

Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss?

Essahli Vik, Nassira: Stipendiat, Institutt for pedagogikk og livslang læring, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge.
E-mail: nassira.e.vik@ntnu.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 14(10), p. 1-16, PUBLISHED 10TH OF JULY 2017



Sammendrag: Språkkartlegging i barnehagen er et konfliktfylt felt som preges av enten/eller tenkning. På den ene siden ser kartleggingstilhengerne ut til å ha en positivistisk tro på at kartlegging kan bidra til løsninger på alt fra enkeltbarns behov for hjelp, til tilrettelegging for livslang læring og sosial utjevning. På den andre siden ser kartleggings skeptikerne ut til å befinne seg innenfor den nordiske barnehagemodellen, som tradisjonelt bygger på et helhetlig syn på læring og på en sterk vektlegging av barndommens egenverdi. Spenningen kan ha store konsekvenser for praksisfeltet. I denne artikkelen drøfter jeg språkkartleggingsdiskursen i lys av teori om vitenskapelige kontroverser og konkluderer med at det er åpning for kompromisser, men også at det er tendenser i diskursen som snarere kan forsterke enn redusere uenigheten om språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen.

Nøkkelord: flerspråklighet, inkludering, kontrovers, språkkartlegging.

Summary: Mapping of language skills in early childhood education and care (ECEC) institutions is controversial. On the one hand, there are those who support language mapping based on a belief that mapping and measuring can help language acquisition and facilitate lifelong learning and social integration. On the other hand, there are skeptics who oppose mapping and emphasize the values of childhood. This article discusses the discourses on language mapping in light of theories on scientific controversies. Based on the analysis I find that although there are openings for compromises, it seems that tendencies in the discourse may amplify rather than reduce the controversy on the language mapping of multilingual children in Norwegian ECEC institutions.

Keywords: controversy, inclusion, language mapping, multilingual.

Innledning

Uenigheter om barn, barns oppdragelse, læring og rettigheter er ikke noe nytt. John Locke så barn som en ren tavle, «*tabula rasa*», som kan fylles av foreldrene og samfunnet uten at barna selv har noen påvirkningsmuligheter. Jean Jacques Rousseau, på den andre siden, tok et oppgjør med Locke sine ideer i hovedverket «*Emile*» der han forfektet barns rett til å lære gjennom egne aktiviteter. Thuen sier at «John Locke ble et referansepunkt for atferdstenkning og behaviorismen, mens Rousseau ble en inspirasjonskilde for humanistisk pedagogikk og psykologi» (Thuen, 2008, s. 55). På linje med annen samfunnsvitenskap har pedagogikk derfor alltid vært preget av konflikter.

I barnehagefeltet har vi igjen sett dette etter at regjeringen i mars 2016 la fram en melding til Stortinget med tittelen «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016)). I etterkant har meldingen fått kritikk fra flere hold. Blant annet kritiseres meldingens tilnærming til barns læring, språk og språkarbeid i barnehagen, samt at meldingens forslag om å innføre en veiledende språknorm for alle førskolebarn kritiseres. I meldingen omtales barnehagen som en arena og et middel for både å motvirke lav språklig kompetanse blant skolestartere, og for å sikre at barn med behov for særskilt støtte får den hjelpen de har krav på. Meldingen plasserer seg med dette midt i en pågående diskurs om dokumentasjon og kartlegging.

I denne artikkelen¹ tar jeg opp språkkartlegging i barnehagen med fokus på flerspråklige barn. Min inngang til temaet er å studere diskursen om språkkartlegging som en vitenskapelig kontrovers. I kartleggingsdebatten har vi en situasjon der ulike vitenskapelige posisjoner har forskjellig utgangspunkt, stiller ulike spørsmål, og der svarene ikke nødvendigvis er sammenlignbare. Dermed kan man heller ikke argumentere seg fram til enighet. På den ene side ser kartleggings-tilhengerne ut til å ha en positivistisk tro på at kartlegging, måling og vurdering kan bidra til å finne løsninger på alt fra enkeltbarns behov for hjelp og språkstimulering til tilrettelegging for livslang læring og sosial utjevning. Det argumenteres blant annet for at bruk av spesielle kartleggingsverktøy er løsningen. På den andre siden, ser kartleggingsskeptikerne ut til å befinne seg innenfor den nordiske humanistiske modellen, som bygger på et helhetlig syn på læring og utvikling, og på barndommens egenverdi. Et hovedelement i denne tankegangen er at barn skal behandles som subjekter med rett til medvirkning og at de ikke kan måles, vurderes og styres ut fra standardiserte skjemaer (Bae, 2015; Pettersvold & Østrem, 2012).

I dagens kartleggingsdiskurs ser vi koblinger til de framvoksende endringer i synet på barn og barnehagens rolle i samfunnet. For det første er synet på hva barn og barndom er, i utvikling. Nyere barndomssosiologi har et perspektiv på barndom som sosialt konstruert. «*Childhood does not exist in an infinite and identifiable form*» sier James, Jenks & Prout (1998, s. 27). Barndommen er derfor ikke universell. Barndom er historisk, kulturelt og kontekstuel betinget. For det andre er barnehagens rolle som samfunnsinstitusjon i endring (Adamson, 2008; Korsvold, 2005). I norsk sammenheng ble barnehagene i 2005 overført fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet og fikk dermed en ny og viktig rolle i utdanningssystemet. Fokuset på barnehagen har skiftet fra omsorg, lek og trygghet til også å vektlegge barnehagen som læringsarena og som et viktig ledd i utdanningsløpet. Andersen sier at «(...) barnehagediskursene i dag bærer sterkt preg av makten som ligger i at barnehager er blitt underlagt utdanningssystemet» (Andresen, 2012, s. 107). Utgangspunktet for kartlegging kan dermed forankres i en ny måte å tenke utdanning på. Biesta (2009) beskriver dette som en dreining fra interesse for utdanning til interesse for læring. Som sterk kritiker av det dominerende 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

¹ Artikkelen er skrevet som en del av prosjektet «Språkkartlegging av flerspråklige barn. Et hinder eller et redskap for inkludering», støttet av Norges forskningsråd og Trondheim kommune. Prosjektnummer 242772 (NFR).

seneste to årtier, er opkomsten af begrebet læring» og den følgende tilbagegang af begrebet «uddannelse» (Biesta, 2009, s. 27). Barnehagen har blitt et ledd i en «livslang læring».

Frontene er steile og man kan si at temaet språkkartlegging befinner seg i en vitenskapelig kontrovers preget av enten/eller-posisjoner, noe som kan ha store konsekvenser for praksisfeltet. Dette fordrer at vi ikke bare behøver mer kunnskap om kartlegging og kartleggingspraksis, men også om hva som preger debatten om kartlegging. Problemstillingen min er derfor todelt.

