

Kartleggingspraksisen er et nytt fenomen i norske barnehager, men er i rask utvikling. Fremveksten av kartlegging må ses i sammenheng med endringer i barnehagens rolle og ansvar. For å komme nærmere denne praksisen har jeg for det første analysert ulike offentlige dokumenter som legger føringer for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. For det andre har jeg analysert et sentralt dokument i kartleggingsdiskursen: *"Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet"*. Til slutt har jeg analysert en kartleggingsprøve som er spesielt laget for flerspråklige barn.

Kort sagt peker funnene mine både ut fra de offentlige dokumentene og kartleggingsprøven som ble studert mot at det er et gap mellom de gode intensjonene og den reelle praksisen. På den ene siden er hovedintensjonen bak språkkartlegging å hjelpe barn med minoritetsbakgrunn og gi dem den språklige kompetanse som trengs. På den andre siden bidrar kartleggingspraksisen til å sette fokus på mangler og behov hos disse barna heller enn de ressurser og kompetanser de sitter inne med.

Kapittel 1. Innledning

Tema og forskningsspørsmål

Dette er en masteroppgave hvor jeg studerer en praksis som er omdiskutert i barnehagesammenheng: språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn. Som jeg ser det, er språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn en del av en større diskurs omkring flerspråklighet og inkludering. Ofte blir temaet barn med minoritetsbakgrunn knyttet til deres språktilegnelse og deres norske språkferdigheter. Det er stor enighet om at for denne gruppen barn er barnehagen en viktig arena for å tilegne seg språk. Språket er avgjørende for å finne seg til rette: Enten det er snakk om barnehagen, skolen, sosiale nettverk, andre institusjoner og i samfunnet ellers, er språk inngangsportalen. At denne gruppen barn bør lære seg norsk når de skal være en del av samfunnet er derfor ikke et urimelig krav. Samtidig aktualiseres noen spørsmål. Hvordan jobbes det med språkstimulering? Hvordan «gjøres» språkkartleggingen? På hvilke premisser? Hva betyr kartleggingen for inkludering? Hva betyr kartleggingen for fremstillingen av barn med minoritetsbakgrunn? Og til slutt, hvilke konsekvenser har praksisen på barnas identitetsutvikling?

Problemstillingen i oppgaven min er som følger: Hvordan framstår barn med minoritetsbakgrunn i, og som følge, av kartleggingsdiskursen? Et underspørsmål er å se på hvilke spenninger det er i forholdet mellom inkludering på den ene siden, og kartleggingsdiskursen på den andre siden.

I møte mellom kartlegging og inkludering

Barn med minoritetsbakgrunn i norsk barnehage er ingen homogen gruppe. Gjervan sier at "Det norske samfunnet er mer sammensatt og komplekst enn tidligere" (Gjervan, 2006: 5). Det vil si at det finnes mange ulike språk, kulturer, erfaringer og ikke minst forutsetninger og behov. vi snakker om en sammensatt gruppe med barn i møte med samfunnets krav og forventninger.

Kartleggingsdiskursen er preget av sterke motsetninger mellom tilhengere og motstandere av kartlegging som praksis i barnehagen. I en rapport jeg skal komme nærmere inn på i analysedelen, sier et ekspertutvalg, oppnevnt av kunnskaps-

departementet¹ at: "Det er åpenbart at forskningen angående språkkartlegging befinner seg innenfor svært forskjellige vitenskapelige og faglige tradisjoner. Det betyr at det er vanskelig å gi en dekkende fremstilling uten å komme inn på hvordan ulike vitenskapelige og faglige tradisjoners bidrag i forhold til språkkartlegging hver for seg kan beskrives." (Ekspertutvalget, 2011: 16).

Et hovedargumentet for de som generelt er for kartlegging i barnehagen er at denne praksisen er med på å sikre barn den hjelpen og oppfølgingen de har behov for. "I stortingsmelding 16 (2006-2007) *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* fremheves språkkartlegging og språkstimulering av barn i førskolealder som et viktig virkemiddel i arbeidet med å utligne sosiale forskjeller og skape likeverdige muligheter for alle." (Rambøll, 2008: 12). Slike argumenter er uttrykt både implisitt og eksplisitt i en rekke dokumenter (se. også "St.meld. nr. 41 (2008-2009); Østbergutvalget, 2009).

På den annen side finnes de som argumenterer i mot kartlegginga med den begrunnelse at kartlegging setter mye mer fokus på hva barn ikke kan enn de ressurser barn sitter inne med. Kritikken begrunnes også med at kartlegging av barn tar utgangspunkt i hva de kan bli i fremtiden og ikke hva de er her og nå (Pettersvold og Østrem, 2012). I en kronikk i tidsskriftet "Første steg" tar Bleken og Vedeler opp temaet språkutvikling hos barn i førskolealder. De hevder at utvikling av norskferdigheter og språk generelt skjer først og fremst via lek og gode samspillmuligheter mellom barn-barn og barn-voksne. De advarer mot å tro at et bestemt kartleggingsverktøy gir et objektivt bilde av barnas totale språkferdigheter (Bleken & Vedeler, 2013). Videre sier de at: "For å sikre at flere barn lærer norsk før skolestart er det satt av midler til språkkartlegging. Dersom kartlegging her betyr språktesting, er det grunn til å være skeptisk" (Bleken & Vedeler, 2013: 48). Pettersvold og Østrem sier at språkkartleggingsfeltet er i rask utvikling og det er foreløpig uklart hvordan et godt språkkartleggingsverktøy for barn med minoritetsbakgrunn bør utformes. At det er ulike meninger om kartlegging generelt, og av barn med minoritetsbakgrunn spesielt, betyr at det er gode grunner for å studere denne diskursen nærmere.

Inkludering av barn med minoritetsbakgrunn er også et viktig tema i barnehagesammenheng. Som jeg ser det, henger kartleggingsdiskursen tett sammen

¹ Den fulle tittelen på publikasjonen er "Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011" Jeg refererer til denne som Ekspertutvalget, 2011

med inkluderings spørsmål. Korsvold hevder at det har vært et begrepsskifte når det gjelder barnehagepolitikk og barneforskning. Begrepet integrering har blitt byttet ut med begrepet inkludering, og inkludering har blitt utvidet til å gjelde barn med minoritetsbakgrunn (Korsvold, 2011). I dagens offisielle barnehagepolitikk står inkludering sentralt. Barnehageloven slår fast at " Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur" (Kunnskapsdepartementet, 2011: 19). I rammeplanen heter det videre at "Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Å belyse ulikhetene og det som er felles kan gi grunnlag for forståelse og innsikt" (Kunnskapsdepartementet, 2011 :23).

Det mange forfattere som har tatt for seg spørsmålet om inkludering av barn med minoritetsbakgrunn. Felles hos mange er at inkludering dreier seg om en anerkjennelse av barnas identitet og rett til å være en del av fellesskapet, samt en aksept av å være ulik (Gjervan, 2006). Det har vært en tendens til at litteraturen om inkludering stiller spørsmål ved hvordan de gode intensjonene i den offisielle barnehageretorikken går sammen med pedagogiske praksis (Arnesen, 2012; Bjelland, 2005; Kasin, 2010; Pedersen, 2008; Pettersvold og Østrem, 2012). I denne oppgaven er det et beslektet tema jeg tar opp: Hva betyr praksisen med språkkartlegging for spørsmål knyttet til inkludering av barn med minoritetsbakgrunn.

Metodisk tilnærming

For å gjennomføre undersøkelsen har jeg valgt å ta utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming. Diskursanalyse er en form for tekstanalytisk metode som setter tekst, i vid forstand, i sammenheng med den sosiale, historiske og kulturelle konteksten den oppstår i. Det betyr at jeg i bunn og grunn analyserer tekster, men at disse tekstenes betydning eller mening må forstås i en bredere kontekst.

Diskursteori og diskursanalyse har sin vitenskapsfilosofiske forankring i sosialkonstruktivisme. Det innebærer blant annet at det er sentralt å stille kritiske spørsmål ved de dominerende tankemåter, å stille spørsmål ved det som er så etablert at det fremstilles "naturlig" "akseptabelt" eller "sant".

Datagrunnlaget for undersøkelsen min er et utvalg av tekster. Først ser jeg på relevante deler av stortingsmelding nr. 16 og 41 som allerede er omtalt, deretter tar jeg for meg Ekspertutvalgets rapport (2011). Den aller siste teksten som analyseres er et

konkret kartleggingsverktøy utarbeidet i Trondheim kommune (Trondheim kommune, 2013a; Trondheim kommune, 2013b). I analysen av dette verktøyet fokuserer jeg på analyse av noen av de bildene som brukes i kartleggingen. Barnehagesektoren, i likhet med samfunnet ellers har gått gjennom store endringer (Arnesen, 2012; Korsvold, 2011) Disse endringene utgjør bakteppet for inkluderings- og kartleggingsdiskursen.

Jeg har en personlig interesse for temaet språkkartlegging av flerspråklig barn. Dette har å gjøre med at jeg selv har et annet morsmål. Noe som betyr at mine egne barn er vant med å høre flere språk hjemme samtidig som de må beherske norsk for å klare seg gjennom utdanningssystemet og i samfunnet ellers. En annen grunn til min interesse for temaet er at jeg selv som førskolelærer de siste årene har jobbet med mange barn med minoritetsbakgrunn. Denne arbeidserfaringa ga meg en gylden mulighet til å komme nærmere barn med ulike nasjonaliteter og språk. På arbeidsplassen min benyttet vi dessuten den språkkartleggingsprøven jeg skal ta for meg her. Dette ga meg dessuten mange og gode refleksjonsstunder, men også flere heftige diskusjoner med mine kollegaer.

Oppgavens videre oppbygging

Jeg velger å bygge opp resten av oppgaven min slik. I kapittel 2 skal jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Dette gjør jeg også ved å gi en avklaring av de sentrale begrepene i oppgaven. Begrepene er: inkludering, minoritet, kartlegging og diskurs. Dette gjør jeg i lys av faglitteratur. Litteraturgjennomgangen er med på tydeliggjøre hvilke forståelser jeg bygger på. I kapittel 3 skal jeg ha en presentasjon av diskursanalyse og dens vitenskapsteoretiske forankring. Videre vil jeg i dette kapitlet gå konkret inn på hvordan min analyse skal gjennomføres. Det finnes ingen enkle oppskrifter for å gjennomføre en diskursanalyse og dermed er det diskursanalytikeren sin oppgave å finne veien i dette brokete feltet (Hitching m.fl., 2011). I kapittel 4 skal jeg gjøre en avgrensning av den diskursen jeg studerer konkret. Dette er et viktig element i en diskursanalyse (Neumann, 2001; Wodak og Maier, 2009). I det samme kapitlet tar jeg for meg diskursens tilblivelseshistorie. Dette vil si at jeg skal plassere kartleggingsdiskursen i sin historiske, sosiale og pedagogiske kontekst. I kapittel 5 skal jeg foreta en analyse av et bestemt språkkartleggingsverktøy: "Språkkartleggingsprøve for flerspråklige elever. Skolestartere" (Trondheim kommune, 2013a; 2013b). I kapittel 6 samler jeg trådene fra de forrige kapitlene, og oppsummerer funnene fra studien.

Kapittel 2. Teori og begrepsgjennomgang

Hovedmålet mitt med denne oppgaven er å undersøke hvordan barn med minoritetsbakgrunn framstår i, og som en følge av, kartleggingsdiskursen og kartleggingspraksis. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming vil jeg se på hvilke forståelser språkkartlegging gir av barn med minoritetsbakgrunn og hvilke effekt dette kan ha på inkludering av disse barna. Målet mitt er å sette lys på den dominerende forståelsen som språkkartlegging er med på å gi av flerspråklig barn.

For å kunne nærme meg en bedre forståelse av dette, er det nødvendig å få et overblikk av sentrale begreper. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven, og jeg skal presentere utvalgt litteratur på de områdene oppgaven tar for seg. Hensikten er dels å diskutere og avklare innholdet i sentrale begreper i oppgaven og dels å gjøre det tydelig hvilke forståelser jeg bygger min analyse på.

Først skal jeg ha en kort definisjon av begrepet diskurs, så skal jeg se på hva som ligger i begrepet inkludering og minoriteter. Deretter skal jeg se nærmere på kartleggingsbegrepet. På slutten av kapitlet skal jeg ha en kort oppsummering.

Diskurs

Diskurs er et vidt begrep og det brukes i mange sammenhenger. Dels brukes begrepet som teori og dels som metode, og da brukes begrepet diskursanalyse. Diskursteori kan sees på som det teoretiske grunnlaget i en diskursanalyse. Her skal jeg ta for meg diskurs som teori, og jeg vil komme tilbake til diskursanalyse som metode i kapittel 3.

Diskursteori har sin forankring i sosialkonstruktivismen, noe som blant annet betyr at våre virkelighetsforståelser er sosialt konstruert og i konstant forandring. Arnesen sier at: "*Diskurs* er et begrep med mange ulike betydninger som er knyttet til et sosialkonstruksjonistisk (og poststrukturalistisk) perspektiv" (Arnesen, 2012: 25). Et sentralt element i denne teoriretningen er at "mennesket skaper og blir skapt av samfunnet" (Berger og Luckmann, (1966) 2006: 9). Samfunnet rundt oss er altså ikke gitt. Hvordan samfunnet er, eller blir, henger sammen med hvordan vi forstår og oppfatter virkeligheten. Som en konsekvens av denne forståelsen er det å stille kritiske spørsmål og å utfordre kunnskap som tas for gitt nødvendige elementer, eller betingelser, i sosialkonstruksjonistisk og poststrukturalistisk tenkning (Arnesen, 2012).

Det å stille spørsmål ved den virkeligheten som konstrueres gjennom kartlegging og gjennom kartleggingsdiskursen, er også det jeg ønsker å gjøre i denne studien.

Bredden i begrepet diskurs gjør det likevel vanskelig å finne en bestemt eller entydig definisjon. Selve begrepet diskurs stammer fra latinsk (*discursus, løpe frem og tilbake*) og betyr direkte tale, samtale, drøftelse (Wikipedia, 2013). Som teoretisk begrep har det likevel bredere betydninger. Både i lingvistikken og i samfunnsvitenskapelig sammenheng brukes begrepet om større strukturer enn en setning eller en tekst. Jørgensen & Philips definerer diskurs slik: "Diskurs er en bestemt måte å tale om og forstå verden /eller et utsnitt af verden på" (Jørgensen & Philips, 1999: 9). Denne definisjonen setter fokus på tre elementer: forståelse, tale og verden/et utsnitt av verden. Dette innebærer at det finnes ulike forståelser av verden eller den del av virkeligheten man studerer. Samtidig, når det kan være ulike forståelser så er det rimelig også at det er ulike måter å uttrykke dette på. Den engelske lingvisten og diskursanalytikeren Norman Fairclough er en av de som har bidratt betydelig til i diskurs- og kritisk diskursanalyse. Han sier at:

"Når jeg bruker begrebet 'diskurs', anser jeg hermed sprogbrug for at være en form for social praksis mere end en rent individuel aktivitet eller en simpel afspejling af situationsbestemte variable. Dette har adskillelige implikationer. For det første implicerer det, at diskurs både er en måde at handle på, en form, hvori folk kan agere i forhold til verden og særligt i forhold til hinanden, og en måde at repræsentere verden på" (Fairclough, 2008: 17).

Fairclough hevder at det finnes et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer (ibid). Videre sier han at diskursen er betinget i de sosiale strukturer den oppstår i og samtidig utgjør disse strukturene effekten av diskursen. Diskursen er det hjulet som betydning skapes gjennom (Jørgensen & Phillips, 1999). For å få et mer konkret bilde, kan man si at språkkartleggingsdiskursen må ses i den sosiale og kulturelle konteksten den oppstår i. Dette vil igjen si at språkkartlegging studeres historisk: Fenomenet er et resultat av mange sosiale, økonomiske og kulturelle endringer i samfunnet. Samtidig blir denne diskursen institusjonalisert og materialisert i blant annet ulike språkkartleggingsverktøy, og er i neste omgang med på å definere hvordan vi forstår verden rundt oss.