For det første spør jeg hva som ligger bak kontroversen om språkkartlegging. For det andre vil jeg reflektere over mulighetene for å komme fram til et kompromiss om språkkartleggingspraksis i barnehagen.

Posisjoner i debatten

Språkkartlegging, som fenomen, er et viktig tema i et pedagogisk perspektiv, og et begrep det knytter seg faglige, politiske og ikke minst verdimesige kontroverser til. Det handler om en kursendring i barnehagens innhold og praksiser som har ført til en spenning i forholdet mellom barnehagepolitikere og profesjonsutøvere (Solbrekke & Østrem, 2011). Man kan derfor si at det finnes en språkkartleggingsdiskurs som dels er politisk og dels er faglig, der det faglige og det politiske henger sammen (Kunnskapsdepartementet, 2011; Meld. St. 19 (2015-2016); Meld. St. 24 (2012-2013)).

Kartleggingsbegrepet forstås ulikt, og hva som legges i begrepet henger tett sammen med hvor man står i debatten om kartlegging. I følge Høigård, Mjør, & Hoel (2009) kan kartlegging forstås ut fra en trang eller en vid definisjon. I den trange betydningen er kartlegging en systematisk observasjon med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy. I den bredere definisjonen forstås kartlegging som alt man gjør for å få kunnskap om et enkelt barns utvikling. Det kan dreie seg om samtale og intervju, ulike former observasjon og mediering og ulike former for screening, testing og prøving (Høigård et al., 2009). Pettersvold og Østrem på sin side, sier at kartlegging gjennom standardiserte skjema dreier seg om jakten på det normale barnet (Pettersvold & Østrem, 2012).²

Debatten om kartlegging er som sagt kontroversiell både politisk og pedagogisk, og engasjerer foreldre, pedagoger og politikere (se for eksempel Bae, 2015; Greve, Johansson & Østrem, 2009; Lyngseth, 2010; Pettersvold & Østrem, 2012). Engasjementet kan ses i lys av større debatter om grunnleggende endringene som har funnet sted i utdannings- og barnehagesektoren i de siste tiårene (Arnesen, 2012; Biesta, 2009; Korsvold, 2008; Skarpenes & Nilsen, 2014).

Internasjonalt er språkstesting og kartlegging et forskningsfelt i seg selv (se for eksempel McNamara, 2008). I følge McNamara & Roever var fagfeltet opprinnelig et tverrfaglig felt bestående av anvendt språkvitenskap og psykometri (McNamara & Roever, 2006). Denne tradisjonen har imidlertid ikke tette koblinger til den pedagogiske forskningen på flerspråklighet i dag. I pedagogikken er det mye forskning som handler om språkstimulering, språkkartlegging generelt, barnas litterasitet og barnehagen som språkarena, noe som også inkluderer barnehageansattes arbeid med språk i barnehagen (se for eksempel Alstad, 2013, 2015; Aukrust, 2005; Pettersvold & Østrem, 2012; Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014; Vatne & Gjems, 2014). Et forskningsfelt som er nært beslektet med den språkrelaterte forskningen på flerspråklige barn, er studiet av flerspråklighet i barnehagen, inkludering, og forholdet mellom minoritet og majoritet (se for eksempel Arnesen, 2012; Björklund, 2013; Bubikova-Moan, 2016; Korsvold & Bae, 2011; Pedersen, 2008; Thun, 2015). Med noen unntak er det likevel, så vidt jeg kan se, lite forskningslitteratur som handler spesifikt om

² Det finnes mange ulike kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager. Ekspertutvalget har gått gjennom de mest brukte verktøyene. Disse er: «Askeladden», «Språk 4», «Sats», «ASQ» (Ages and stages questionnaires), «Reynell språkstest», «TRAS» og «Alle med». Det finnes også flere andre kartleggingsverktøy som for eksempel «Språk i barnehagen er mye mer enn bare prat». Dette verktøyet er i form av en veileder for språkstimulering, språktilegnelse og dokumentasjon og vurdering av språk. «Lær meg norsk før skolestart!» er et verktøy basert på et prosjekt med samme navn.

språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen (Essahli Vik, 2013; Pettersvold & Østrem, 2012; Sandvik & Spurkland, 2009; Gjems, 2010; Holm, 2009). Denne artikkelen er, gjennom fokuset på kontroversen om språkkartlegging, et bidrag til litteraturen på feltet.

Som nevnt ser det ut til at språkkartleggingsdebatten er delt i to hovedposisjoner som bygger på ulike teoretiske perspektiver. På den ene siden de som er for kartlegging og ønsker at praksisen skal implementeres som en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Denne posisjonen begrunnes med at man gjennom kartlegging kan oppdage barn med språkvansker eller spesielle behov for språkstimulering og dermed sørge for at barn får den hjelpen de trenger, så tidlig som mulig. Man støtter seg til forskning både i Norge og i utlandet som viser til at språkstimulering i tidlig alder kan forbygge senere språkvansker og dermed øke muligheten til å klare seg på skolen på best mulig måte. For eksempel viser Rambøll (2008) til forskning som hevder at barn med minoritetsbakgrunn har nytte av tidlig språkhjelp for å kunne følge med i undervisningen gjennom skoleløpet. Videre hevdes det at språkkartlegging og tidlig innsats bidrar til å utligne sosiale forskjeller på langt sikt (St.meld. nr 16 (2006-2007)).

På den andre siden hevder motstanderne av språkkartlegging at praksisen bidrar til å sette barn i bås, den fokuserer på barnas mangler, og utgjør en trussel mot kjernen i den nordiske barnehagemodellen (Bae, 2015; Kaurel, 2014). Kritiske studier av kartlegging hevder også at kartlegging og de kartleggingsverktøyene som brukes tar alt for lite hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn (Essahli Vik, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2011). Dessuten er en del av kritikken koblet til at praktikernes profesjonsutøvelse og faglige skjønn settes under press (Solbrekke & Østrem, 2011).

Videre oppbygging av artikkelen

Metodisk studerer jeg i denne artikkelen språkkartleggingsdiskursen som en kontrovers. Dette innebærer at jeg både skal benytte begreper fra studier av kontroverser, og fra litteratur om diskursteoretiske tilnærminger. Jeg vil først beskrive og drøfte hva en vitenskapelig kontrovers er, og deretter gå gjennom noen ulike tradisjoner for studiet av vitenskapelige kontroverser. Deretter vil jeg kort klargjøre hva jeg legger i diskursbegrepet, og beskrive hvordan jeg benytter begrep og tankemåter fra studier av kontroverser til å analysere diskursen om språkkartlegging. Til slutt vil jeg drøfte grunnlaget for kompromisser i kontroversen om språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen.