Forholdene som ligger til grunn for diskursen er ikke alltid uproblematisk. De kan være preget av makt, konflikt og dominans. Fredrik Barth definerer diskurs som "a process reflecting a distribution of knowledge, authority, and social relationships, which propels those enrolled in it" (Barth i Neumann, 2001: 17). Denne definisjonen innebærer at man forstår diskurs som en prosess som handler om fordeling av kunnskap, makt og sosiale relasjoner.

Neumann på sin side definerer diskurs slik: "En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og framstår som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner" (Neumann, 2001: 18). Neumanns definisjon er kompakt og rommer mange viktige elementer. Det som er sentralt her er at diskurs dreier seg om et sett *utsagn* og *praksiser*. Dette betyr at ikke alle enkelte hendelser eller praksiser kan kalles for diskurs (se også Veum m. fl., 2011). Neumanns definisjon setter fokus på at det skal være en kobling mellom noe som er abstrakt (utsagn/tale) og noe som er materialisert (handlinger/praksis). Ellers risikerer man å legge stor vekt kun på det talte og det skrevne (Neumann, 2001). I definisjonen kom det også frem at måten å se verden på er virkelighetskonstituerende. Dette innebærer en "kamp" om hvilke sannheter som skal være gjeldende. Maktelementet er sentralt i diskurs "(...) makt til å definere hva som skal være gjeldende sannhet" (Arnesen, 2012: 107). Dette fordi våre virkelighetsrepresentasjoner, det vi tar for sannheter, påvirker hvordan vi oppfatter verden.

Diskursen påvirker dermed også hvordan vi reagerer eller handler. Noe som igjen gjenspeiles i våre institusjoner, skoler osv. I forhold til problemstillingen min vil det si at den dominerende forståelsen som finnes av barn med minoritetsbakgrunn – i for eksempel kartleggingsdiskursen – legger føringer for hvordan vi ser på, og handler i forhold til denne gruppen barn.

Som jeg ser det er språkkartlegging av flerspråklig barn spesielt, en del av en større diskurs som omhandler flerspråklighet og inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i norske barnehager og samfunn ellers. Kartlegging har innskrevet seg i barnehagesektoren. Denne praksisen har blitt mer eller mindre det normale. I analysedelen kommer jeg nærmere inn på noen elementære endringer i samfunnet som ligger til grunn for implementering av språkkartlegging. Å stille spørsmål ved språkkartlegging og hvorfor denne praksisen er i ferd med å bli en selvskreven praksis i

barnehagesektoren, er derfor nødvendig. Dette fordi en slik praksis er med på å bestemme hvordan vi ser på barn, hva vi vil fokusere på, hva som blir barnehagens rolle og oppgave vis à vis barn med minoritetsbakgrunn. Sist men ikke minst kan denne praksisen få konsekvenser for barnas identitetsutvikling, først i barnehagen og dernest i samfunnet ellers.

Igjen, diskursbegrepet er stort og komplisert begrep. Samtidig går diskursteori og diskursanalyse mye inn i hverandre. Som nevnt ovenfor kan diskursteori sees på som et teoretisk rammeverk som vil ligge i bunnen for en diskursanalyse som metode og utgjøre en bakgrunn for tolkning av resultatene i et forskningsarbeid (Neumann, 2001). I kapittel 3 skal jeg komme inn på hva diskurs innebærer som et metodisk begrep. Nå vil jeg gå nærmere inn i inkluderings- og minoritetstematikk.

Inkludering, minoritet og mangfold

Bakgrunnen for at inkludering har blitt et sentralt tema er blant annet at det etter hvert har kommet et stort antall barn med minoritetsbakgrunn i norske barnehager. I likhet med samfunnet for øvrig har barnegrupper i norsk barnehage blitt mer sammensatt enn før. Mange barnehager er mer eller mindre preget av et mangfoldig uttrykk både når det gjelder etnisitet, språk, kulturelle og sosiale uttrykk. Statistisk sentralbyrå hevder at: "Det var om lag 30 500 minoritetsspråklige barn med barnehageplass i 2011 og fra 2010 til 2011 økte antallet av disse barna i barnehage med om lag 3 000 barn. Minoritetsspråklige barn i barnehage utgjorde nærmere 11 prosent av alle barn i barnehage" (Statistisk sentralbyrå, 2012).

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom noen nøkkelbegreper knyttet til denne utviklingen. Dette er begrepene minoritet, integrering, inkludering og mangfold. Inkludering utgjør et av de andre sentrale begrepene i denne oppgaven.

Minoritet

Begrepene minoritet og minoritetsspråklig barn kan behøve en nærmere avklaring. Flerspråklig barn er et annet begrep som anvendes for å omtale denne gruppen. Begrepet brukes gjerne om personer som bruker/identifiserer seg med flere språk i sin hverdag (St.meld. nr. 6 (2012-2013)).

I sosiologien anvendes ofte begrepet minoritet i motsetning til majoritet for å definere etniske grupper som er få i forhold til majoriteten. Begrepet minoritet kan brukes ulikt enten er det snakk om for eksempel en gruppe med ulik funksjonshemming,

ulik tro, livsstil eller språk. Korsvold sier at spørsmålet om hva som gjør en minoritet/majoritet til en minoritet/majoritet er knyttet til svært komplekse sosiale, historiske og kulturelle prosesser. "Språket til etnisk norske barn i barnehagen er for eksempel i en majoritetsposisjon. Barn som i utgangspunktet ikke behersker norsk, blir til minoritetsspråklige barn" (Korsvold, 2011: 22). Jeg bruker begrepet "barn med minoritetsbakgrunn" i tråd med stortingsmelding nr. 6. Der står det "(...) defineres minoritetsspråklige barn som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk." (St.meld. nr. 6 (2010 -2011): 43). Til slutt er det av stor betydning å være klar over at barn med minoritetsbakgrunn er en svært sammensatt gruppe (Korsvold, 2011).

Inkludering

Det er vanlig å skille mellom integrering og inkludering, men det har også vært et begrepsskifte. Dette vil si at både i barnehagepolitikk og barnehageforskning ble begrepet integrering byttet ut med begrepet inkludering (Korsvold, 2011; Pedersen, 2008). Korsvold sier at fra 1970 årene ble begrepet integrering utvidet til å gjelde barn med innvandrerbakgrunn. "(...) fra 2006 introduseres imidlertid i politikktutforming begrepet inkludering på barnehagefeltet..." (Korsvold, 2011: 13). Inkludering handler om anerkjennelse og aksept av ulikhet. I barnehagesammenheng handler det om å tilrettelegge for at barn skal bli en del av et fellesskap uten at de blir nødt til å gi avkall på den språklige og kulturelle bagasjen de ha med seg.

Inkludering kan også forstås på ulike måter. Pedersen sier om inkludering at: "Inkludere kan defineres som innbefatte, omfatte eller regne med, og oppfattes nærmest som et synonym for fellesskap, tilhørighet og delaktighet, livskvalitet og likeverd" (Morken og Tøssebro i Pedersen, 2008: 376).

Temaet inkludering har blitt et viktig tema som er nært knyttet til barnehagelandskapet. Det finnes flere grunner til dette. For det første, fordi andel barn med en annen kulturell og språklig bakgrunn i norske barnehager har blitt større enn før. Dermed er det nye forutsetninger og nye behov som barnehagemyndighetene må ta hensyn til. For det andre er inkluderingsspørsmålet sammensatt og berører mange sider av barnehagehverdagen: "Inkludering kan ses ut fra ulike perspektiver; politiske, institusjonelle, relasjonelle og etiske" (Arnesen, 2012: 13). For det tredje er fenomenet

inkludering "et mangetydig og komplekst fenomen som det er vanskelig å sette under lupen. Begrepet operer i et konfliktfylt felt." (ibid: 15).

Ut i fra en diskursanalytisk tilnærming kan man si at inkludering og kartlegging er to sosiale prosesser som går inn i hverandre. Ofte blir debatten om inkludering knyttet til språk, språktilegnelse og språkkartlegging. Dermed knyttes diskursen opp mot språkkartleggingsdiskursen. Begge disse prosessene utgjør til sammen en større diskurs innen barnehagelandskapet som igjen er en del av utdanningsdiskursen. Disse diskursene står hele tiden i forhold til hverandre. Dette kommer jeg tilbake til i analysedelen.

Mangfold

Inkludering innebærer anerkjennelse av mangfold. Arnesen hevder at det er vanskelig å diskutere inkludering uten å komme nærmere mangfoldighetstematikken. Hun sier at "Mangfold henviser til hele den uendelighet av forskjeller som eksisterer mellom mennesker" (Arnesen, 2012: 22). Hun hevder at "inkludering må skapes gjennom en *balanse mellom felleskap og mangfold*" (ibid: 19). Videre sier hun at å anerkjenne ulikhet og variasjon blant barn i barnehagen er veien for å verdsette mangfoldighet. Målet er ikke at alle skal bli like, men å bygge et fellesskap med rom for å være ulik. "Utviklende og inkluderende fellesskap kan bare fungere som fellesskap om vi anerkjenner at vi alle har noe å lære av hverandre" (Ibid: 19).

Kasin (2010) problematiserer rammeplanens tematisering av begrepet kulturelt mangfold. Han hevder at rammeplanen uttrykker normativt gode ideer om mangfold, men uten at det gjennomføres en drøfting av mangfoldsbegrepet og uten at det legges til rette for en klargjøring av pedagogisk praksis knyttet til kulturelt mangfold. Han hevder videre at når barn forstås som representanter for sine kulturer blir det slik at: "Det kulturelle mangfoldet nærmest spaserer inn i barnehagen. Barnehagene kan da fremstå som flerkulturelle ved å være *representative*, de speiler eller reflekterer samfunnets kulturelle mangfold" (Kasin, 2010: 67). Det er likevel problematisk hvis den pedagogiske praksisen ikke forholder seg aktivt til hva kulturelle forskjeller og ulike erfaringer innebærer. I analysen vil jeg se på språkkartleggingen som en del av den pedagogiske praksisen: Hvordan kartleggingsverktøyet forholder seg til det kulturelle mangfoldet.

Når flerspråklig barn går i barnehagen har de med seg en språklig og kulturell arv fra familiene sine og de tidligere miljøer de levde i. Ofte vil dette si at disse barna i en del av døgnet lever i en liten verden som består av familie/slektninger med eget språk, de

opplever annen type kultur, erfaringer og sosiale koder. I barnehagen er de med i en annen verden med et nytt språk og nye sosiale, kulturelle koder og roller. Denne situasjonen innebærer at disse barna har flere kilder til kunnskap, erfaring og forståelser. Dette kan forstås som et ressursperspektiv. Barna og deres familier har ressurser som andre barn og voksne i barnehagen ikke har. Dette perspektivet står i motsetning til et problemperspektiv på inkludering som tar stort fokus på de utfordringer og mangler minoritetsspråklige barn har. Lauritsen og mange andre tar opp forholdet mellom problemfokustert og ressursfokustert perspektiver på måten norske barnehagen møter det kulturelle mangfoldet på "Hauge skisserer to alternative måtar norske barnehagar kan møte det kulturelle mangfoldet på - med eit problemfokus eller med eit ressursfokus" (Hauge, 2004, Gjervan, Andersen og Bleka i Lauritsen, 2011). Den samme utfordringen er presentert i Kunnskapsdepartementets temahefte om språklig og kulturelt mangfold. "Personalet kan også ha en problemorientert tilnærming til språklig, kulturelt og religiøst mangfold. En slik tilnærming til mangfold kan få negative konsekvenser for barnas selvoppfatning og deres muligheter for en positiv utvikling og læring i barnehagen." (Gjervan, 2006: 8). Mange offentlige dokumenter fra barnehagemyndighetene kommer med utsagn knyttet til inkludering og mangfold.

"Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle" (St. meld. nr. 18 (2010-2011): 8).

Arnesen sier at utsagnet fra stortingsmelding nr. 18 bærer med seg på den ene siden perspektivet om hvordan barnehage skal framstå som et godt og inkluderende miljø. For det andre uttrykker utsagnet gjennom fokuset på høy kvalitet og høye forventninger, behovet for å jakte på det "unormale", det som må gjøres noe med. (Arnesen, 2012).

Videre står det i stortingsmelding 41 at barnehagen er en viktig arena for inkludering: "I Norge er det mange ulike minoriteter. Barnehagen er en viktig inkluderings- og språkopplæringsarena. Regjeringen har derfor som mål å øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehage." (Kunnskapsdepartementet, 2009). Lignende mål og formuleringer finner vi både i rammeplan, og andre NOU-er. I de

mange offentlige dokumentene fra barnehagesektoren peker det som sies om inkludering på at den offisielle politikken legger vekt på inkludering og mangfold.

Samtidig påpekes det av blant annet Andresen (2012) at det finnes spenninger mellom offentlig politikk og barnehagens praksis. Spenningene har å gjøre med forståelsen av inkluderingsspørsmål og kan sies å stå mellom en sosialpedagogisk tradisjon og en skoleforberedende tradisjon. Hun sier at: " Det pedagogiske personalets faglige autoritet har sitt utspring i deres pedagogiske filosofi. Denne er preget av en ideologi med respekt for barns og barndommens egenart" (Andresen, 2012: 102). Dette står i motsetning til en "utviklingsideologi som vektlegger tilpasning til det som lønner seg eller rangeres som samfunnsmessig mest fornuftig" (ibid: 105). Videre sier hun at det viser seg at den faglige autoriteten som det pedagogiske personalet har står ofte i en sårbar posisjon i forhold til de politiske føringer som blir formidlet i styringsdokumenter.

Det kan derfor sies at det finnes et stort gap mellom intensjoner i de offentlige styringsdokumentene og virkeligheten i barnehagen. Saken er at målene og intensjonene er gode og man kan vanskelig si seg uenige i formuleringene. Samtidig setter disse dokumentene et stort fokus på at barna og deres ferdigheter og kunnskaper skal tilpasses barnehagen og den virkeligheten de vil møte i skole og livet etter barnehage. Dokumentene gir derimot ikke noen reelle føringer på hvordan barnehagen skal ta vare på og videreutvikle den kulturelle og språklige bagasjen de har med seg hjemme fra.

Oppsummert kan man derfor si at i offentlige dokumenter som går inn på inkludering og mangfold i barnehagen uttrykkes det på den ene siden en rekke gode intensjoner og mål, mens det på den andre siden er mange henvisninger til behov for å sikre kompetanse og legge grunnlag for læring osv. Språkkartlegging går inn i denne spenningen. I neste del skal jeg klargjøre hva som ligger i begrepet kartlegging.