Kontroversstudier i vitenskapsteorien

Kontroverser innenfor vitenskapen er ikke noe nytt. Det er heller ikke studiet av dem. Thomas Kuhn la et grunnlag for forståelsen av vitenskapelige kontroverser. Han mente at den vitenskapelige utviklingen ikke er lineær og akkumulerende. Nye og uforenlige paradigmer vokser fram og endring skjer gjennom vitenskapelige revolusjoner. Under press og fremvekst av nye paradigmer, som ikke lar seg forene med normalvitenskapen, oppstår en situasjon preget av anomali, før man får en vitenskapelig revolusjon, og et nytt paradigme etableres (Kuhn, 1970).

Begrepet paradigme er sentralt. Tjønneland beskriver et paradigme i vitenskapen som et sett av anerkjente vitenskapelige resultater som skaper bestemte modell-løsninger i et forskningsfelleskap (Tjønneland, 1993, s. 288). I følge Hess kan kontroverser, sammen med vitenskapelige revolusjoner og normalvitenskap, ses som faser i vitenskapelig forskning (Hess, 1997, s. 24). Spørsmål man kan stille seg i lys av dette, er om de ulike posisjonene i kartleggingsdebatten representerer det som Kuhn kaller «paradigmer», og i så fall om forskningen om barn og kartlegging er i en situasjon preget av «anomali» (Hess, 1997, s. 24).

En annen tilnærming til studiet av kontroverser kom på midten av 1970-tallet, da forskere knyttet til miljøet ved universitet i Edinburgh utviklet det de kalte «the strong program» for å studere blant annet vitenskapelig utvikling og kontroverser (Hess, 1997, s. 86-88). Collins så på kontroverser

som verken normalvitenskap eller vitenskapelig revolusjoner, men som måter hvor vitenskapsfolk og andre «(...) try to make major changes in what is taken for granted without reforming the whole structure» (Collins referert i Hess, 1997, s. 94). Dette innebærer en annen tilnærming enn Kuhns forståelse av paradigmeskiftet som nettopp er endringer av hele strukturen. For forskerne innenfor denne skolen var studier av kontroverser spesielt egnet for å studere *hvordan* kunnskap utvikles og blir etablert som *sann kunnskap*. Hvordan dette skjer er for Science and Technology Studies (STS)-miljøet, et empirisk spørsmål.

Temaet er også interessant i studiet av språkkartlegging. Gjennom empiriske studier av kontroversen kan vi få en forståelse av hva som bidrar til etableringen av en «rett» forståelse av språkkartlegging – eller det som kalles en «lukking» av kontroversen.

En ny utvikling i studier av kontroverser kom med interessen for samspillet mellom den vitenskapelige aktiviteten og «offentligheten» (Hess, 1997, s. 141). Vitenskapelig utvikling engasjerer i noen tilfeller også utenfor vitenskapsfolkenes egne rekker, og det kan ha betydning. Språkkartleggingsdebatten og forskningen den tar opp, er tydelig preget av at den utvikles og utspiller seg i et tett samspill med det offentlige rommet. Debatten foregår mellom utdanningspolitikere, forskere, barnehageansatte og foreldre.

En som spesielt har vært opptatt av kontroverser der vitenskap og offentlighet møtes er Dorothy Nelkin. I en kategorisering av ulike typer kontroverser sier Nelkin at kontroverser kan handle om: 1) vitenskapens krenkelse av verdier, som for eksempel når vitenskapen kolliderer med moralske verdier hos mennesker, 2) politisk kontroll, eller spørsmål om hvem som bestemmer hva, 3) frykt for risiko, eller 4) trusler mot det som oppfattes som individuelle rettigheter (Nelkin, 1992). Debatten om språkkartlegging av førskolebarn generelt og flerspråklige barn spesielt, kan forstås som en kontrovers i flere av Nelkins betydninger av ordet. Nelkins perspektiv er spesielt relevant fordi dette åpenbart er en kontrovers som utspiller seg i et samspill mellom forskning og offentlig politisk debatt.

Metode og tilnærming

Med bakgrunn i teori om vitenskapelige kontroverser sikter jeg på å belyse hovedelementene i kontroversen rundt språkkartlegging i norsk barnehage. Målet er å avdekke grunnlaget for de sterke motsetningene på feltet, og dermed undersøke mulighetene for kompromiss. Som nevnt behandler jeg kartleggingsdiskursen som en kontrovers. Hitching, Nilsen & Veum hevder at innen moderne diskursanalyse både kan og må den enkelte forsker ofte selv bidra i utformingen av egnede analysemodeller for det som studeres (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 31).

Diskurstilnærmingen har sin bakgrunn i en sosialkonstruktivistisk og post-strukturalistisk vitenskapsteoretisk tilnærming. 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, Nilsen & Veum, 2011, s. 11). Fairclough, som er sentral innen kritisk diskursanalyse, hevder imidlertid at det finnes et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer (Fairclough & Halskov Jensen, 2008). Det vil si at barnehagen som sosial struktur både former og formes av språkkartleggingsdiskursen. Dette er avgjørende for hvordan flerspråklige barn blir framstilt. Videre kan dette forholdet ha konsekvenser for deres læring, trivsel og deltakelse i fellesskapet. Når et diskursanalytisk perspektiv har sin forankring i sosialkonstruktivismen, impliserer det at vår virkelighetsforståelse er sosialt konstruert og i konstant forandring. Dette er tett beslektet med ideen om at sann kunnskap skapes og etableres gjennom kontroverser. Denne konstruksjonen skjer i form av en prosess og står i motsetning til en forståelse der sannheten finnes som et etablert faktum forut for vår kjennskap til den.

I diskursanalyse er det et sentralt poeng at tekster ikke kan ses isolert. De står i forhold til andre tekster. Koblinger skjer blant annet i form av at diskurser og de tekstene som produseres

refererer til hverandre og utgjør en vev hvor trådene henger sammen. Veum sier at dette samspillet kan være direkte og konkret, eller indirekte hvor samspillet mellom tekstene skjer i form av utveksling av tekstnormer (Veum, 2011, s. 82). Videre hevder Hitching og Veum (2011) at: «Institusjonelle tekster er svært sentrale meningsskapende artefakter når det gjelder produksjon og reproduksjon av tankemåter, kunnskap og viten i samfunnet» (Hitching & Veum, 2011, s. 11-39). De sentrale tekstene utgjør gjerne det Veum (2011) kaller en diskursorden der «eit institusjonelt system av normer og tenkjemåtar som blant anna verkar inn på den tektskapinga som skjer innanfor desse institusjonana.» (Veum, 2011, s. 83). Konkret betyr dette perspektivet at jeg vil se etter hvordan tekster og stemmer i kontroversen om språkkartlegging bidrar til å etablere en diskursorden og en dominerende forståelse av kartleggingspraksisen i barnehagen.

Det finnes flere dokumenter og tekster som tar for seg kartleggingsdiskursen både eksplisitt og implisitt. Rapporten «Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager» er kanskje den mest sentrale teksten i debatten om språkkartlegging. Rapporten ble utarbeidet av et ekspertutvalg utnevnt av Kunnskapsdepartementet og er en rådgivende rapport som gir en faglig fremstilling av kartleggingstemaet og som foretar en vurdering av ulike verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ekspertutvalgets rapport har imidlertid en forhistorie. Sentralt i forhistorien står St.meld. nr. 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen». Meldingen foreslår kartlegging av alle barn fra de er tre år, og lanserer behovet for en faglig gjennomgang av ulike kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager. Disse to dokumentetens sentrale betydning kan blant annet ses gjennom at andre offentlige dokumenter, som i ulike sammenhenger knyttet til barnehage og kartlegging, refererer til Stortingsmelding 41 og Ekspertutvalgets rapport (se for eksempel Meld. St. 6 (2012-2013); Meld. St. 24 (2012-2013); NOU 2010:7). Ekspertutvalgets rapport, og de delene av St.meld.nr. 41 (2008-2009) som har betydning for kartleggingstemaet, er derfor sentrale i min analyse.

Videre vil jeg ta for meg andre bidrag i den offentlige debatten om språkkartlegging i barnehagen. En kontrovers er ikke begrenset til en type ytringer eller tekster, og det er derfor viktig å inkludere tekster også fra andre kilder og i andre formater enn de offentlige og akademiske dokumentene.

Språkkartleggingskontroversen

Gjennom å presentere de relevante delene av St.meld.nr. 41 (2008-2009), en analyse av Ekspertutvalgets rapport (2011), sammen med en gjennomgang av deler av den offentlige debatten, vil jeg kunne si noe om bakgrunnen for, og innholdet i kontroversen om kartlegging. Dette vil jeg forsøke å gjøre ved først å se hvordan språkkartleggingsdiskursen passer med Nelkins (1992) kategorier av kontroverser. Deretter vil jeg drøfte hva disse funnene eventuelt har å si for muligheten for å bygge en felles pedagogisk forståelse av språkkartlegging i barnehagen.

Et utgangspunkt

St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen, er et politisk dokument som legger viktige føringer for utformingen av barnehagepolitikken. Det er i Stortingsmelding 41 at forslaget om språkkartlegging som generelt tiltak for alle barn ble formelt lansert. «Departementet vil at det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage. Kartleggingen bør skje når barnet er tre år» (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 97). Med andre ord utgjør meldingen en viktig del av forhistorien til kartleggingsdiskursen. Et annet viktig punkt i meldingen er at den lanserer behovet for en faglig gjennomgang av ulike verktøy som brukes i norske barnehager. Resultatet av dette ble nedsettelsen av Ekspertutvalget og den gjennomgangen dette utvalget gjorde.

Stortingsmeldingen handler ikke primært om kartlegging, men legger frem det underliggende perspektivet for arbeidet med kartlegging i barnehagen, og legger også noen viktige føringer for det

som senere skal skje med hensyn til denne praksisen. En gjennomgang av de delene av meldingen hvor det snakkes om språkkartlegging, både generelt og av minoritetsspråklige barn mer spesifikt, viser at temaet er knyttet til tre nøkkelbegreper eller elementer. For det første, «kvalitet» i barnehagen og i utdanningssystemet, for det andre «sosial utjevning», og for det tredje «tidlig innsats» og hjelp til det enkelte individ. Disse elementene henger selvsagt sammen, og kobles både direkte og indirekte til kartlegging. Tankegangen er at systematisk og kvalitetssikret kunnskap om situasjonen hos de enkelte barna er en forutsetning for å gi god og tidlig hjelp til de som trenger det, og dermed bidra til sosial utjevning. Meldingen har dermed et spesielt fokus på språkstimulering og barnehage som språkmiljø, og meldingen tar til orde for en kvalitetssikring av den allerede fremvoksende kartleggingspraksisen.

Ved første øyekast er det nesten umulig å finne noe å være uenig i, når det gjelder det som sies om kartlegging i meldingen. *Kontroversen* om kartlegging er ikke lett å finne igjen i teksten som sådan. Likevel er det spesielt tre punkter som skiller seg ut og som har skapt splid. For det første foreslo Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding 41 at barnehager skal tilby språkkartlegging av alle barnehagebarn i treårsalderen (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Med dette åpner meldingen for en type evaluering som ifølge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver var ment bare ved spesielle behov. For det andre kan det se ut til at meldingen representerer et skifte i tenkingen om barnehagens rolle og ansvar, fra vekt på omsorg, lek og trygghet, i retning av fokus på kvalitet, tidlig innsats, livslang læring og sosial utjevning. For det tredje hevder enkelte at dokumentet er sterkt påvirket av OECDs begrepsbruk og perspektiver og dermed fjerner seg fra en nordisk pedagogisk modell som bygger på helhetlig læring og barndommens egenverdi (Nygård, 2015; Solli & Otterstad, 2012). Det er i lys av disse trekkene man først og fremst må forstå kritikken mot meldingen og meldingens forslag om å «innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalder» (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 98), samt forslaget om å nedsette et ekspertutvalg som skulle vurdere kartleggingsverktøy og prinsipper for implementering av en kartleggingspraksis.

Ekspertutvalgets rapport

Med bakgrunn i Stortingsmelding 41 nedsatte Kunnskapsdepartementet altså et ekspertutvalg for å se nærmere på de mest brukte språkkartleggingsverktøyene. Utvalgets arbeid resulterte i en omfattende rapport på over 300 sider. Grunnlaget for opprettelsen av ekspertutvalget kan forstås på ulike måter. For det første er opprettelsen en anerkjennelse av debatten og uenigheten omkring språkkartlegging fra Kunnskapsdepartementet sin side. For det andre kan anerkjennelsen også forstås som et diskursivt arbeid som sikter på å svare på en del spørsmål omkring språkkartlegging, og dermed avgrense eller avslutte debatten. Utvalgets mandat er et uttrykk for en posisjonering av språkkartlegging som et allment pedagogisk virkemiddel i barnehagen. Samtidig utgjør rapporten et referansepunkt for kartleggingsdebatten.