Kartlegging

I denne siste delen av kapittelet skal jeg gå kort inn på begrepet kartlegging. Kartleggingsdiskursen vil bli analysert grundig i kapittel 4. I Norge er kartlegging av barn i barnehagen en forholdvis ny og omdiskutert praksis. Den er omdiskutert både på politisk nivå og hos pedagogene. Samtidig finnes flere ulike oppfatninger av hva kartlegging innebærer. Disse oppfatningene er avhengige av hvilke briller man har på

seg når man ser på denne praksisen. Framveksten av kartlegging som fenomen er likevel ikke noe som bare finnes i Norge. Fenomenet kan spores til noen mer generelle krav som etter hvert stilles til pedagogisk praksis:

“Den økende bruken av kartlegging, i forskjellige former og grader, kan sees i lys av internasjonale og nasjonale krav om at pedagogisk praksis i førskolen skal planlegges, dokumenteres og vurderes (Vallberg Roth, 2002, Hultqvist, 1990, Hultqvist m.fl., 2001, Brembeck m.fl., 2004). Dette kan sees i sammenheng med at det legges stadig sterkere vekt på førskolealderens betydning for læring i et livslangt perspektiv (OECD 2002, 2006, 2007)”. (Ekspertutvalget, 2011: 16)

Selve begrepet kartlegging brukes i ulike sammenhenger og i hovedsak betyr det å lage oversikt over noe. ”I barnehagesammenheng kan det bety å skaffe seg oversikt over ulike sider ved barnehagens pedagogiske arbeid, eller over enkeltbarns trivsel, læring og utvikling.” (Ekspertutvalget, 2011: 16)

Høigård m.fl. (2009) gjør rede for to andre betydninger av ordet kartlegging. De mener at kartlegging kan ha en snever eller en bredere betydning. ”I den trange betydning er kartlegging en form for systematisk observasjon, der man tar utgangspunkt i et kartleggingsverktøy.” (Ekspertutvalget, 2011: 56). I den bredere betydning brukes ordet som ”(...) et overbegrep som omfatter alt det man kan gjøre for å finne ut hvor et enkelt barn står i utviklingen. Det kan dreie seg om samtale og intervju, ulike former observasjon, mediering (...) og ulike former for screening, testing og prøving. (...)” (Ibid: 16).

Imidlertid finnes det et annet perspektiv på kartlegging som knytter kartlegging til diagnostisering og leting etter eventuelle ”feil” hos barna. ”Diagnostisering og individuelle tilrettelegging har fått en økende betydning i barnehagen” (Arnesen & Lundahl, 2010). ”(...) Med en økende tendens til å ville kartlegge og foreta tidlig intervensjon i barnehagen, kan vi også vente å få et økende press på utredning og spesialpedagogiske tiltak der” (Arnesen, Kolle, og Solli, 2012: 89). Med utgangspunkt i det samme perspektivet mener Pettersvold og Østrem at ”kartlegging gjennom standardiserte verktøy handler først og fremst om jakten på det normale barnet: et voksendefinert barn som passer inn i det politiske prestisjeprosjektet.” (Pettersvold og Østrem, 2012: 19). I følge Pettersvold og Østrem representerer stortingsmeldingen nr.

41 om kvalitet i barnehagen et vendepunkt i barnehagens historie fordi den åpner dører for å legitimere kartlegging i barnehagen på en helt ny måte (Pettersvold og Østrem, 2012). De stiller spørsmål om barns rett til personvern i forhold til kartlegging. (Pettersvold og Østrem, 2012: 19). Dette spørsmålet tar jeg ikke opp her.

Oppsummering

I dette teorkapittelet har jeg gått gjennom sentrale begreper og perspektiver knyttet til oppgavens tema. Jeg har tatt for meg begrepene diskurs, inkludering, minoritet, mangfold og kartlegging. Med utgangspunkt i et diskursteoretisk perspektiv vil jeg i kapitlene som følger gjennomføre en diskursanalyse av kartleggingsdiskursen med tanke på å få fram kunnskap om hvordan barn med minoritetspråklig bakgrunn framstilles i, og som en følge av, kartleggingsdiskursen. Målet med analysen er dermed også å se på spenningen mellom språkkartleggings- og inkluderingsdiskursen.

Dette er et møte, eller spenning, som kan ha store konsekvenser for minoritetspråklige barn. Pihl sier det slik: "Myndighetenes diskurs om etniske minoriteter konstruerer minoritetenes virkelighet gjennom kunnskap og praksis, og diskurs er dermed også en form for makt". (Pihl i Bjelland, 2005:315)

Kapittel 3. Metode

Forskningsmetoder forstås gjerne som prosesser for hvordan man samler inn og undersøker data på systematisk vis. Kategorier innenfor det større metodebegrepet er kvalitativ metode, kvantitativ metode og tekstanalyse. Metode bygger implisitt eller eksplisitt på ulike vitenskapsfilosofiske tilnærminger. Videre legger metoden man velger føringer for hvordan analysen gjennomføres. Metodebegrepet rommer dermed både praktiske fremgangsmåter, ideer om forskningsopplegg og tema som ligger tettere opp mot vitenskapsteori. Da snakker man gjerne om metodologi. Her skal jeg ikke utdype metode, eller metodologi generelt, men konsentrere meg om å beskrive den metoden jeg skal bruke.

Temaet jeg tar for meg i denne oppgaven skal belyses gjennom analyser av ulike tekster. Det som i utgangspunktet skiller tekstanalytiske metoder fra andre metoder er at datagrunnlaget er tekst. Her brukes ordet tekst i en vid forstand og ikke bare det skrevne ord. Tekst i denne betydning omfatter bilder, plakater, skrevne ord, digitale uttrykk osv. Som beskrevet i kapittel 2 kan tekster forstås som del av diskurser. Diskursanalyse og kritisk diskursanalyse handler om å studere tekster innenfor bestemte diskurser. Det vil si å sette lys på det som er uproblematisert og gitt i en diskurs. Det er nyanseforskjeller mellom diskursteorier og diskursanalytiske tilnærminger. Jørgensen og Philips sier det slik: "Diskursteorien sigter mod en forståelse af det sociale som en diskursiv konstruktion, hvor alle sociale fænomener i princippet kan analyseres med diskursanalytiske redskaber." (Jørgensen & Phillips, 1999: 34)

Før jeg går videre kan det være nyttig med en kort redegjørelse for den vitenskapsfilosofi som ligger til grunn for diskursanalytiske tilnærminger.

Diskursanalyse og dens vitenskapsfilosofiske forankring

Diskursanalyse har sin bakgrunn i en sosialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk vitenskapsteori. Mye i diskursanalyse dreier seg om å studere tekst i kontekst. "Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapt tekst, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstruert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablert at de oppfattes som "naturlige" (Hitching og Veum, 2011: 11). Neumann sier at:

"Diskursanalyse dreier seg blant annet om å studere mening, og den studerer mening der den oppstår, nemlig i sproget selv. Sprog sees ikke som et

uproblematisk system av begreper som refererer direkte til ting og fenomener, men som et sosialt system som (også) følger sin egen logikk, og denne logikken er virkelighetskonstituerende for mennesker". (Neumann, 2001: 18).

Det vil si å forstå/tolke tekst ut fra, og i, de sosiale, historiske, kulturelle sammenhenger.

En diskurs eksisterer i samhandling med andre diskurser. Det samme gjelder kartleggingsdiskursen. Den kan ikke studeres isolert fra for eksempel barnehagediskursen. Koblingene mellom diskurser kalles ofte for interdiskursivitet og kan være av ulike typer: Med intertekstualitet mens det at en tekst har koblinger til andre tekster. Veum sier at samspillet mellom tekster kan være både direkte og indirekte. Videre mener hun at når tekster henviser eksplisitt eller direkte til hverandre, da snakker man om eksplisitt intertekstualitet mens indirekte eller implisitt intertekstualitet dreier seg om når samspillet mellom tekster er mer abstrakt eller uuttalt (Veum, 2011: 82). Neumann sier at " intertekstualitet viser til at hvert sproglig uttrykk bærer med seg en bagasje fra tidligere relasjoner med andre sproglige uttrykk som påvirker dets nye relasjoner med tekster og dets situering i nye kontekster" (Neumann, 2001: 178).. Interdiskursivitet kan likevel forstås som å være noe mer eller mer og sammensatt enn intertekstualitet. "Different discourses are intimately entangled with each other and together form the giant milling mass of overall societal discourses" (Jäger and Maier, 2009 : 35)

Som analysen senere vil vise, krysser tekstene som omhandler kartleggingsdiskursen hverandre. Konkret ser vi for eksempel at ekspertutvalgets rapport viser både eksplisitt og implisitt til ulike stortingsmeldinger blant annet stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), 18 (2010-2011) og 41 (2008-2009).

Dette betyr for oppgaven min at jeg skal se på språkkartleggingsdiskursen både gjennom tekster og den konteksten de oppstår i. Videre innebærer perspektivet at språklige representasjoner er med på å skape eller konstruere virkeligheten. For min analyse betyr dette at jeg må prøve å finne hvilke representasjoner av flerspråklige barn som blir sanne eller dominerende og å stille spørsmål ved dette.

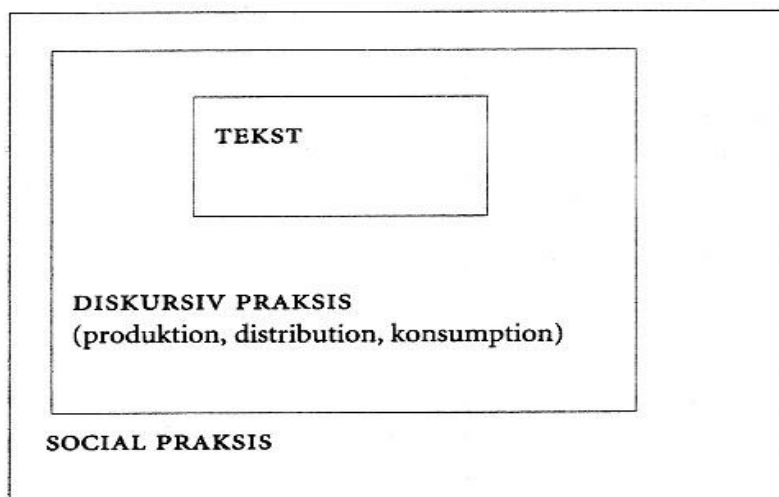
Hvordan utføre en diskursanalyse?

Ulike teoretikere innen både kritisk diskursanalyse og diskursanalyse forøvrig har vært enige om at denne metodiske tilnærmingen kan anvendes på ulike vis. Med andre ord

finnes det ingen enkle oppskrifter når det gjelder hvordan man konkret skal gå til verks i analysene. Hitching og Veum sier at "Diskursanalyse er et paraplybegrep som favner mange, og til dels ulike, metodiske tilnærminger. Den enkelte diskursanalytikers mulighet –og utfordringer- er å finne og definere sin egen plass i dette noe brokete feltet" (Hitching og Veum, 2011: 13). Man kan konstatere at tilnærmingen er preget av vage retningslinjer. Denne mangfoldigheten utgjør kjernen i diskursanalyse- og kritisk diskursanalyse. "One of CDA's volitional characteristics is its diversity. Nevertheless, a few salient cornerstones can be noticed within this diversity (...)" (Wodak og Meyer, 2009: 32). Denne mangfoldigheten kan være en fordel i en forskningsprosess.

Det første skrittet i en diskursanalyse er å velge eller avgrense subjektmateriale, det vil si å avgrense den diskursen som skal studeres. I og med at ingen diskurs oppstår i et vakuum er det også viktig å avgrense den diskursive sektoren som diskursen befinner seg i (se f.eks. Jäger og Maier, 2009; Neumann, 2001; Fairclough, 2008). I min undersøkelse har jeg fokusert på ulike typer tekster, først to stortingsmeldinger, Ekspertutvalgets rapport, og til slutt et konkret kartleggingsverktøy.

Fairclough har på sin side laget en modell for kritisk diskursanalyse. Modellen er bygget opp rundt tre bokser: tekst, diskurs praksis og sosial praksis.



Figur 1. Faircloughs tredimensjonale modell (Fairclough, 2008: 29)

Fairclough hevder at tekst er et resultat av sosiale og kulturelle praksiser. Målet med denne modellen for kritisk diskursanalyse er å sette lys på koblinger mellom teksten og de sosiale prosessene som den oppstår i, og som gjenspeiles i de diskursive praksisene. For oppgaven min betyr det at jeg ser det nødvendig å ha med et kort historisk

tilbakeblikk over barnehagens utvikling og utviklingen i synet på barn og barndom. Kontekst er av betydning når jeg skal se på språkkartlegging. Fairclough skiller mellom en mikro-analyse av tekst og en makro-analyse av sosial praksis (Fairclough, 2008).

Med denne måten å beskrive diskursanalyse på kan man si at jeg vil bruke stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) og stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), samt litteratur fra barnehageforskningen til å foreta en analyse av det Fairclough i sin modell kaller sosial praksis, mens ekspertutvalgets rapport og analysen av språkkartleggingsverktøyet brukes til å foreta en analyse av tekstene. I relasjonen mellom dette finnes den diskursive praksisen jeg studerer.

Imidlertid skal jeg først og fremst bygge min analyse rundt noen begreper fra Neumanns presentasjon av diskursanalyse. I boka "Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse" presenterer Neumann sine analysesteg som er bygd rundt tre viktige elementer: avgrensning, representasjon, lagdeling (Neumann, 2001). Neumann sier at man må velge og avgrense den diskursen som studeres. Han sier at en diskurs oppstår i relasjon med andre diskurser. Dermed kan ikke en diskurs løsrives helt fra andre diskurser (Neumann, 2001). Videre sier han at det er diskursanalytikeren sin oppgave å avgrense diskursen, og at dette er avhengig av problemstillingen. Dette er helt i tråd med anvisningene fra Wodak og Meyer og fra Fairclough. Avgrensning skal være i forhold til omfang, tid og dybde.

Når det gjelder å identifisere diskursens representasjoner sier Neumann at den valgte diskursen "(...) vil ofte inneholde en dominerende representasjon av virkeligheten og en eller flere alternative representasjoner" (Neumann, 2001: 60). Hvilke representasjoner er gjeldende eller "sanne" når det gjelder språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn? Finnes det andre alternativer til den dominerende sannheten? Dette kommer jeg til å se på i analysedelen.

Det tredje skrittet i Neumanns analysesteg dreier seg om diskursens lagdeling. Dette handler om å spørre om alle trekk ved en gitt representasjon er like bestandige (Neumann, 2001: 62). Han sier at "Enkelte tegn er bedre å tenke med – lettere å ty til for å definere meningsmønstre – enn andre. Det er en oppgave for diskursanalytikeren å demonstrere dette" (Neumann, 2001: 63). Dette betyr blant annet at den som analyserer må undersøke om noen representasjoner er mer bestandige og sterkere enn de andre.

Neumann drar frem to andre elementer som også er av stor betydning i en diskursanalyse. Det ene handler om det han kaller kulturell kompetanse. Han hevder at

å ha kunnskap om det som skal undersøkes er en nødvendig betingelse for å foreta en diskursanalyse. Dette innebærer at man har kunnskap om feltet som studeres. Det innebærer kunnskap både om hva som er den dominerende representasjonen og de representasjonene som kan finnes i diskursens sidelinjer og "som ikke er skikkelig sortert i forhold til og assimilert av hovedrepresentasjon." (Neumann, 2001: 50). I mitt tilfelle vil det si å ha kunnskap om barn med minoritetsbakgrunn og barnehagen som pedagogisk institusjon. Som jeg nevnt i begrunnelsen av valg av tema, er jeg flerspråklig selv og har barn som har gått i norsk barnehage. Mine barn er vant med å høre flere språk både i det at jeg snakker mitt språk med dem, i samtaler med andre familie-medlemmer og via TV-kanaler som brukes jevnlig hjemme. Min interesse for feltet barn med minoritetsbakgrunn og inkluderingsproblematikken har også å gjøre med rollen min som pedagogisk leder først i en mottaksavdeling for barn av nyankomne flyktninger og senere i en vanlig barnehage med mange barn fra ulike land. I tillegg har jeg stor interesse for faglitteratur på dette feltet. Alt dette gjør at jeg har akkumulert en del kunnskaper, erfaringer og interesse for feltet. Dette er min kulturelle kompetanse.

Videre drar Neumann fram et annet element som er viktig i diskursanalyse, nemlig diskursens materialitet. Han hevder at man ikke kan stoppe ved de tre første steg (avgrensning, representasjon, lagdeling). I så fall kan man komme til å legge for mye vekt kun på det talte og skrevne ord. Han sier at diskurs må forstås i et helhetsperspektiv. Det vil si det handler om å studere mening og den sosiale institusjonen som bærer denne meningen. "Hovedpoenget med diskursanalyse er å frembringe en metode som kan analysere det sproglige og det materielle i et helhetsperspektiv. Dette gjøres ved å forstå diskurs som både et sproglig og et materielt fenomen" (Neumann, 2001: 81).