Utvalgets mandat oppsummeres i 4 punkter: (a) å vurdere åtte ulike kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager, både for majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige barn og barn med nedsatt funksjonsevne. Deretter skulle de (b) vurdere og utarbeide en oversikt over nødvendige prinsipper for implementering av egnede verktøy i barnehager. Dessuten skulle de (c) gi råd om hvilke verktøy som er egnet til videre bruk i barnehagen, og til slutt skulle utvalgets rapport (d) danne et grunnlag for en veileder til barnehagens arbeid med språkkartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6). Utvalgets mandat kan ses som et uttrykk for et diskursivt arbeid med sikte på å styre kartleggingspraksisen i en bestemt retning: Det handlet ikke om hvorvidt kartlegging skal praktiseres eller ikke, men om hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes, og hvordan. Disse punktene innebærer at det diskursive arbeidet som ble igangsatt av Kunnskapsdepartementet med denne rapporten hadde definert en dominerende posisjon i utgangspunktet. Dette var en posisjon som var positiv til kartlegging, men som også vektlegger viktigheten av å finne de beste verktøyene og den beste måten å implementere dem på. Dette kan forstås som en favorisering av språkkartlegging som en dominerende

representasjon. Det vil si at språkkartlegging blir en «obligatorisk» del av veien mot språkstimulering og språkutvikling i barnehagen.

Når det gjelder flerspråklige barn hevdes det i Ekspertutvalgets rapport at det å beherske majoritetsspråket er en forutsetning for at barn skal klare seg på skolen. Fokuset på først og fremst majoritetsspråket som avgjørende faktor for at flerspråklige barn skal lykkes på skolen, er et uttrykk for en annen dominerende posisjon i kartleggingsdiskursen, og blir gjennom mandatet og utvalgets arbeid også den dominerende posisjonen i utvalget. Likevel presenterer utvalget også flere teoretiske bidrag som poengterer at det er viktig for barna å beherske sitt eget morsmål. Slik sett gjør utvalget et viktig diskursivt arbeid i at de selv også kobler språkkartleggingsdiskursen til inkluderings spørsmål. Dette kan også ses i sammenheng med at temaet barn med minoritetsbakgrunn har vært hyppig debattert i media og på andre arenaer. Dermed blir interdiskursiviteten mellom språkkartleggings- og inkluderingsdiskursene tydeligere.

På mange måter er utvalgets konklusjoner motsetningsfylte. For det første inntar utvalget åpne intensjoner i forhold til temaet:

(...) fremfor kun å vurdere de enkelte verktøyene ut fra hvorvidt de er enten generelt og entydig egnede eller uegnede, legger utvalget vekt på å diskutere ut fra hvilke formål, målgrupper, omstendigheter mv., og betraktet ut fra hvilke former for bruk, at verktøyene kan begrunnes som mer eller mindre egnede (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 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 satsing på barn som meningsskapende subjekter, og at de derfor står til dels i kontrast til forhold som understrekes i nyere barndomsforskningsteorier. De sier også at både språkkartlegging og andre typer vurderinger hvor barna ikke blir sett og hørt, kan virke mot sin hensikt. I tillegg var selve utvalget delt. På slutten av oppdraget sto to ulike posisjoner mot hverandre. 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 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 280-298). Mindretallet – de som er positive til kartlegging – hevder:

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 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 283).

I lys av ekspertutvalgets motsetningsfylte konklusjoner og uenigheter om hvordan og hvilken kunnskap om en pedagogisk praksis som er «rett» eller «sann», er det derfor ikke så rart at kontroversen fortsetter inn i en debatt hvor fagfolk og offentlighet diskuterer språkkartlegging heftig.

Språkkartleggingsdiskursen i lys av Nelkins kategorier

Nelkin (1992) har som nevnt beskrevet kontroverser som knyttet til: 1) vitenskapens krenkelse av verdier, 2) politisk kontroll og prioriteringer, 3) frykt for risiko, eller 4) trusler mot individuelle rettigheter (Nelkin, 1992). Denne kategoriseringen gjelder kontroversene som sådan, og ikke de enkelte innspillene til debatten. Likevel er det gjennom konkrete utsagn og tekster vi kan få innblikk i

hvilke typer kontroverser kartleggingsdiskursen er preget av. Nedenfor vil jeg derfor diskutere hovedlinjer og sentrale sider i debatten om språkkartlegging i lys av Nelkins perspektiv. I denne gjennomgangen vil synspunkter og relevante deler av sentrale dokumenter som Ekspertutvalgets rapport og Stortingsmelding 41 omtales, men også andre stemmer som bidrar i debatten.

Fra verdikonflikter til trusler om individuelle rettigheter

En av Nelkins kontroverser er kontroverser som knyttes til opplevelsen av at verdier blir krenket. I den offentlige og faglige kartleggingsdebatten ser vi at spørsmål om verdier står sentralt. Dette kan gjenfinnes i en rekke ytringer og posisjoner i debatten.

Kritikere av kartlegging hevder at kartlegging kan utgjøre en trussel mot de største verdiene i norsk og nordisk barnehage. Berit Bae sier for eksempel:

Når utenlandske forskere vurderer norsk og nordisk barnehagepedagogikk, fremhever de at noe av styrken ved vår modell er at vi legger vekt på barns og barndommens egenverdi, setter lek i sentrum og tilpasser pedagogikken til lokale forhold. Dette står i motsetning til å vurdere enkeltindivider og institusjoner opp mot standardiserte måleinstrumenter (...) (Bae, 2015, s. 51-52).

Den nordiske modellen har tradisjonelt hatt mer fokus på omsorg, lek og sosial kompetanse enn læring (Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen & Holljen, 2002; Søbstad, 2002). Den nordiske modellen har altså et relasjonelt læringssyn som bygger på at all læring foregår gjennom samspill mellom barn-barn, barn-voksne og omgivelsene. Dette står i motsetning til språkkartlegging som baseres på å kartlegge barns individuelle egenskaper og prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011), som har et fokus på å styrke barnehagen som læringsarena og på standardiserte kvalitetsindikatorer (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 9).

Greve hevder i et intervju (Jonassen, 2015) at kartlegging med standardiserte verktøy er krenkende. Hun hevder at barnehagelærere har kompetanse for å observere og å vurdere om barn har behov for hjelp. Videre sier hun at man gjerne kan bruke skjemaer etter at man har observert barnet og ser behov for det, men ikke systematisk for alle barn, på samme måte. Barn er og skal være forskjellige og kan ikke oppsummeres i et bestemt skjema (Jonassen, 2015). Det er altså standardisert kartlegging som innebærer en krenkelse av verdier, ifølge Greve.

Ekspertutvalgets mandat var å utarbeide en omforent rapport som på forskningsmessig grunnlag kunne si noe om hvilke verktøy som er egnede for bruk i barnehagen, og hvilke forutsetninger som er nødvendige for implementering av praksisen. På slutten av dette arbeidet kom det fram at utvalget som helhet ikke kunne stille seg bak rapporten. Og, «uenighetene bunner i grunnleggende ulike perspektiver på kartlegging», står det i utvalgets egen rapport (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 282). Dette gjenspeiler at det var en uforenlig uenighet blant fagfolk som skulle gi en samlet vurdering av bruk av kartlegging i barnehagen. I rapporten kom det også fram at «nesten alle verktøyene bygger på forestillinger om en normalutvikling knyttet til alder med en rekke milepæler, som barnets utvikling forventes å passere og å kunne kartlegges ut fra, dvs. at «stigen» har vist seg å være den fremherskende utviklingsforestillingen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 235). Den såkalte «stige-modellen» står i kontrast til nyere utviklingsforestillinger som bygger på at barn er aktive, kompetente, og lærer i et sosialt samspill med sine omgivelser – «sosiale edderkoppspinn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 180). Dermed forkastes ideen som kartlegging bygger på, og som tar utgangspunkt i at barnets utvikling skjer gjennom en rekke stadier i «stigemodellen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 243). Med andre ord er det også her kolliderende verdisyn på barn og barndom og dermed også på læring.

Som nevnt ovenfor henger ofte verdisynet som kartleggingstankegang bygger på, sammen med utviklingspsykologiske- og tradisjonelle spesialpedagogiske tilnærminger. Disse tilnærmingene blir kritisert for å plassere problemer hos enkelte barn uten å ta tilstrekkelig hensyn til barnas omgivelser. Det settes fokus på hva barn mangler og hvordan løse problemet med utgangspunkt i individorienterte skjemaer. I tillegg presenteres det en modell for hva som er normalt og ikke normalt. Motstandere hevder at problemer ikke nødvendigvis ligger hos barnet selv, og at for å løse problemet er det behov for et komplekst pedagogisk arbeid som tar hensyn til forholdene rundt barnet.

Solveig Østrem, som har vært aktiv i kartleggingsdebatten, hevder at kartleggingspraksisen strider imot barnehagens formål og verdigrunnlag som er beskrevet i Barnehageloven § 1. Hun hevder at kjernen i disse verdiene handler om å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Østrem, 2010). Pettersvold og Østrem hevder at det i kartleggingspraksisen foregår en slags jakt på det «normale barn», og at rammene for hva som er normalt er så trange at et hvilket som helst barn risikerer å få merkelappen «mestrer ikke» og bli definert som avvikende. Med dette hevder Pettersvold og Østrem at kartlegging av barn tar utgangspunkt i hva barna kan bli i fremtiden, og ikke hva de er her og nå (Pettersvold & Østrem, 2012).

Motsetninger mellom ulike verdier i pedagogisk tilnærming til barn har vært en del av barnehagediskursen lenge, men kanskje er det også et nytt element her som handler om barn som subjekter. Det berører i så fall Nelkins siste type kontrovers: trusler mot individuelle rettigheter, og innebærer kanskje at skillet mellom verdisyne utvides heller enn minker. Berit Bae (Bae, 2014) sier at vi har vært gjennom et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn. Dette nye paradigmet bygger på innsikter fra både psykologi, sosiologi, pedagogikk og antropologi. Det sentrale i det nye paradigmet er at barn blir sett som subjekter allerede fra de første fasene i livet, og ikke bare som objekter som skal formes. Barn er helt fra fødselen av relasjonsorienterte og meningsskapende (Bae, 2014, s. 3). Med dette som bakteppe hevder Bae at å møte barn som subjekter handler om å anerkjenne individets rettigheter til egen opplevelsesverden. Bae sier at «det å begynne å se på barn som individer med rettigheter på linje med andre samfunnsmedlemmer, er relativt sett det nyeste skuddet på menneskerettighetsstammen» (Bae, 2014, s. 5). Hun stiller spørsmål om det er først nå, flere tiår etter opprettelse av menneskerettstankegangen at ideene om hvert menneskes ukrenkelige verdi begynner å bli tatt inn i samfunnslivet for alvor. Her er det derfor et poeng at kartleggingsperspektivet, ifølge enkelte, også kan innebære en trussel mot barns individuelle rettigheter. Kartleggingspraksisen blir bestemt ovenfra og viser ikke respekt og tillit, den tar heller ikke hensyn til barns menneskeverd. I følge Bae er massekartlegging derfor en tvilsom tilnærming til tidlig innsats (Antonsen, 2015). Det er dermed en tett forbindelse mellom kartleggingsdiskursen som verdikontrovers og som kontrovers om trusler mot individuelle rettigheter.

En lesning av sentrale styringsdokumenter og andre innlegg i debatten rundt kartlegging tyder på at uenigheten mellom fagfolk i kartleggingsdiskursen er tett knyttet til ett sett av verdier rundt barn, barndom og den pedagogiske praksis i barnehagen. Det er snakk om grunnleggende verdikonflikter heller enn uenigheter om avgrensede praksiser.

Politisk kontroll og prioriteringer

Ut fra Nelkins kategorisering kan man også si at kontroversen rundt språkkartlegging handler om politisk kontroll. Oppnevningen og fastsettelsen av Ekspertutvalgets mandat er et eksempel på det. Stortingsmelding 41 la grunnlaget gjennom de underliggende perspektivene, men også i de konkrete føringene. Der heter det: «Departementet foreslår å innføre et krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage (...). Dette vil bli innført når en faglig vurdering av språkkartleggingsverktøy foreligger» (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s.11).

Ekspertutvalgets mandat var å foreta denne faglige vurderingen, og dreide seg konkret om hvilke verktøy som var egnede for bruk i barnehagen, og hvordan kartlegging skal implementeres. Det var ikke spørsmål om alternativer til kartlegging, eller om kartlegging var riktig eller nødvendig. Dette vil si at rammene for mandatet var innskrenket fra starten av, noe som igjen innebar at de som ikke var enige med mandatet fikk en marginalisert posisjon. Dette i seg selv kan forstås som et diskursivt grep som er et uttrykk for kamp om politisk kontroll.