I min studie kan språkkartleggingsverktøyet forstås som diskursens materialitet. Språkkartleggingsdiskursen materialiserer seg gjennom blant annet de konkrete verktøyene som brukes for å kartlegge.

Forskerrollen og etterprøvbarehet

Hitching og Veum sier at som diskursanalytiker sett bør man ideelt kunne ha to perspektiver samtidig. Det ene er deltakerperspektivet, det vil si å se på den prosessen som studeres fra en deltakers ståsted. Det andre tilskuerperspektivet (Hitching og Veum, 2011). For meg er det slik som Hitching og Veum sier at diskursanalytiske

prosjekter ofte har sin bakgrunn i et sosialt problem eller forskerens eget samfunnsengasjement (ibid). Dette sammen med min arbeidserfaring og det at jeg selv er en del av den diskursen jeg analyserer gjenspeiler deltagerperspektivet. I diskursanalyse som i andre tekstanalytiske metoder kan det være vanskelig å være absolutt objektiv. At jeg selv har en annen språklig og kulturell bakgrunn og at jeg har arbeidserfaring fra barnehager med stor andel barn med minoritetsbakgrunn, kan farge min analyse. Det kan være et problem, men som jeg var inne på i forbindelse med kulturell kompetanse er det også en nødvendig ressurs i en diskursanalyse.

Tilskuerperspektivet i et forskningsarbeid krever likevel en god redegjørelse og åpenhet i forhold til metode som brukes. Jørgensen og Phillips (1999) hevder at det kan være vanskelig å undersøke diskurser man selv er tett på. Som diskursanalytiker er det viktig å være klar over balansen mellom nærhet og distanse, samt at "Det som er vesentlig fra et metodisk perspektiv, er at man som forsker i en analyseprosess i størst mulig grad er eksplisitt, bevisst og tydelig på hvilken bakgrunnskunnskap, hvilke verdisyn og hvilke holdninger man har til det eller de fenomenene man vil studere"(Hitching og Veum, 2011: 21). Betydningen ligger for det første i at resultatene man får kan være påvirket av den metoden man bruker, og at det derfor må være klart hva man bruker av metode. For det andre er størst mulig grad av etterprøvbarehet viktig. Det må være mulig for andre å ta stilling til analysen, samt å etterprøve resultatene eller å jobbe videre med dem. I denne forskningsprosessen har jeg forsøkt å være bevisst min rolle, holdninger og de avgjørelsene jeg har tatt. Jeg har tatt i bruk flere ulike type data og kilder, slik at jeg kan overveie ulike forhold, standpunkt og meninger. Dessuten er kildene tilgjengelige for alle, og slik sett er det stor grad av gjennomsiktighet (transparens).

Allikevel kan jeg på ingen måte garantere at jeg ikke har oversett noe viktig. Intensjonen med de avgrensninger som har blitt tatt har vært å belyse best mulig oppgavens spørsmål med de ressursene jeg har hatt.

Oppsummering

For å oppsummere det som har blitt presentert ovenfor kan jeg si at det ikke finnes noen reelle motsetninger mellom de ulike modeller for diskursanalyse. Her kan man heller snakke om fremgangsmåter som er nært beslektet. Det åpner for mulighet til å bruke ulike redskap i en undersøkelse. Noe som igjen kan være berikende for analysen.

Kapittel 4. Analyse av tekst i kontekst

Diskursens "tilblivelseshistorie" og kontekst

Neumann påpeker at diskurser ikke springer ut av ingenting. Han hevder at diskurser blir til i relasjon og samhandling med andre diskurser og at "(...) hvor grensene for diskursen skal trekkes – hvilken skala man velger å anlegge når man avgrenser – er et valg som må treffes for hver enkelt diskursanalyse, som alltid vil by på avgrensingsproblemer, og som alltid må forsvares" (Neumann, 2001: 56). Videre sier han at "I prinsippet vil diskursen bærer med seg minnet om sin egen tilblivelseshistorie" (ibid: 57). Denne tilblivelseshistorien er utgangspunktet for avgrensningen i tid.

Man kan si at kartleggingsdiskursen finner sin bakgrunn i endringer på synet på barn og barnehagens rolle i samfunnet. Slike endringer har foregått over en lang periode. Historikeren Aries viste at forestillingen om barndommen har utviklet seg gjennom historien og at barn som sosial kategori først ble til på midten av det 18. århundrene (James, Jenks og Prout, 1999). Dette vil si at barndommen er et begrep som har vært og er i kontinuerlig utvikling. Nyere barndomssosiologi har et perspektiv på barndom som sosialt konstruert. "Childhood does not exist in an infinite and identifiable form" (James m.fl., 1999: 27). Barndommen er derfor ikke universell. Den varierer i historien og mellom kulturer. Dette betyr at det fantes og finnes mange forståelser av begrepet barndom. Det vi nå tar som en selvfølge når det gjelder forståelsen av barndom, har ikke vært slik hele tiden. Synet på barn og barndom har derfor endret seg frem til dagens syn på barn som kompetente og som subjekter med egne rettigheter osv. Berit Bae sier at:"

"(...) innsikter fra ulike fag - både psykologi, sosiologi, pedagogikk, antropologi - har bidratt til det Dion Sommer (2003) kaller et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn. Sentralt i dette skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes" (Bae, 2007).

For det andre er barnehagens rolle som organisasjon og samfunnsinstitusjon gått fra å være et tiltak for de få til en samfunnsinstitusjon med egne lover, regler og avgjørende rolle i samfunnet generelt. Historisk har barnehagens rolle og oppgave endret seg.

Barnehagen i Norge som i mange andre europeiske land bygger på en felles tradisjon. Og fremveksten av den moderne barnehagen kan føres tilbake til to tradisjoner: den sosiale tradisjon og den pedagogiske tradisjonen. (Grude, 1972; Korsvold, 2005 i NOU 2012:1). Ut fra den sosiale tradisjonen var barnehagen sett på som et sosialt hjelpetiltak for fattige barn og for å gjøre det mulig for mødre å finne seg jobb utenfor hjemmene (NOU 2012:1: 24). Det pedagogiske perspektivet bygget på tenkningen til Fröbel som grunnlag den "moderne" barnehagen (NOU 2012:1: 24). Utgangspunktet i denne pedagogikken var at innholdet i barnehagen skulle bygges på barns egen virksomhet samtidig som barns frie lek ble en viktig del av barnehagens ansvar. Dette var revolusjonerende og nytt.

"After centuries of being a predominantly private, family affair, the care of very young children is now becoming, in significant degree, an out-of-home activity in which governments and private enterprise are increasingly involved. Today's rising generation in the countries of the OECD is the first in which a majority are spending a large part of their early childhoods not in their own homes with their own families but in some form of child care"* (Adamson, 2008: 3).

Etter hvert har andre endringer også gjort seg gjeldende både i Norge og internasjonalt. I norsk sammenheng ble barnehagesektoren i 2005 overført fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet og fikk dermed en viktig rolle i utdanningssystemet og velferdssamfunnet. Barnehagen fikk en ny revidert barnehagelov og rammeplan (NOU 2012:1). Disse endringene førte til at deler av omsorg- og oppdragelsesfunksjonene som tidligere ble forstått som utelukkende familiens oppgave ble en del av statens/myndighetens oppgave. Disse endringene betydde videre at fokuset på barnehagen endret seg fra et fokus på omsorg, lek og trygghet til barnehagen som læringsarena og som et viktig ledd i utdanningsløpet og ikke minst i velferdssamfunnet. Andersen sier at "Barnehagediskursene i dag bærer sterkt preg av makten som ligger i at barnehager er blitt underlagt utdanningssystemet" (Andersen, 2012: 107). Hun hevder at det har blitt mye fokus på hva som lønner seg og hva som rangeres som samfunnsmessig mest fornuftig (ibid). Utgangspunktet for kartlegging kan dermed også forankres i en ny måte å tenke utdanning på. Biesta har skrevet mye om dette skiftet. Han beskriver det som en dreining fra interesse for

utdanning til interesse for læring. Som sterk kritiker av det sterke målings- og evalueringsfokuset i det nye "læringspråket" hevder han at "En af de mest bemerkelsesverdige forandringer, der er sket med teoretisk og praktisk uddannelse i løbet af de seneste to årtier, er opkomsten af begrebet "læring" og den følgende tilbagegang af begrebet "uddannelse" (Biesta, 2009: 27). I det nye "læringspråket" er utdanning ikke bare for at man skal tilegne seg kunnskap, og ikke heller bare for å gjøre studenter til autonome mennesker. Han sier at utdanning ofte er tett knyttet til bestemte mål (Biesta, 2011)². Barnehagen har blitt et skritt i "livslang læring" (Se for eksempel St.meld. nr. 16 (2006-2007); St.meld. nr. 18 (2010-2011)).

St.meld. nr. 16 (2006-2007) "...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring "

St.meld. nr. 16 (2006-2007)"... og ingen sto igjen. Tidlig innstas for livslang læring" omhandler spørsmål omkring hvordan regjeringen ser på læring og utdannings rolle i et velferdssamfunn. Meldingen legger vekt på regjeringens mål om at alle barn skal få et solid grunnlag for livslang læring. På Kunnskapsdepartementet sin nettside står det om meldingen at

"Denne stortingsmeldingen gir mange svar på hvordan vi kan lykkes bedre med å bistå hver enkelt i å utforme og realisere sine livsprosjekter, og den angir retning på den innsatsen som må gjøres for at vi skal utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetansesystem til beste for den enkelte og for samfunnet ³" (St. meld. nr. 16. 2007: 3).

Videre understrekes det at meldingen uttrykker regjeringens politikk for hvordan utdanningssystemet skal bidra til sosial utjevning (St.meld. nr. 16. 2007). Denne meldingen er et av de offentlige dokumenter som ofte refereres til i ulike sammenhenger når det gjelder barnehage. Den omhandler viktige spørsmål som f.eks. barnehage som læringsarena, barn med minoritetsbakgrunn, kartlegging osv. Det er nødvendig å merke seg at kartleggingsspørsmål ikke er så ofte omtalt eksplisitt i meldingen, men implisitt finner vi det i mange deler av meldingen (se også Andersen, 2012). Temaet barn med minoritetsbakgrunn berøres flere steder.

² Biesta 2011 er et videointervju og kan ses på <http://vimeo.com/32803752>

De mange målene i meldingen på tema som sosial utjevning, barn med minoritetsbakgrunn og barnehagen som arena for læring er eksempler på implisitt interdiskursivitet eller intertekstualitet (Veum m.fl., 2011). Meldingen kobler de utfordringene som minoritetsspråklige barn står ovenfor med den mer generelle læringsdiskursen. Eksplisitt blir stortingsmeldingen en del av språkkartleggingsdiskursen gjennom at den omhandler blant annet barnehagedeltakelse hos minoritetsspråklige barn og deres deltagelse i utdanningssystemet generelt.

Meldingen understreker at i og med at minoritetsspråklige barn må lære seg både sitt morsmål og norsk kan de ha særskilte språkutfordringer. Når det gjelder språkkartlegging viser meldingen til at mange barnehager og helsestasjoner har gode erfaringer med ulike kartleggingsverktøy. I meldingen kommer det også frem at flere kommuner jobber systematisk med språkstimulering i barnehagen og at helsestasjoner bruker språkkartleggingsverktøy for å vurdere barnas språk (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Videre viser meldingen til at noen av disse kommunene har særlig fokus på barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Imidlertid gir ikke meldingen mer detaljer om hvilke språkkartleggingsverktøy som tas i bruk og hvilke konsekvenser denne praksisen eventuelt kan ha, men meldinga konstaterer at "Oslopolitikernes initiativ i 1998 for å kartlegge minoritetsspråklige barns norskferdigheter i god tid før skolestart er nå åtte år senere i ferd med å bli et landsdekkende tiltak for å hjelpe alle barn med behov for språkstimulering" (St.meld. nr. 16 (2006-2007): 24). Denne konklusjonen kan forstås som et klart styrings signal om at kartlegging har kommet for å bli.

Når et slikt offentlig dokument slår fast både eksplisitt og implisitt viktigheten ved språkkartlegging, er det med på å produsere en "offisiell" virkelighetsforståelse av viktigheten av dette fenomenet. Neumann kaller det "modeller" eller "sosialt produsert fakta". Dette kan også forstås som et diskursivt arbeid i retning av å legitimere og institusjonalisere hvilken representasjon som er dominerende. Dette aspektet finner vi også både i St.meld. nr. 41 (2008-2009) og i Ekspertutvalgets rapport som jeg kommer tilbake til nedenfor.

Koblingene mellom stortingsmelding 16 fra 2007 og stortingsmelding 41 fra 2009 er helt tydelige. Stortingsmelding 41 (2008-2009) er eksplisitt rettet inn mot kvalitet i barnehagen, men den legger med sitt fokus på læring og tilrettelegging for barns senere samfunnsdeltakelse et viktig grunnlag for den senere diskursen om språkkartlegging, og har samtidig et sterkt normsamspill (Hitching m. fl., 2011: 83) med

stortingsmelding 16 (2006-2007). Interdiskursivitet er uttrykket Fairclough bruker om denne typen koblinger mellom diskurser (ibid.).

St.meld. nr. 41 (2008-2009) "Kvalitet i barnehagen"

Stortingsmelding 41 er et annet sentralt dokument som legger viktige føringer for barnehagesektoren generelt. Med andre ord bidrar denne meldingen, sammen med andre sentrale dokumenter i barnehagepolitikken, til å legge en plattform for hvordan barnehagen skal være og hva slags rolle den har. Meldingen omhandler kvalitet i barnehagen: "Med denne stortingsmeldingen tydeliggjør regjeringen ambisjonene om å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet til alle" (St.meld. nr. 41 (2008-2009): 5). Videre fremheves de generelle målene med sektoren: "Alle barn skal sikres gode og trygge oppvekst- og opplæringsvilkår. I Soria Moria- erklæringen heter det at "Menneskene er samfunnets viktigste ressurs, derfor er satsing på barn, utdanning, forskning noe av det viktigste vi som samfunn kan gjøre. (...)" (St.meld. nr. 41 (2008-2009): 5).

Det er et sentralt diskursanalytisk poeng at enhver tekst er skrevet innenfor en gitt kontekst og at den har bestemte ideologisk mål (Nilsen, 2011: 152). For offentlige dokumenter som en stortingsmelding er dette en selvfølge. For å komme nærmere det ideologiske perspektivet i meldingen er det rimelig å ta utgangspunkt i målene meldingen selv holder frem. Tre hovedmål for barnehagesektoren presenteres i St.meld. nr. 41. (2008-2009): 1. Å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, 2. Å styrke barnehagen som læringsarena, og 3. At alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende felleskap. De to første målene innebærer at målsettingene med barnehagepolitikken samsvarer tett med den kritikken som Biesta kom med til det nye læringsspråket. Og hvordan det har blitt mye fokus på læring framfor utdanning. (Biesta, 2009) Normsamspillet og intertekstualiteten med stortingsmelding 16 og andre sentrale barnehagedokumenter som rammeplan for barnehagen, den nye barnehageloven, og senere NOU-er og stortingsmeldinger, er tydelig. Samtidig ser vi at mål 3 som det presenteres i teksten kobler denne konteksten sammen med temaet inkludering. Det sies i klart tekst i stortingsmelding 41 at

"I Norge er det mange ulike minoriteter. I barnehagen blir dette synlig ved at barna som går der har ulik språklig og kulturell bakgrunn. Det er viktig at det kulturelle mangfoldet i barnehagen ivaretas på en måte som gir alle barn gode

utviklings- og aktivitetsmuligheter, og at likeverd og inkludering i barnehagen og samfunnet for øvrig fremmes. Barnehagen er en viktig inkluderings- og språk-opplæringsarena. Regjeringen har derfor som mål å øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehage” (st.meld. nr. 41 (2008-2009): 93).

Kvalitet, læring og inkludering er de tre ordene som klart oppsummerer tematikken i meldingen. Kvalitet betyr da i denne sammenhengen blant annet at kvaliteten sikres gjennom språkopplæring, språkkartlegging osv.

Samtidig ser vi tydelig at meldingen også er viktig i kartleggingsdiskursen. Andre tekster, både i den generelle barnehagediskursen (se for eksempel NOU 2012:1; St.meld. nr. 24 (2012-2013); Gjervan, 2006), og i kartleggingsdiskursen, henvises det ofte til denne meldingen (Ekspertutvalget, 2011; Pettersvold og Østrem, 2012; Andersen, 2012). Selv om det ikke er mye plass som konkret er viet til språkkartlegging i meldingen, og enda mindre som konkret er viet til språkkartlegging av minoritetsspråklige barn, er det som sies derfor viktig.

I meldingen kommer det fram at når det gjelder kartlegging generelt har 92% av kommunene ulike tiltak for språkkartlegging i kommunale barnehager (St.meld. nr. 41 (2008-2009): 96). Det er stor variasjon med hensyn til hvordan kartlegging foregår. Meldingen viser til at 60 % kartlegger rutinemessig, mens 25 % kartlegger ved behov. Det er også viktig å merke seg at det i hovedsak er de pedagogiske lederne som gjennomfører kartleggingen, men også at omtrent halvparten bruker assistenter til å gjennomføre kartleggingen. I hovedsak dokumenteres kartleggingen skriftlig (St.meld. nr. 41 (2008-2009): 96).

I meldinga viser departementet til den større pågående kartleggingsdiskursen da de sier at det hersker faglig uenighet om kvaliteten til ulike kartleggingsverktøy. På bakgrunn av denne uenigheten sier departementet videre at de vil sette i verk et arbeid med å foreta en faglig vurdering av de verktøyene som brukes. Det er dette oppdraget som leder til Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. Rapporten heter: ”Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Ekspertutvalgets rapport” og som handler om vurdering av språkkartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager (Ekspertutvalget, 2011). Dette er nok et konkret uttrykk for intertekstualitet i diskursen (Neumann, 2001).

Når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn kommer de generelle og gode hensikter i meldingen tydelig fram: "Det er viktig at det kulturelle mangfoldet i barnehagen ivaretas på en måte som gir alle barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, og at likeverd og inkludering i barnehagen og samfunnet for øvrig fremmes." (St.meld. nr. 41 (2008-2009): 93). Også vektleggingen av at flerspråklighet er en ressurs, kommer tydelig fram. Det henvises til rammeplanens perspektiv om at "En flerkulturell barnehage kjennetegnes ved at personalet ser på det språklige og kulturelle mangfoldet som en ressurs" (St.meld. nr. 41 (2008-2009): 95). Meldingen fremholder også i andre sammenhenger at flerspråklighet er en ressurs: "Et godt barnehagetilbud som anerkjenner barns ulike språk og som stimulerer disse på ulike måter, vil ha betydning i utvikling av barns flerspråklige kompetanse. Studier viser positive sammenhenger av barnehagedeltagelse og minoritetsspråklige barns faglige utviklinger i skolen" (ibid : 94).

Utfordringene som trekkes frem i forhold til minoritetsspråklige barn peker likevel i en annen retning. Hovedfokuset er på svak språkutvikling i det norske språket hos mange barn med minoritetsbakgrunn. Det snakkes om de øremerkede tilskuddene til å bedre språkforståelsen hos minoritetsspråklige barn i barnehagen (St. meld. nr. 41 (2008-2009): 94), særskilt språkstimulering, rett til spesialpedagogisk hjelp, tidlig innsats, behov for særskilt norskopplæring ved særskilt behov osv. Alle konkretiseringer handler om å avhjelpe problemer med å tilegne seg det norske språket. Det er altså en spenning mellom et generelt perspektiv som fremhever flerspråklighet som ressurs og et konkretisert perspektiv knyttet til problemer med mangelfull kompetanse i det norske språket. Det er fordi barn med minoritetsbakgrunn skal og bør lære seg majoritetsspråket , samtidig er det av betydning å spørre om det ikke finnes andre alternativer som kan balansere mellom de to perspektivene det er snakk om her.

Konkretisering av problemene er ikke negativt i seg selv. Poenget her er at i spenningen mellom ressursperspektivet og problemperspektivet blir barnas kompetanse og ressurser glemt og forbigått. Det blir overlatt til den enkelte pedagog å trekke ressursperspektivet inn i barnehagehverdagen. I diskursen om flerspråklige barn forsvinner bildet av flerspråklige barn som ressursrike og kompetente. I stedet fremstår de som ressurssvake individer med varierende grad av særskilte behov for tilrettelagte språktiltak. Noe som igjen resulterer i å understreke/legitimere behovet for språkkartlegging.

For analysen i denne oppgaven er noe av det viktigste i meldinga at regjeringen her anerkjenner den faglige uenigheten som eksisterer om språkkartleggingsdiskursen, og setter i gang et diskursivt arbeid gjennom opprettelsen av ekspertutvalget som skulle analysere og vurdere ulike språkkartleggingsverktøy og de elementene som trengs for implementering av kartleggingsverktøy.

Ekspertutvalgets rapport

Neumann sier at "De tekster som tjener som knute- eller forankringspunkter for diskursen kan kalles *monumenter*" (Neumann, 2001: 177). I forhold til temaet i denne oppgaven, er det ikke mulig å gjøre en analyse av dette feltet uten å ta hensyn til Ekspertutvalgets rapport. Den er forholdsvis ny, allikevel blir den ofte referert til i aktuelle sammenhenger (St. meld. nr. 24 (2012-2013); Pettersvold & Østrem, 2012; Andersen, 2012). Slik sett er utnevnelsen av ekspertutvalget et eksempel på diskursivt arbeid som helt klart har fått betydning.

Rapporten er svært omfattende. I min sammenheng er det enkelte deler av rapporten som er mer sentrale enn andre. Jeg vil ikke gå konkret inn på de diskusjonene som er i utvalgsarbeidet om etiske forhold. Jeg skal heller ikke fokusere på det som gjelder majoritetsspråklige barn og barn med nedsatt funksjonshemming. De delene av rapporten som konkret beskriver andre språkkartleggingsverktøy vil jeg heller ikke bruke eksplisitt. Jeg har likevel til en viss grad brukt disse gjennomgangene som inspirasjon i min analyse av språkkartleggingsverktøy nedenfor.

I stortingsmelding 41 foreslo kunnskapsdepartementet altså å innføre krav om at barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn ved treårs alder. Dette forslaget er for det første et uttrykk for den bærende ideen om viktigheten av evaluering og kartlegging, og for det andre et uttrykk for ideen om at barnehagen har en oppgave i å forberede barna til et utdanningsløp. Beslutningen viser dessuten betydningen av makt i diskursen. Diskurser er gjennomsyret av makt. Muligheten til å gjøre enkelte representasjoner mer virkelige og materielle enn andre er manifestasjon av makt i denne diskursen. Som et resultat av det som kom i stortingsmelding nr. 41, og på grunn av den faglige uenighet om ulike kartleggingsverktøy som brukes i barnehagene, nedsatte Kunnskapsdepartementet et ekspertutvalg for å se nærmere på språkkartleggingsverktøyene (St.meld. 41 (2008-2009)). Utvalget jobbet i perioden 2010-2011. Dokumentet fulle tittel er "Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge

barns språk i norske barnehager.” Rapporten blir i kortform omtalt som ”Ekspertutvalgets rapport”. Dette er en omfattende rapport på mer enn 300 sider inkludert vedlegg. Rapporten er sannsynligvis den mest detaljerte rapport som er dedikert til språkkartleggingsverktøy. Den omhandler majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige barn og barn med nedsatt funksjonsevne. Sist men ikke minst representerer rapporten et offentlig dokument som legger viktige føringer for arbeidet med dette emnet i barnehager på nasjonalt nivå. Det er liten tvil om at dette er et eksempel på et ”monument” i diskursen om språkkartlegging i barnehagene.

I denne delen av oppgaven skal jeg først presentere utvalgets mandat, så skal jeg gi et sammendrag av rapportens hoveddeler og konklusjoner, underveis skal jeg forsøke å klargjøre de dominerende representasjoner og posisjoner i diskursen slik den fremkommer i rapporten. Til slutt skal jeg oppsummere funnene mine ut fra analysen av rapporten.

Kunnskapsdepartementet fastslo utvalgets mandat til (1) å vurdere alle kartleggingsverktøyene som brukes i norske barnehager, både for majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige barn og barn med nedsatt funksjonsevne. Deretter skulle de (2) ”(...) vurdere og utarbeide en oversikt over hvilke prinsipper for implementering som ser ut til å være nødvendige for at verktøy som vurderes som egnede til videre bruk i barnehager” (Ekspertutvalget, 2011: 6). Dessuten skulle de (3) gi råd om hvilke verktøy som egnet til videre bruk i barnehagen, og til slutt skulle utvalgets rapport (4) danne et grunnlag for barnehagens arbeid med språkkartlegging.

Videre redegjør rapporten for utvalgets arbeid og hvordan mandatet ble fortolket og avgrenset. ”Ekspertutvalget forstår oppgaven slik at det ønskes en evaluering av verktøyene. Evalueringen skal bygge på viten, metoder og krav som har sitt grunnlag i forskning og vitenskap” (Ekspertutvalget, 2011: 4). Det fremkommer her blant annet at utvalget ikke har gjennomført egne empiriske undersøkelser (Ekspertutvalget, 2011: 4).

I rapporten vektlegges medlemmenes kompetanse og erfaring. ”Medlemmene i utvalget har erfaring fra forskningsprosjekter med førskolebarn i barnehage og kartlegging av førskolebarn. Utvalget representerer en bred pedagogisk, språkfaglig og kulturell tilnærming til barnehagen og små barns språkutvikling.” (Ekspertutvalget, 2011: 6). Det faktum at oppdraget med denne rapporten settes ut til en så bredt og tungt sammensatt gruppe av fagpersoner innenfor barneforskning og språkstimulering har flere aspekter. For det første viser dette at myndighetene, involverer bredden i

pedagogiske miljøer og fagpersoner i språkkartleggingsdiskursen. Dette viser at kartleggingsdiskursen er sentral og del av en større diskurs som omhandler barnehagesektoren generelt.

For det andre kan det at et slikt utvalg ble oppnevnt forstås som en diskursiv handling for å forsøke å lukke eller avgjøre den debatten som har vært om språkkartlegging gjennom at ulike posisjoner eller representasjoner kanaliseres inn i ett og samme utvalg. "I det diskursen underlegges et forankringspunkt, fikseres den som hegemonisk. Politikk er kampen om å få til en slik diskursiv stabilisering, der likt og ulikt forankres i en tilsynelatende stabil orden over tid" (Neumann, 2001: 65). Det er en del av dette poenget at man kan forvente at det utvalget kommer fram til i større grad vil legitimere språkkartlegging som praksis når det har vært gjennom et "godkjenningsarbeid" i et slikt bredt og solid sammensatt utvalg.

For det tredje kan utvalgets mandat være uttrykk for et diskursivt arbeid i retning av å styre resultatet i en bestemt retning. Dette kan vi se i at utvalgets mandat blant annet handler om å "(...) gi råd om hvilke kartleggingsverktøy som vil være egnet til videre bruk i barnehager. Utvalget skal også peke på, og i så fall hvilke, kartleggingsverktøy som ikke er egnet for bruk i barnehage" (Ekspertutvalget, 2011: 6). Dermed handler det ikke om hvorvidt kartlegging skal praktiseres eller ikke, men om hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes. Et annet viktig poeng i utvalgets mandat er "Å vurdere og utarbeide en oversikt over hvilke prinsipper for implementering som ser ut til å være nødvendige for at verktøy som vurderes som egnede til videre bruk i barnehager, skal kunne inngå i arbeidet med språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn" (Ekspertutvalget, 2011: 6). Disse punktene innebærer at det diskursive arbeidet som ble igangsatt av Kunnskapsdepartementet med denne rapporten hadde definert en dominerende posisjon i utgangspunktet. Dette representerer en posisjon som var positiv til kartlegging, men at man måtte finne frem til de beste verktøyene og den beste måten å implementere dem på. Dette tydeliggjør og favoriserer språkkartlegging som en dominerende representasjon. Dette vil si at språkkartlegging ble de brillene man ser virkeligheten gjennom og dermed blir veien for språkutvikling og språkstimulering avhengig av en praksis som heter språkkartlegging.

Etter en gjennomgang av mandat og sammensetning (i kapitlene 1 og 2) gis i kapitlene 3, 4 og 5 en oversikt over offentlige styringsdokumenter for barnehagens arbeid med hensyn til språkkartlegging. Utvalget hevder også at den økende bruk av

kartlegging kan ses i lys av nasjonale og internasjonale krav om at pedagogisk arbeid i førskolen skal planlegges, dokumenteres og evalueres (Ekspertutvalget, 2011).

Slike koblinger kan forstås som det jeg ovenfor har beskrevet som intertekstualitet (Hitching m.fl., 2011: 83). Gjennom denne intertekstualiteten gjøres diskursen mer solid og gjeldene. Det samme kan sies om det diskursive arbeidet som gjøres i kapittel 6. Her presenteres og gjennomgås språkutvikling og språktilegnelse hos barn ut i fra ulike teoretiske retninger. Utvalget gir et oppsummert historisk overblikk helt siden 1900 og behaviorismens tenkning til Noam Chomsky videre til Jean Piaget og Lev Vygotskij og videre til dagens barnespråkforskning. Dette kobler utvalgets arbeid til mange pedagogiske perspektiver og store deler av den pedagogiske faghistorien. Det er likevel lite referanse til ulike kritikker av verdigrunnlaget for fokuset på evaluering og kartlegging (se .f.eks. Bae, 2011; Biesta 2009).

I dette kapitlet presenteres også et viktig tema som omhandler minoritetsspråklig barn samt morsmålets betydning. Det sies i Ekspertutvalgets rapport at å beherske majoritetsspråket er en forutsetning for at barn skal klare seg på skolen. Dette er et uttrykk for den dominerende representasjonen i kartleggingsdiskursen. Dette blir gjennom mandatet og utvalgets arbeid også den dominerende posisjonen i utvalget. Likevel presenterer de også flere teoretiske bidrag som poengterer at det er viktig å beherske sitt eget morsmål. Slik sett gjør utvalget et viktig diskursivt arbeid i at de selv også kobler språkkartleggingsdiskursen med inkluderings spørsmål. Dette kan også ses i sammenheng med at temaet barn med minoritetsbakgrunn har ofte vært debattert i media og andre arenaer ellers. Ofte har denne debatten vært knyttet til hvor viktig det er at barn med minoritetsbakgrunn må lære seg norsk for å kunne integrere seg i samfunnet og for å unngå at disse grupper faller av lasset i utdanningsløpet. Dette utgjør en annen side ved kartleggingsdiskursen. Dermed kan dette også ses som interdiskursivitet mellom inkluderings- og kartleggingsdiskursen.