Det er ikke bare i de sentrale dokumentene man ser at språkkartleggingsdiskursen handler om politisk kontroll. Den politiske siden av kartleggingsdiskursen gjenspeiles i politiskdebatt og tiltak i flere kommuner, som for eksempel Bergen, Oslo og Trondheim. I Bergen kommune har bystyret vedtatt språkkartlegging av barnehagebarna fra de er to år gamle. Bergen kommune har valgt TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) (Horn & Færevaa, 2011) som verktøy for kartleggingen, og for barn med minoritetsspråklig bakgrunn brukes et verktøy kalt «Språkpermen» (Sandvik, 2012)³. I Bergen ble det også gjort vedtak om at barnehagene må rapportere til skolen når barn ikke følger normal språkutvikling (Bulai, Sandvik & Sundal Clausen, 2014). Denne typen vedtak er et eksempel på at politikken tar direkte kontroll over spørsmål og avgjørelser som ellers bestemmes av fagfolk – basert på deres faglige skjønn. I en kronikk hvor han kritiserer Oslo kommunes arbeid med språkkartlegging, sier Kaurel at «Prosjekt Oslobarnehagen dreier seg mer om politisk (over)styring av barnehagelærerprofesjonen, enn om faglig funderte tiltak og løsninger» (Kaurel, 2014, s. 46). Solbrekke og Østrem (2011) sier at «Eksemplet med språkkartlegging illustrer at eksterne aktører og fagpersoner fra skolen som har gått over i byråkratiske stillinger, i sterk grad påvirker det som prioriteres i barnehagene» (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 194-209). I Trondheim kommune har man jobbet mye med kartleggingsproblematikken, spesielt ovenfor flerspråklige barn. Kommunen har også vært en viktig bidragsyter i utviklingen av et språkkartleggingsverktøy som brukes lokalt (Trondheim kommune, 2013). Imidlertid har man i Trondheim kommune gått bort fra å pålegge kommunale barnehager språkkartlegging, til at det nå er opp til barnehagene selv å bestemme dette. Kommunen bestemmer heller ikke hvilket verktøy som skal brukes.

Mange skeptikere til kartlegging plasserer spørsmålet om kontroll i et større politisk bilde. Solli og Otterstad sier det slik:

Barnehage befinner seg i en ensrettingsprosess der politiske føringer fra blant annet organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) legger opp til en undertrykking av de faglige pedagogiske kunnskapene som førskolelærerne besitter og som utdanningene forsøker å formidle til studentene- de kommende førskolelærerne – og for så vidt også det store inntrykket på de sistnevnte. Språkføring og argumentasjon som føres, leder til bestemte oppfatninger av kvalitet, den gode barnehagen, kartlegging, og så videre (Solli & Otterstad, 2012, s. 42).

Denne typen tilpasning kan kobles til New Public Management-tenkning (NPM) og at det faglige skjønn utfordres (Solbrekke & Østrem, 2011). I følge Solbrekke og Østrem preges meldingen av at:

(...) en økonomisk terminologi brukes aktivt i argumentasjonen for å satse på gode barnehager. Det vises blant annet til at en slik innsats i småbarnsalderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet (...). En slik tilpasning er forankret i en tenkning som gjerne omtales som New Public Management (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 195).

³ Språkpermen er en metode som er utarbeidet med utgangspunkt i «Lær meg norsk før skolestart!» (Sandvik & Spurkland, 2012).

Deler av ekspertutvalget ser ut til å dele dette synspunktet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 187). De peker i kapittel 8 på at individuelt og kollegialt ansvar reduseres til fordel for ytre kontroll.

Gjennomgangen av kartleggingsdiskursen viser at den har elementer av en verdikonflikt, av trusler mot barns individuelle rettigheter, og politisk kontroll. Disse ulike kategoriseringene av kontroversen henger tett sammen, og forsterker delvis hverandre.

Et tema som spesielt angår kartlegging av flerspråklig barn er at kartleggingsdiskursen møter inkluderingsdiskursen. Kartleggingspraksisen kritiseres ofte for at fokuset rettes mer på hva barn ikke kan, enn de ressurser barna sitter inne med (Essahli Vik, 2013; Gjervan & Svolsbru, 2013). Her ligger en potensiell spenning i forholdet mellom kartlegging og inkludering av flerspråklige barn: Dersom oppmerksomhet mot minoritetsgrupper i for stor grad forankres i et problemperspektiv vil stigmatisering, fremmedgjøring, og i siste instans ekskludering heller enn inkludering være resultatet.

Hva betyr så de forholdene som er diskutert ovenfor for mulighetene til å finne fram til en felles forståelse av språkkartleggingspraksisen eller en løsning av kontroversen?

Fra kontrovers til kompromiss?

Jeg har forsøkt å diskutere språkkartlegging i lys av teori omkring vitenskapelige kontroverser. Ut fra dette perspektivet, stilte jeg spørsmål om *hva som ligger bak kontroversen om språkkartlegging, og om det finnes muligheter for å komme fram til kompromisser om språkkartleggingspraksis i barnehagen.*

Det store bildet i kartleggingsdebatten er konfliktfylt; enten er man for kartlegging, eller så er man imot. Det kan synes som om det er en ubalanse mellom motstandere og tilhengere av kartlegging. I styringsdokumentene er den dominerende posisjonen i hovedsak positiv til kartlegging. I den offentlige debatten ser det ut til at motstanderne tar større plass. Ulike faglige tradisjoner betrakter også kartlegging på forskjellig måter. Samtidig er det vanlig at tilnærminger og posisjoner varierer mye innenfor samfunnsvitenskapene. Min gjennomgang gir ikke grunnlag for å konkludere eller beskrive situasjonen som en anomali eller som et paradigmeskifte. Imidlertid er det rom for å kunne si at det er ulike paradigmer eller grunnleggende verdier som møtes. Min gjennomgang viser at kontroversen om språkkartlegging preges av ulike verdier på barn, barnehage og hva som skal prioriteres i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Likevel mener jeg at problematisering og drøfting av temaet er veien å gå for å komme frem til løsninger som kan gagne barnet, feltet og samfunnet som helhet.

Det er tegn til vilje til å finne «kompromisser». Som jeg ser det, finnes det en del utsagn i debatten som peker mot en nyansering. For det første er det en del av innspillene som går på at det er massekartlegging ved bruk av standardiserte verktøy man er imot. Det er altså kartlegging uten at man tar hensyn til enkelte barns behov, forutsetning og den sosio-kulturelle og språklige bakgrunnen som er problemet – ikke kartlegging i seg selv. Det vil si at man kan være for kartlegging når det er behov for det, og når barnehageansatte vurderer det som nødvendig. For eksempel etterspør Gjervan og Svolsbru (2010) fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), i en kronikk i tidsskriftet Barnehagefolk, en mer nyansert debatt om kartlegging. De mener at kritikerne av kartlegging har hatt fokus kun på noen deler av kartleggingen. De mener også at kartlegging kan ha positiv betydning for flerspråklige barn (Gjervan & Svolsbru, 2013).