Når man går nærmere inn på den dominerende diskursen om barn med minoritetsbakgrunn og hvordan det refereres til i Ekspertutvalgets rapport, kan man også her konkludere med at i denne dominerende representasjonen er det innebygd et syn eller perspektiv som innebærer at minoritetsspråklige barn har en mangel. De mangler tilstrekkelig kompetanse i majoritetsspråket, samtidig som det underkommuniseres at de som flerspråklige og flerkulturelle har kompetanse og erfaringer andre barn og voksne i barnehagen ikke har. Det vil si at synet på barn

påvirkes av den dominerende representasjonen. I denne sammenheng drar Bjelland (2005) frem et viktig poeng, hun viser til at det minoritetslevene har av kulturell og språklig kompetanse ikke får anerkjennelse, mens deres ressurser blir sett som individuelle mangler:

”I steden for å tilpasse seg minoritetslevenes språklige og kulturelle forutsetninger, forsøker skolen å få minoritetslevene til å tilpasse seg skolen slik den er i dag (...). Det er i følge Pihl (2001) to tema som ikke tas opp direkte, men som like fullt er en del av den dominerende diskursen om opplæring av minoriteter. For det første manglende anerkjennelse av minoritetene som en egen gruppe, med kulturelle og språklige rettigheter. For det andre at minoritetslevene defineres som kulturelt depriverte, og at deres kulturelle ressurser sees på som individuelle mangler” (Bjelland, 2005: 320).

Dette betyr ikke at utvalget ikke har tatt med kunnskap som peker i andre retninger. Rapporten tar for eksempel opp at: ”Forskning har også vist at det ofte er større forskjeller mellom barn som lærer flere språk enn mellom enspråklige barn. Under gunstige betingelser er imidlertid flerspråklighet en ressurs som gjør barnet mer språklig bevisst og mer språklig og kommunikativt fleksibelt” (Romaine i Ekspertutvalget, 2011: 39). Utvalget poengterer også at det er problematiske sider ved kartleggingsfokuset. De sier i klartekst at: ”Kartlegging av norskferdigheter kan gi signaler om at morsmålet ikke er viktig, og det er sentralt både for barnehagemyndigheter og barnehagen å overveie hvordan slike signaleffekter kan motvirkes” (Ekspertutvalget, 2011: 63). Den dominerende representasjonen er likevel koblet til behovet for kartlegging, og andre perspektiver – for eksempel at barn med flerkulturell bakgrunn har kompetanse og ressurser – blir nedprioritert som en konsekvens av fokuset på mangler og på kartleggingsbehovet.

Det at jeg skriver dette betyr ikke at jeg er uenig i at barn må lære norsk. Poenget er at diskursen innebærer en lagdeling av representasjoner og posisjoner som gjør det vanskelig å se virkeligheten uten gjennom kartleggingsbrillene.

Oppsummeringen av utvalgets gjennomgang og plassering av arbeidet i en gitt politisk og faglig kontekst er et diskursivt arbeid som sammen med departementets

utarbeidelse av mandatet bidrar til at "kartleggingsrepresentasjonen" blir legitimert og dermed også dominerende.

Kapittel 7 i utvalgets rapport er en forskningsbasert vurdering av 8 ulike verktøy som brukes i norske barnehager. De verktøyene som er analysert har blitt foreslått av Kunnskapsdepartementet. Verktøyene er: SATS, Språk 4, Alle med, Askeladden, TRAS, ASQ (Ages and Stages Questionnaires), Lær meg norsk før skolestart og Reynell språktest (Ekspertutvalget, 2011). Utvalget gir en presentasjon, beskrivelse og analyse av verktøyene som inkluderer formål, målgruppe, og teoretisk grunnlag for hvert verktøy. Vurderingene er detaljerte og gir nyttig kunnskap å ha med når man jobber i barnehage. Hovedkonklusjon når det gjelder verktøy for barn med minoritetspråklig bakgrunn er at det finnes noen få språkkartleggingsredskap som brukes for denne gruppen. Imidlertid finnes det ingen verktøy som er spesielt laget for minoritetspråklig barn.

Dette er et interessant og overraskende funn, og står på en måte i motsetning til den dominerende representasjonen. Man kunne tro at siden kartleggingsrepresentasjonen er dominerende i diskursen, og antallet barn med minoritetsbakgrunn er så stort, så hadde dette blitt materialisert i nye, og gode verktøy. Dette har tydeligvis ikke skjedd.

Kapitlene 8 til 11 dreier seg om ulike sider av den konteksten kartlegging skal realiseres innenfor, om å beskrive den eksisterende pedagogiske realiteten som språkkartlegging skal realiseres i. Dette gjelder dels ulike perspektiver på barn og barndom, dels i forhold til barnehagens arbeid med språkstimulering og kommunikasjon og forholdet mellom språkkartleggingsverktøy og barnehagens kompetanse. Det understrekes at disse er i et gjensidig avhengighetsforhold. Utvalget sier at: "Utvalget vil i denne sammenhengen understreke at bruk av et kartleggingsverktøy ikke i seg selv er noe mål. Hovedpoenget med kartlegging er tvert i mot de tiltak kartleggingen leder til" (Ekspertutvalget, 2011: 208). Et hovedpoeng for utvalget synes å være at kartlegging ikke bør finne sted uten at de som kartlegger har tilstrekkelig kompetanse om barns språkutvikling og hvordan ulike kulturell bakgrunn kan innvirke på kartleggings-situasjonen med mer. Det heter blant annet at: "Noen barn fordrer større sensitivitet under kartleggingen enn andre. Det kan gjelde barn med en flerspråklig bakgrunn, som kan kjenne seg fremmede i den virkeligheten som konstrueres i barnehagen eller i kartleggingssituasjonen." (Ekspertutvalget, 2011: 211).

Dette er en side ved språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn som jeg kommer mer tilbake til i egen analyse av kartleggingsprøven.

Utvalgets konklusjoner presenteres og diskuteres i kapittel 12. På mange måter er utvalgets konklusjoner motsetningsfylte. For det første inntar utvalget åpne og inkluderende intensjoner i forhold til tema (Ekspertutvalget, 2011: 234). Sett i lys av utvalgets mandat, som i hovedsak var rettet mot å legge til rette for implementering av gode kartleggingsverktøy i barnehagen, var utvalgets perspektiver overraskende reserverte i forhold til kartlegging i praksis. Utvalget sier selv at de åtte verktøyene som ble analysert og vurdert gir en begrenset satsning på barn som meningsskapende subjekter og derfor står til dels i kontrast til forhold som understrekes i nyere barndomsforskningsteorier, og de sier at både språkkartlegging og andre typer vurderinger hvor barna ikke blir sett og hørt kan gå mot sin hensikt.

For det andre var selve utvalget delt. To ulike posisjoner sto mot hverandre i arbeidet. Flertallet var skeptiske til kartlegging i sine konklusjoner, selv om det meste av det konkrete arbeidet i utvalget fulgte mandatets intensjoner, mens mindretallet var mer positive til kartlegging som praksis i barnehagen (Ekspertutvalget, 2011: 280-298). Mindretallet hevder at:

”Vi ser det imidlertid som en alvorlig slagside ved flertallsrapporten at den i relativt liten grad fremhever at god kartlegging er til for å hjelpe barn. Et kritisk perspektiv som først og fremst synliggjør problemene med å kartlegge, erfarer vi som helt utilstrekkelig. Rapportens overordnede kritiske perspektivfokus er uheldig, ikke bare på grunn av den ensidigheten i argumentasjon den gir, men også for den rammen den legger på stoffutvelgelse og stoffpresentasjon.”
(Ekspertutvalget, 2011: 283)

Dette er motsetninger i forhold til utvalgets konklusjoner som kan diskuteres nærmere

Avslutning

Innen kartleggingsdiskursen er flere tekster sentrale. I gjennomgangen ovenfor har jeg særlig analysert Ekspertutvalgets rapport som et monument. Jeg har vist at utvalget gjør et diskursivt arbeid som styrker den dominerende representasjonen som er positiv til kartlegging og som dermed har som en av sine effekter at den bidrar til et perspektiv på

barn med minoritetsbakgrunn som i varierende grad har behov for tiltak. Dette behovet kan kartlegges. Jeg vil hevde at utvalgets arbeid i denne retning følger av utvalgets mandat og er disponert av de enkelte temaene mandatet legger opp til. Intertekstualiteten mellom St.meld. nr. 16, St.meld. nr. 41, og Ekspertutvalgets rapport forsterker derfor dette som en dominerende posisjon

Når Ekspertutvalget skal utforme sine konklusjoner kommer de kritiske posisjonene til uttrykk. Likevel opprettholdes diskursens regularitet av den dominerende representasjonens. Neumann hevder at "Det å få verden til å fremtre som noe stabilt når den faktisk er i bestandig fluks, betyr at det å ha makt blant annet innebærer å ha evnen til å fryse mening" (Neumann, 2001: 143). Gjennom formålet og mandatet, har den dominerende representasjon "makt til å fryse mening", og makt til å holde unna motstridende representasjoner som kan "kortslutte den lukkede feedback-loopen" (Neumann, 2001: 95).

Motsetningen mellom utvalgets flertall og mindretall viser at diskursen består av motstridende representasjoner. Makt i en diskurs handler likevel ikke om flertall i en avstemning. Diskursens dominerende representasjon er sterkere enn flertallet i ekspertutvalget, og til tross for flertallets kritiske posisjoner er det mindretallets mer positive perspektiv på kartlegging som blir stående som utvalgets "egentlige" resultat og den dominerende representasjonen.

I neste delen av oppgaven skal jeg foreta en analyse av en av diskursens materialiteter, et konkret språkkartleggingsverktøy for minoritetsspråklige barn.

Kapittel 5. Analyse av kartleggingsprøve for flerspråklige elever

Tidligere i oppgaven ble det nevnt at det er avgjørende å forstå diskurs som både språklig- og materielt fenomen. En av kartleggingsdiskursen viktigste materialiseringer er de verktøyene som er laget for å kartlegge barn. Uten kartleggingsverktøyene forblir fokuset i kartleggingsdiskursen rettet kun mot det talte og det skrevne. Gjennom kartleggingsverktøyene blir diskursen virkelig i praksis, det vil si materialisert. Kartleggingsprøven jeg skal analysere her er utarbeidet spesielt for minoritetsspråklige barn. Derfor er dette et verktøy som også er godt egnet for å studere spenningen mellom inkludering og kartleggingsdiskursen.

I ekspertutvalgets rapport framkom at det er viktig hvordan kartleggingsverktøyets utforming skal være for å ta hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn. Utvalget sier at:

”Innenfor en utviklingspsykologisk kartleggingstradisjon er kartleggingsverktøyets egenskaper helt avgjørende. Det stilles derfor en rekke krav til kartleggingsverktøyets gyldighet og pålitelighet, uansett om det er basert på standardiserte tester eller sjekklister (betegnet som psykometriske prinsipper). Kravene dreier seg om å sikre det enkelte barnet en rettferdig, konsistent og valid vurdering ut fra både individuelle, sosiale og kulturelle forhold. Kravene stilles til alle aspekter av testen”. (Ekspertutvalget, 2011: 27).

Sentralt for meg blir det å finne ut i hvilken grad kartleggingsprøvens egenskaper tar hensyn til barnas sosiale og kulturelle forhold, og om det ligger bestemte og dominerende forforståelser i kartleggingsprøven. Videre vil jeg reflektere rundt hvilke konsekvenser disse får.

I denne delen av oppgaven skal jeg først gi en kort beskrivelse av det utvalgte språkkartleggingsverktøyet. Språkkartleggingsprøven som det er tale om er ”Kartleggingsprøve for flerspråklige elever - skolestartere” (Trondheim kommune, 2013a; Trondheim kommune, 2013b) og brukes i mange kommunale barnehager og skoler i Trondheim kommune. Kartleggingsprøven er ikke blant de verktøyene som ble analysert av Ekspertutvalget, og er så vidt jeg vet heller ikke blitt analysert i andre studier tidligere. Den innledende beskrivelsen gjelder i første omgang hele kartleggingsprøven. Deretter skal jeg foreta en grundigere beskrivelse og analyse av

noen utvalgte bilder i kartleggingsprøven. De sidene som ble valgt bort handler om preposisjoner, verb, transport og natur, motsetninger, og matematiske ferdigheter osv.

Beskrivelse og analyse av kartleggingsprøven

Kartleggingsprøven er et resultat av et samarbeidsprosjekt mellom Ila skole, Kattem skole, Saupstad skole, Saupstadringsen barnehage, Trondheim kommune og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)⁴. Selve kartleggingsprøven er utgitt av Ila, Kattem og Saupstad skoler og Trondheim kommune. Kartleggingsprøven ble først utviklet i 2009, men har blitt revidert og en ny utgave kom i 2013. Mye av endringene går ut på at kartleggingsprøvens utforming er blitt oppgradert. I min analyse ser jeg på versjonen fra 2013. Jeg har valgt å se på utvalgte elementer i dette dokumentet.⁵ Oppgavens omfang gir ikke mulighet til å gå nærmere i alle detaljer ved kartleggingsprøven.

Målgruppe for kartleggingsprøven er minoritetsspråklige elever. I veiledningshefte for kartleggingsprøven står det at målet er å kartlegge språkferdigheter i norsk. Det understrekes at "Med språkferdigheter menes de ferdigheter eleven må ha for å forstå hva andre sier, for å kunne tale slik at andre forstår, lese stille, lese med forståelse og kommunisere skriftlig og muntlig". (Trondheim kommune, 2013b: 2).

Kartleggingsverktøyet består av to deler. Den første delen er et elevhefte og har som tittel "Kartleggingsprøve for flerspråklige elever- skolestartere – muntlige oppgaver" (Trondheim kommune, 2013a). Dette heftet inneholder ulike bilder og aktiviteter/oppgaver som barna skal svare på etter samtale og spørsmål fra kartleggeren. Det andre heftet i kartleggingsprøven er ment for kartleggeren og utgjør en slags veiledningshefte. Heftet heter "Fasit, lærerveiledning og notathefte" (Trondheim kommune, 2013b). Begge heftene er i form av en tynn bok av A4 ark og er også tilgjengelige på nett (Trondheim kommune, 2013a; Trondheim kommune, 2013b).

Det presiseres at i kartleggingssituasjonen trenger man også i tillegg til veiledningshefte og elevhefte et blankt ark (A4), en blyant og eventuelt konkreter til bruk i "preposisjonsoppgaven" (Trondheim kommune, 2013b: 3). Det sies at kartleggeren skal ta hensyn til elevens konsentrasjon og motivasjon. I de tilfellene

⁴ <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO>

⁵ Valg av bilder og deler av kartleggingsprøven er foretatt for å belyse viktige deler av resonnementet i analysen. Utvalget er foretatt i samråd med veileder.

eleven har vanskeligheter kan oppgaven deles opp. "Der eleven ikke mestrer det aktive ordforrådet, testes det passive ordforrådet" (ibid: 3)

Når det gjelder gjennomføring av kartleggingsprøven står det innledningsvis at prøven er et ledd i en helhetlig vurdering av den enkelte elev. Det understrekes at det er viktig å gjøre testsituasjonen mest mulig trygg og motiverende. Til slutt gis det føringer for oppsummering av elevens resultater. Resten av veiledningshefte inneholder ulike temaer. På toppen av hver side står det hva som skal kartlegges. Dette er for eksempel: personlige opplysninger. "Her kartlegges elevens kommunikative kompetanse" (ibid: 5). Her blir barnet spurt om hva det heter, om det kan skrive navnet sitt, hvor gammel det er og hvor barnet bor. Et annet tema er "familie". "Her kartlegges elevens aktive – og passive ordforråd" (ibid: 6). Alle sidene i veiledningsheftet har et kommentarfelt hvor kartleggeren kan notere ned merknader. Det inneholder også et felt hvor kartleggeren kan krysse av om barnet mester svaret svært godt, tilfredsstillende eller mangelfullt. Denne vurdering gir poeng og kartleggeren må oppsummere på hver side. På slutten av testen oppsummeres hvor mange poeng som er oppnådd. Som nevnt velger jeg å se på noen elementer i kartleggingsprøven. Valg av elementer har først og fremst å gjøre med problemstilling.

Det første bildet jeg tar for meg er "familie".



Bilde 1 Familie

Beskrivelse av bilde nr. 1:

Bildet viser ett eldre par som skal forestille besteforeldre. Så er det et middelaldrende par som skal forestille foreldrene. I tillegg ser vi to eldre barn og til slutt to småbarn.

Dette er en illustrasjon av en vanlig norsk familie. I følge verktøyet er det her meningen å kartlegge elevens aktive- og passive ordforråd (Trondheim kommune, 2013b: 6). Poenget er å teste om barnet er i stand til å bruke begreper som: mor, far, storesøster, lillesøster, lillebror, bestemor, bestefar (ibid: 6).

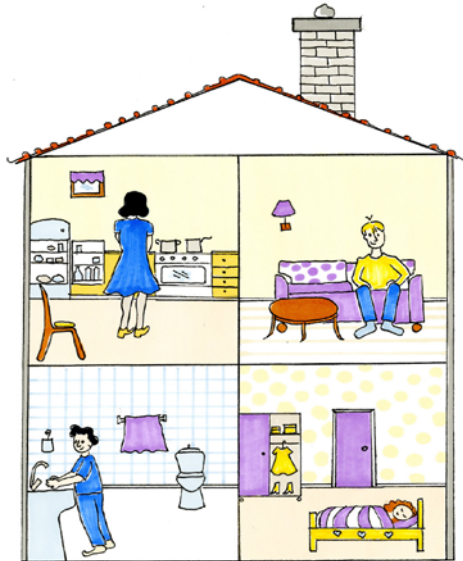
Analyse av bilde nr.1.

Familieforhold er noe som varierer svært mye mellom kulturer og mellom folk i ulike livssituasjoner. Variasjonen med hensyn til familiestruktur blant en heterogen innvandrerbefolkning er antagelig betydelig større enn blant den relativt homogene norske befolkningen. I mine øyne representerer bildet en vestlig familie, noe som kan skape forvirring hos enkelte barn som for eksempel kommer fra Afrika, Midtøsten og andre land i Asia. Mens de fleste norske barn vil kunne identifisere seg og kjenne seg igjen i dette bildet, vil det være en god del barn fra andre land og kulturer som ikke uten videre vil ha referanser til dette som en familie slik de kjenner den. Ut fra mine erfaringer i jobb med barn med minoritetsbakgrunn er det stor forskjell i familiestrukturen til barn med minoritetsbakgrunn. I tillegg har noen av disse barna blitt født og vokst opp i en flyktningleir eller asylmottak, noen har flyttet til Norge kun enten med mor eller far, andre bor i Norge kun med foreldrene (det vil si at de ikke har møtt sine besteforeldre eller andre slektninger). Poenget mitt her er at gruppen barn med minoritetsbakgrunn er så sammensatt at det for mange av dem vil bildet på verktøyet på ingen måte gjenspeile de erfaringene de har med familiestrukturen og det de er vant til. Med andre ord har dette bildet verken tatt hensyn til barnas sosiale eller kulturelle bakgrunn slik det uttrykkes i barnehageloven, og i rammeplanen. "Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur" (Barnehageloven § 2 i Kunnskapsdepartementet, 2011: 19). I forhold til kartlegging er det flere spørsmål som kan stilles. Erfaringsbakgrunn og gjenkjenning har selvsagt betydning for resultatet man får. Det er derfor grunn til å tro at uavhengig av språkbeherskelse vil minoritetsbarn som gruppe skåre lavere på dette temaet. Dersom vi vurderer dette bildet og temaet i heftet i forhold til inkludering er det i tillegg et problem at bildet kan dokumentere og forsterke annerledeshet for enkelte av barna. Jeg mener at det ligger en forforståelse innebygd i dette bildet som kan gjøre at inkluderingsprosessen for barn blir svekket heller enn styrket. Dette er selvsagt ikke en del av intensjonen med verktøyet og ikke

heller med kartlegging, men kan bli resultatet.

Beskrivelse av bilde nr. 2

Videre har verktøyet et bilde av noe som skal forstille hus og rom (bilde nr. 2). "Her kartlegges barnets aktive- og passive ordforråd og kommunikative kompetanse (Trondheim kommune, 2013b: 14). I følge veiledningshefte skal barn ved hjelp fra kartleggeren navngi rommene i huset.



Bilde nr. 2 Hus/Rom

Her er målet å teste barnets ordforråd. Kartleggeren skal finne ut om barnet kan ord som: kjøkken, stue, bad, soverom, kjøleskap, vindu, komfyr, stol, sofa, bord, lampe, do, tannbørste, håndkle, vask, seng, dør, skap (ibid: 14). Disse ordene står oppført i verktøyet og kartleggeren skal krysse av når barnet svarer. Ved siden av oppgaven finnes det et kommentarfelt hvor kartleggeren kan skrive ned tilleggskommentarer. Bilde viser et toetasjes hus. Bildet viser fire ulike rom. I det ene rommet er et voksent menneske som sitter i en sofa. På bildet finner vi også ei vegg-lampe og et bord. Rommet ved siden av skal forstille et kjøkken. Der ser vi en komfyr, et skap, skuffe og et kjøleskap. Ved kjøkkenbenken står det en dame. I andre etasje ser vi bilde av et soverom med et barn som sover i en seng. Ellers ser vi også et klesskap, og en dør. Ved siden av ser vi et bad og toalett med et håndkle som henger ved veggen og et menneske som vasker hendene ved vasken.

Analyse av bilde nr. 2

I likhet med familiestrukturen vil også barnas erfaringer med hus og rom varierer mye. Dette vil variere fra sted til sted, fra kultur til kultur og ikke minst mellom ulike sosiale klasser. Med hensyn til økonomisk ulikhet dokumenterer Statistikk Sentralbyrå at "innvandrere fra Somalia, Irak, Tyrkia og Pakistan bosatt i hushold med barn oftere er utsatt for fattigdom sammenliknet med øvrige innvandrere" (Bhuller og Aaberge, 2010:29). I tillegg til det økonomiske aspektet er det som i én kultur oppleves som koselig, ryddig, vakkert ikke nødvendigvis det samme i en annen kultur.

I mine øyne bærer huset i bilde nr. 2 tydelig preg av den vestlige kulturen. Det kan også ses som et stereotypet hus fra middelklassen. Gjennom rollen som pedagogisk leder i en barnehage med en stor andel barn og familier med ikke vestlig bakgrunn, er det min erfaring at mange av disse familiene bor i trange leiligheter med kanskje bare ett soverom og en stue med kjøkkenkrok. For mange av disse barna kan derfor et slikt bilde være fjernt fra deres virkelighet og fjernt fra deres erfaringsbakgrunn. Det er minst to forhold ved dette bildet som kan drøftes og som kan ses som problematisk i forhold til et kartleggingsmotiv. For det første har det med kulturell forskjell og avstand å gjøre. I et mangfoldig miljø vil det være mange barn som ikke vil kjenne seg igjen i et bilde som det ovenfor. Det kan i likhet med forrige bilde skape en følelse av annerledeshet og avstand til den dominerende kulturen. For det andre, og dette kommer i tillegg til den kulturelle forskjellen, er det et sosialt og økonomisk skille som er relevant. Statistisk sentralbyrå har slått fast at det er systematiske forskjeller mellom innvandrerbefolkningen og den norske gjennomsnittsbefolkningen både økonomisk og sosialt. "Det er en kjent sak at innvandrerbefolkningen i gjennomsnitt har lavere inntekter enn befolkningen som helhet" (Pedersen, 2006). Standarden for levekår kan alltid diskuteres. Poenget mitt er at en slik fremstilling som vi ser i bilde 2 kan være forvirrende for et barn som står langt fra den erfaringsbakgrunnen som gjenspeiles i bildet. Det kan derfor være problematisk for en del barn å navngi gjenstander de ser på bildet på et språk som de holder på å lære. Det er dermed også vanskelig å vurdere gjennom et språk som ikke gjenspeiler erfaringene og kompetansen barna har. For et barn som skal testes i noe som skulle vært veldig familiært (hus), er det likevel fremmed og det kan være vanskelig å bruke de begrepene kartleggeren er ut etter.

Som jeg ser det ligger det også her en forforståelse av hvordan et hjem skal se ut og hva ulike rom brukes til. Dette vil bety at verktøyet representerer en

virkelighetsforståelse som ikke nødvendigvis stemmer overens med de erfaringene barna har med seg. Dette vil kunne påvirke hvordan barnet gjør det på testen og følelsen av inkludering eller ekskludering kartleggingen etterlater seg hos barnet.

Imidlertid har både spørsmålene om hvor bra et barn gjør det på kartleggingen og graden av inkludering også å gjøre med kartleggerens holdninger og perspektiver (Ekspertutvalget, 2011, Lauritsen m.fl., 2011) Kartleggerens kompetanse og holdninger kan påvirke om barnet får mulighet til å komme med sine bidrag. Med dette mener jeg at en kartlegger som er løsningsorientert og som ikke bare har som mål å avdekke mangel hos barn, men som heller vil se potensielle hos barnet, har muligens alternativer for å hjelpe barnet til å utrykke seg og dermed få frem den kunnskapen og de erfaringer barnet har.

Verktøyets utforming har altså ikke tatt i betraktning barnas sosiale forhold og kulturelle bakgrunn, og at dette kan skape en følelse av ekskludering fra noe som kan forstås som felles og normalt.

Beskrivelse av bilde nr. 3



Bilde nr. 3

Bildet viser et bord med duk på. Der er det et fat og bestikk (skje, gaffel og kniv). Ved siden av står det en kopp oppå en asjett og ett glass ved siden av. "Her kartlegges elevens aktive ordforråd" (Trondheim kommune, 2013b: 15). Her er det mening at barnet skal navngi de ulike gjenstandene etter at kartleggeren har pekt på dem.

Meningen er at barnet skal bruke ord som: kniv, gaffel, skje, fat/tallerken, kopp, glass og duk (ibid).

Analyse av bilde nr. 3

I likhet med de forrige bildene (familie og hus) kan man si at bilde nr. 3 bærer tydelig preg av den vestlige kulturen. Mange barn både fra Afrika og Asia har som vane å spise med fingrene. Dette vil si at de ikke er vant med å bruke bestikk når de spiser. Det er fortsatt for eksempel helt vanlig i Marokko at hele familien spiser fra samme fat, mens de bruker brød eller fingrene. Poenget mitt er ikke å sammenligne ulike spisevaner eller å diskutere om den ene måten å spise på er mer eller mindre rett enn den andre. Målet her er få frem at hvordan vi spiser og dekker på bord er svært ulik. Det henger igjen sammen med mange andre sosiokulturelle faktorer, familiestruktur, økonomi osv.

Spisevaner som kulturell praksis kan bli møtt med sterke fordommer. I tillegg til de momentene som er nevnt ovenfor berører derfor dette bildet et annet aspekt ved mangfold, nemlig at det er store variasjoner i kulturelle uttrykk og praksiser. Dette er noe kartleggingsverktøyet ikke tar høyde for. I forhold til kartlegging innebærer det å bruke et slikt bilde også et hierarkisk forhold mellom kulturelle praksiser. Det ene – å bruke kniv og gaffel – innebærer at man gjør ting «riktig». Andre tradisjoner når det gjelder mat og måltider kan forstås som underordnet den dominerende representasjonen. Det kan være vanskelig å si i hvor stor grad dette gir utslag på en test, eller å vite hvor ekskluderende dette virker i praksis. Prinsipielt vil jeg likevel hevde at bildet ikke tar hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn.

Beskrivelse av bilde nr. 4



Bilde 4

Bildet består av fire små portrettbilder som viser to unge jenter. Begge jentene har svart hår, mørke øyne. Bildene viser varierte ansiktsuttrykk. Første bilde øverst til venstre viser ei jente som er lei seg (gråter). Bilde ved siden av viser jente som er redd. Bildet nederst til venstre viser ei jente som er sint. Bilde nederst til høyre viser ei jente som er glad. I følge veiledningshefte er det her mening at eleven skal fortelle hva han/hun ser på billedsekvensen. Målet er: "Her kartlegges elevens ordforråd og evnen til å sette ord på følelser" (Trondheim kommune, 2013b: 13). De ordene som forventes at barnet skal bruke er: trist/lei seg, sint, redd, glad (ibid). Så skal kartleggeren krysse av svært godt, tilfredsstillende eller mangelfullt.

Analyse av bilde nr. 4

Dette er et av bildene som ble tilføyd verktøyet etter oppgradering fra 2013. Bildet skiller seg fra de forrige bildene. For det første er dette fotografier av virkelige mennesker og ikke forenklede tegninger. For det andre viser bildet to barn med trekk som tyder på at de kommer fra for eksempel Midtøsten eller Nord-Afrika. Flere minoritetspråklige barn kan identifisere seg med barna på bildet. Dette kan være en fordel i en kartleggingssituasjon. Det vil dessuten kunne være med på å skape en situasjon der kartleggeren og barna har noe å snakke om som virker inkluderende.

Det å utrykke følelser er noe som alle mennesker gjør uansett etnisitet eller kultur, selv om det kan være store variasjoner i hvordan det gjøres. Bildene gir barna mulighet for å hente frem erfaringer og opplevelser de har hatt, og som de kan snakke om. Dette er derfor bilder som jeg mener vil virke godt i en kartleggingssituasjon og som grunnlag for gode samtaler mellom pedagog og barn.

Oppsummerende refleksjon om kartleggingsprøven

I Ekspertutvalget ble åtte språkkartleggingsverktøy analysert og vurdert. Ingen av de språkkartleggingsverktøyene var spesielt laget for flerspråklige barn. Det verktøyet jeg har sett på her er laget spesielt for denne gruppen. Det er likevel flere problematiske trekk. Analysen av kartleggingsverktøyet kan oppsummeres i en rekke punkter.

Bildene av familien, huset og det dekkede bordet får alle frem en annerledeshet i forholdet mellom minoritetsbarn og majoritetskulturen. Bildene har alle et eurosentrisk preg og viser trekk ved den vestlige kulturen (Nordkvelle, 2004). I tillegg til de kulturelle forskjellene har bildet av huset et preg av sosial middelklasse som mange av barna ikke

vil kunne identifisere seg med. Bildet av det dekkede bordet tar i tillegg utgangspunkt i kulturelle praksiser knyttet til måltider som kan være svært ulike det som barna er vant med. At verktøyets både eksplisitt og implisitt får frem annerledeshet hos barna innebærer at barna selv kan få følelsen av sin annerledeshet, og dermed reproduseres forskjellighet heller enn tilhørighet i deres identitet.

I tillegg har disse tre bildene trekk ved seg som gjør at de kan være problematiske i en kartleggingssituasjon. Fordi barna i mindre grad enn de etnisk norske vil kunne identifisere seg med situasjonen og det som fremstilles, vil de sannsynligvis score lavere på kartleggingsprøven. Dette vil i sin tur forsterke fremstillingen av minoritetsspråklige barn i et problemperspektiv. En tilleggseffekt kan være at barna selv føler at de ikke behersker det som diskuteres, og at de dermed selv forstår seg selv som mindre ressurssterke. Dette kan være med på å skape en dårlig selvfølelse. Slik styrkes og reproduseres "problemperspektivet" (Lauritsen, 2011) av barn med minoritetsbakgrunn. I hvor stor grad dette faktisk skjer vil likevel være avhengig av hvordan kartleggerne forholder seg til kartleggingssituasjonen.

Det siste bildet som ble analysert drar i en annen retning. Som jeg ser det er fotografiene av barn som uttrykker følelser i langt større grad egnet til å skape identifisering og gjenkjenning, og de kan danne grunnlag for gode samtaler.

Selv om intensjonen bak verktøyet uten tvil er god og bygger på et ønske om å hjelpe flerspråklig barn slik at de kan bli oppdaget og få den hjelpen de har behov for, er veien fra intensjoner til hensiktsmessige og reelle resultater veldig lang. Også andre har funnet at språkkartlegging i pedagogiske institusjoner, mot sin hensikt kan bidra til sosial og kulturell differensiering av barn, slik det også er ved annen vurderende praksis. (Gitz- Johansen m.fl., 2006, Bundgaard m.fl., 2008, Jørgensen m.fl., 2009 i Ekspertutvalget, 2011: 21).

I forhold til inkluderingsdiskursen og hva mangfold i praksis skal bety, er verktøyet derfor problematisk. Selv om intensjonene er gode er den praksisen som institusjonaliseres ved bruk av dette verktøyet med på å tømme begrepet mangfold for sin mening. Det er med andre ord et gap mellom intensjoner og praksis (Kasin, 2010). Gjennom å måle minoritetsspråklige barns språkferdigheter ut i fra bilder av majoritetskulturen befestes dermed diskursens lagdeling.

Kapittel 6. Avslutning og konklusjon

Oppsummering

Hovedmålet i denne oppgaven har vært å studere hvordan barn med minoritetsbakgrunn framstår i, og som følge av, kartleggingsdiskursen. Med andre ord har jeg ønsket å si noe om hva kartlegging som fenomen og som praksis gjør med barn med minoritetsbakgrunn og hvilke forestillinger kartleggingsdiskursen er med på å skape. Et delmål var i tillegg å kaste lys på spenningsfelt som finnes mellom kartleggings- og inkluderingsdiskursen. Både kartlegging og inkludering er to sosiale fenomener som er vanskelig å studere uten å ha en forståelse av den konteksten de befinner seg i. Derfor har det vært nødvendig med et kort historisk tilbakeblikk på barnehagen som institusjon. Det var også viktig med en avklaring av begrepene diskurs, inkludering og minoriteter.

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i diskursteori og diskursanalyse. Denne tilnærmingen har sitt opphav i sosialkonstruktivisme. Denne teoretiske retningen tar utgangspunkt i at virkeligheten er sosialt konstruert og at den er i konstant forandring. Det vil si at det finnes en gjensidig påvirkning mellom mennesker og den verden de lever i. Dette innebærer at mennesker både former og utformes av kulturen. Med andre ord er hvordan barn med minoritetsbakgrunn blir sett på, og hvordan de blir framstilt i kartleggingsdiskursen ikke er gitt. Det er forståelser som er konstruert samtidig som de konstruerer virkeligheten. Dessuten gjenspeiles forståelsene i de materielle forholdene som legges til rette for denne gruppen.

I likhet med et sosialkonstruktivistisk perspektiv er kjernen i diskursteori og diskursanalyse å stille spørsmål, og utfordre kunnskapen som tas for gitt (Arnesen, 2012). Det er en kjent sak at debatten om flerspråklig barns tilstedeværelse i barnehagen ofte blir knyttet til deres språkferdigheter og språktilegnelse. Målet med denne studie er å stille spørsmål ved kartleggingsdiskursen som en del av barnehage- og inkluderingsdiskursen samt å stille spørsmål ved de handlingsmønstrene som gjøres dominerende når det gjelder flerspråklig barn.

Sentrale funn

Funn i konteksten og analysen av offentlige tekster

I likhet med barnehagens plass i samfunnet har barnehagens rolle og ansvar endret seg gradvis. Det samme kan sies også om forståelsen og synet på hva barn og barndom er. Det er et sentralt poeng i oppgaven at synet på barn er i endring. I Norge har barnehagens rolle også gått gjennom drastiske endringer fra å være et tiltak for de få og trengende, til å bli en rett for alle, og en viktig institusjon i utdanningssamfunnet.

Diskurser i pedagogikken og samfunnet ellers har betydning for hva barn blir sett som og hva de er. I 2005 ble barnehagesektoren innlemmet i Kunnskapsdepartementets ansvarsområde. Dette symboliserer et vendepunkt i barnehagetenkningen når det gjelder barnehagens oppgaver og ansvar. Barnehagene ble en del av et livslangt utdanningsløp, og fikk en betydelig rolle i å legge til rette for barns læring og utvikling. Kartlegging er et sentralt trekk i denne utviklingen. Barn kartlegges for å avdekke forutsetninger for læring, og eventuelle behov for tiltak eller tidlig utredning. Med begrunnelsen om å sikre kvalitet i barnehagen støtter en rekke forskningsrapporter og offentlige dokumenter opp under det nye fokuset på læring og kartlegging. Analysen viser at det er gode intensjoner både når det gjelder tilrettelegging for læring og for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn. Hovedfokuset, og den dominerende forståelsen er likevel at barn med minoritetsbakgrunn har manglende språkferdigheter og behov for hjelp og særskilt oppfølging. Her får språkkartlegging en nøkkelrolle. Det synes derfor som om det er en spenning mellom gode intensjoner om inkludering og mangfold på den ene siden, og en praksis med stort fokus på mangler og behov for utredning på den andre siden.

Funn i Ekspertutvalgets rapport

Funnene mine i analysen av Ekspertutvalgets rapport kan oppsummeres slik; For det første handlet utvalgets mandat om å se på forutsetninger som må til for å implementere kartlegging. I tillegg skulle utvalget vurdere hvilke kartleggingsverktøy som var egnet for bruk i barnehagen. Dette vil si at det ikke var spørsmål om kartlegging er mulig, ønskelig eller ikke. Dette var allerede bestemt i mandatet fra Kunnskapsdepartementet. Dette gjenspeiler til en stor grad maktreasjoner som gjør at kartlegging blir en virkelighet i den norske barnehagen.

For det andre viser analysen en slags dobbelthet i Ekspertutvalget. Til tross for at flertallet i utvalget uttrykker skepsis til kartlegging i barnehagen er de styrt av utvalgets mandat og forutsetninger, mens mindretallet i utvalget er mer positive til språkkartleggingspraksisen. Den dominerende posisjonen i utvalget blir etter det jeg kan se ikke flertallets skeptiske posisjon, men heller en posisjon i tråd med mindretallets forståelser, som bidrar til å etablere språkkartlegging som pedagogisk praksis.

For det tredje er det en gjennomgående ide om at barn med minoritetsbakgrunn må beherske majoritetsspråket. Dette kan forstås som et fokus på problemperspektivet og at barna har en mangel og har behov for tidlig utredning. Samtidig underkommuniseres det at flerspråklighet og flerspråklige barn har en kompetanse og erfaringer som kan være en ressurs for barnehagen. Dette har selvsagt mye å si for inkluderingsspørsmålet. I denne sammenheng kan det nevnes også at det finnes få kartleggingsverktøy som er spesielt laget for barn med minoritetsbakgrunn. Man skulle tro at når det er så stort fokus på språkopplæring og språkkartlegging av minoritetsspråklige barn skulle det vært utviklet flere verktøy som er egnet for denne gruppen.

Funn i analysen av kartleggingsprøven

Et hovedfunn ut fra analyse av kartleggingsprøven er at det er et gap mellom de gode intensjonene og den reelle praksisen. Hovedintensjonen er å hjelpe barn og gi dem en språklig bagasje som kan hjelpe dem å forstå og gjøre seg forstått. Imidlertid er prøvens utforming til en viss grad problematisk. Det har ikke alltid tatt hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn. Funnene mine viser til at kartleggingsprøven som ble analysert kan virke mot sin hensikt. Bildene som benyttes i prøven har et eurosentrisk preg og viser til trekk ved vestlige kulturen. Videre kan bildene, slik jeg ser det, i stor grad få frem annerledeshet heller enn et grunnlag for tilhørighet og felleskap. Et annet trekk er at noen av bildene er stereotypier fra middelklassen av den etnisk norske befolkning, når mange av, i hvert fall de ikke vestlige innvandrerbarna, kommer fra økonomisk ressursvake familier langt fra den norske middelklassen. Jeg vil videre hevde at bildene kan tolkes som å gjenspeile et hierarkisk forhold mellom kulturelle praksiser. Dette kan være med å skape både avstand og forvirring hos barn. Kartleggingsprøven kan også her oppleves å ha fokus på det som er annerledes. Dette i seg selv er ikke et problem hvis det har vært balansert med å vise det som barn er vant med og kan identifisere seg med og

kjenne seg igjen i. En annen side ved disse funnene er hva denne delen av kartleggingsdiskursen gjør med barns forhold til seg selv og til de bilder/forståelser som blir etablert om dem både som individ og som gruppe. Spørsmålet er da om barnas selvfølelse og identitetsutvikling blir svekket som en følge av kartleggingsdiskursen. Jeg stiller dette som et spørsmål fordi mine funn ikke gir grunnlag for å generalisere om barnas selvfølelse. Likevel mener jeg det er grunn til å reflektere rundt dette.

Sammenfatning

Min konklusjon ut fra analysen av diskursen og de sentrale dokumentene er at de uttrykker gode intensjoner. Alle de tekstene som er analysert uttrykker et positivt syn på barn med minoritetsbakgrunn og på mangfold i barnehagen. Problemet er at denne posisjonen forsvinner når tiltak og konkretiseringer skal utarbeides. Jeg vil hevde at dokumentene viser til en hegemonisk posisjon som er gjenfunnet i hele rekken av tekster fra Stortingsmelding til Ekspertutvalget og videre til kartleggingsprøven. Denne posisjonen gjør etter min mening at barn med minoritetsbakgrunn framstår i et mangel- og problemperspektiv med behov for hjelp og utredning. Samtidig blir deres ressurser og kompetanse oversett. I tillegg tvinger språkkartleggingsdiskursen pedagoger til å ty til praksiser som står i motsetning til en pedagogisk tradisjon som bygger på lek, trygghet og omsorg. Jeg vil hevde at mange av pedagogene kan befinne seg i en vanskelig situasjon. Her vil jeg bruke det franske uttrykket "être entre le marteau et l'enclume", som kan oversettes til "å være mellom hammeren og ambolten".

Funnene mine viser også til at kartleggingen ofte ser kun på barna – ikke familiene eller de miljøer barna er en del av. Dette vil si at det i kartleggingspraksisen ikke blir tatt tilstrekkelig hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn. Videre ser det ut som at kartleggingen er i hovedsak innrette på å avdekke mangler – ikke mulige ressurser barnet og miljøet kan bidra med. Noe som gjør at det skapes et gap mellom barnet som individ og deres identitet og språk. Sist men ikke minst, vil jeg si at kartleggingsdiskursen kan være med på å bidra til at barn med minoritetsbakgrunn selv reproducerer problemperspektivet. Gjennom kartleggingspraksis blir barna involvert i, og i neste omgang bærere av, den dominerende forståelsen selv om dette selvsagt ikke er målet, verken i de offentlige styringsdokumenter, for selve kartleggingsverktøyet, eller for pedagogene.

Det er viktig at myndigheter og den offentlige sfæren anerkjenner minoriteters kulturelle og språklige bakgrunn. Anerkjennelse handler etter mitt syn om å se barn i en helhet, fordi dette er avgjørende for deres identitetsutviklingen og ikke minst deres posisjon og deltakelse i samfunnet. Samtidig må anerkjennelse være mer enn fine ord. Det er nødvendig at anerkjennelse materialiseres i praksis. Et tema som burde vært fokusert mer på i pedagogisk forskning og arbeid er hvordan man kan kartlegge og gi hjelp til de som behøver det, samtidig som man konkretiserer hvordan flerkulturelt og flerspråklig mangfold skal anerkjennes i praksis i barnehagen.

Arbeidet med denne oppgaven har fått fram at det er problematiske sider ved kartleggingsdiskursen. Jeg vil likevel til slutt gjenta at det på ingen måte har vært et mål for meg å si at språkkartlegging skal tas vekk fra norske barnehager. Målet har heller ikke vært å komme med alternativer til språkkartlegging. Jeg mener at det selvsagt er nødvendig at barn som trenger språklig oppfølging får den hjelpen de behøver. Språkstimulering og språkkartlegging kan spille en rolle i dette arbeidet, men det at barn med minoritetsbakgrunn er en så sammensatt gruppe innebærer at det er behov for videre arbeid med både praksiser og metoder som kan være til hjelp for å få fram de ressursene og sterke sidene de flerspråklige barna sitter inne med.

Litteraturliste

- Adamson, P. (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Hentet 15.04.2013, fra http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A. L. Arnesen (red) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. (red.) (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L.; Kollé, T.; Solli, K. A (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I A. L. Arnesen (red.). *Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet 15.04. 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser. Muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold, (red) (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget. S 104-129.
- Berger, P. L & Luckmann T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bhuller, M. & Aaberge, R. (2010). *Vedvarende økonomisk fattigdom blant innvandrere. En empirisk analyse for perioden 1993-2007*. Hentet 23.2.2013, fra http://www.ssb.no/emner/05/01/rapp_201032/rapp_201032.pdf
- Biesta G. J. J. (2006). *Læring retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring- inkludering eller ekskludering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 315-326.
- Bleken, U. & Vedeler, L. (2013). Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles. *Første steg, et tidsskrift for barnehagelærere*. 1/2013, 46-48.
- Ekspertutvalget (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fairclough, N. (2008). *kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels forlag
- Gjervan, M. (red) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hitching, T. R, Nilsen, A. B & Veum, A. (red) (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Diskursanalyse i praksis. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.) *Diskursanalyse i praksis metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget..
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge UK: Polity Press

- Jäger, S & Maier, F. (2009). Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. I Wodak, R. & Meyer, M. (red). *Methods of critical discourse analysis*. S. 34-61. London: Sage Publications Ltd.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. 3 (2), 63-75.
- Korsvold, T. (red) (2011). *Barndom- barnehage- inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne*. Hentet 07. 05. 2013 fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Ostbergutvalget/De%20rapport%20fra%20Ostbergutvalget%20211209.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I Korsvold, T. (red.). s.55-75. *Barndom- barnehage- inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordkvelle, Y. T (2004). Pedagogisk eurosentrisme - eller eurosentrismens pedagogikk? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 88 (2-3): 157-172. Hentet 04.03.2013, fra http://www.idunn.no/ts/npt/2004/0203/pedagogisk_eurosentrisme_-_eller_eurosentrismens_pedagogikk.
- NOU 2011:7 Velferd og migrasjon. Den norske modellens framtid. Oslo: Barne-, Likestillings – og Inkluderingsdepartementet.
- NOU 2012: 1. *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*: Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Pedersen, K. (2008): Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92(5): 376-387.
- Pedersen, S. I. (2006). Landbakgrunn og botid viktig. Innvandrere og inntekt. *Samfunnsspeilet* 2006/4. Hentet den 1.03.2013, fra <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200604/13/index.html>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer mestrer ikke – jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Rambøll (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13. 04. 2013, fra <http://www.regjeringen.no/>
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk- Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

- St.meld.nr. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå (2012). *Flere minoritetsspråklige barn med barnehageplass*. Hentet den 1.02.2013, fra http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2012/barnehage/
- Trondheim kommune (2013a). *Kartleggingsprøve for flerspråklige elever. Skolestartere. Muntlige oppgaver*. Trondheim: Ila, Kattem og Saupstad skole, Trondheim kommune.
- Trondheim kommune (2013b). *Kartleggingsprøve for flerspråklige elever Skolestartere. Fasit, lærerveiledning og notathefte*. Trondheim: Ila, Kattem og Saupstad skole, Trondheim kommune.
- Wikipedia (2013). Diskurs. Hentet den 26.04.2013, fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Diskurs>
- Wodak, R. & Meyer, M. (red) (2009). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Østbergutvalget (2009). Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Delinnstilling fra utvalg oppnevnt kgl.res. 24. oktober 2008. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 21. desember 2009. Hentet den 7.05.2013, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Ostbergutvalget/De](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Ostbergutvalget/De%20irapport%20fra%20Ostbergutvalget%20211209.pdf)