For det andre, som det også påpekes i Ekspertutvalgets rapport, er kartleggerens kompetanse og kunnskap om barns språkutvikling avgjørende når man skal sette i gang en kartleggingsprosess. Som det påpekes flere steder er det avgjørende at personalet i barnehagen tar hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn, samt at de har god kunnskap og kompetanse om språkutvikling, spesielt med tanke på flerspråklighet. Når kartlegging foretas av kvalifisert personale med gode verktøy, ses ikke kartlegging på som problematisk. Dette forutsetter at personale med kompetanse gis rom til å foreta faglige vurderinger og å bruke skjønn.

Som vi har sett handler kontroverser også om en kamp om politisk kontroll. Da er polarisering ofte resultatet. Derfor bør kritikken mot politisering av kartleggingspraksisen, i form av at myndigheter både pålegger at det skal kartlegges, og med hvilke verktøy, tas på alvor. Pålegg om standardiserte tilnærminger som overprøver ansattes autonomi og skjønn støter mot mange pedagogers faglige verdisyn. Dessuten er det også viktig å ta innover seg at barn i stadig større grad betraktes som subjekter med egne rettigheter, og dermed også har rett til medvirkning. Et standardisert og felles kartleggingsverktøy kan derfor ikke tvinges på alle dersom man ønsker å bidra til å minke kontroversen rundt språkkartlegging generelt, og av flerspråklige barn spesielt. Det er grunn til å tro at en slik politisering heller vil øke enn redusere motsetningene.

Spørsmålet man kan stille seg i fortsettelsen av dette er hvilken vei vi nå går. Det nyeste offentlige dokumentet som peker ut en retning for den norske barnehagen er Meld. St. 19 (2015-2016). Denne meldingen forsøker å lukke debatten på minst tre måter. For det første er den tydelig på hva som forstås som problemer, og hvordan disse skal løses. Den skjærer gjennom mye av de tidligere års debatter om språk og språkstimulering i barnehagen. Noe løftes fram, mens noe parkeres som uaktuelt. For eksempel plasseres ansvaret for morsmålsføring hos foreldrene, mens barnehagen gis en sentral oppgave i å lære barna norsk. For det andre legger meldingen opp til at det trengs en standardisering og en tydeligere norm for hvordan barnehagen skal være, og for hvilke kunnskaper barn skal ha når de går ut av barnehagen. Meldingen kobler behovet for standardisering og felles normer til blant annet OECDs vurderinger av den norske barnehagen. OECD skryter av den nordiske modellen og satsingen på barnehagen, men påpeker samtidig at rammeplanen gir ansatte stor frihet når den nordiske tradisjonen skal omsettes i praksis. Rammeplanen, ifølge OECD, er ikke presis nok til å sikre god innholdskvalitet i alle barnehager (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 16). Tydeligere styringsdokumenter, standardisering, og kvalitetssikring er nødvendige grep, ifølge OECD – og Meld. St. 19. Dette er, slik jeg forstår kontroversen om språkkartlegging av barn generelt, og minoritetspråklige barn spesielt, nettopp den type tilnærming som forsterker mer enn demper kontroversen.

Mens fokuset på standardiserte løsninger og tydelige styringsdokumenter møter motstand, er ønsket om å satse på økt status og kompetanse i barnehagen mindre kontroversielt. Og det er liten tvil om at økt kompetanse er en forutsetning for en god kartleggingspraksis i barnehagen.

Referanser

- Adamson, P. (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Firenze, Italia: UNICEF, Innocenti Research Centre.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: en kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (doktoravhandling). Oslo: Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015 *NOA Norsk som andrespråk*, 30(12), 284-309.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (red.) *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, 101-125. Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonsen, F. (2015). Kritiseres for massekartlegging av barn. Hentet fra <http://www.barnehage.no/pedagogikk/2015/02/kritiseres-for-massekartlegging-av-barn/>
- Arnesen, A.-L. (2012). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bae, B. (2014). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Bae, B. (2015). Barnehagepolitikk i utakt. *Utdanning*,(3), 50-53.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Björklund, M.B., Björklund, S. & Sjöholm, K. (2013). Multilingual Policies and Multilingual Education in the Nordic Countries. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 1-22.
- Bubikova-Moan, J. (2016). Constructing the multilingual child: the case of language education policy in Norway. *Critical Discourse Studies*, 14(1), 56-72.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2016.1190389>
- Bulai, E.M., Sandvik, S. & Sundal Clausen, S. (2014). Frykter språktest setter barnehagebarn i bås. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/advarer-mot-spraktest-av-smabarn-1.11530365>
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M. & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Essahli Vik, N. (2013). *Flerspråklige barn mellom kartlegging og inkludering - En diskursanalyse* (masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Fairclough, N. & Halskov Jensen, E. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175-182.
- Gjervan, M. & Svolsbru, G. (2010). Behov for nyansering i kartleggingsdebatten. *Barnehagefolk*, (02), 87-89.
- Gjervan, M. & Svolsbru, G. (2013). Språklig og kulturelt mangfold – fine ord eller god praksis? *Barnehagefolk*, (03), 31-35.
- Greve, A., Johansson, J-E. & Østrem, S. (2009). Kartlegging av barn, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Kartlegging-av-barn-253626b.html>
- Hess, D. J. (1997). *Science studies: an advanced introduction*. New York: New York University Press.
- Hitching, T.R., Nilsen, A.B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hitching, T.R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T.R. Hitching, A.B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*, 11-39. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner: En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i daginstitutioner i Københavns kommune*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus universitet.
- Horn, E. & Færevaa, M.K. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jonassen, T. (2015). Kartlegging av barn er krenkende. Hentet fra <http://www.barnehage.no/pedagogikk/2015/01/-kartlegging-av-barn-er-krenkende/>
- Kaurel, J. (2014). Språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehagen: om forsøk på styring av pedagogisk praksis. *Første steg*(3), 46-51.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik : en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Korsvold, T. & Bae, B. (2011). *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. Utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lyngseth, E.J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 219-225.
- McNamara, T. (2008). Language Testing. I A. Davies & C. Elder (red.), *The Handbook of Applied Linguistics*, kap. 31, 763-783. Oxford, UK.: Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x>
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 242-258.
- Meld. St. 6 (2012-2013) (2013). *En helhetlig integreringspolitikk: mangfold og felleskap*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 19 (2015-2016).(2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 24 (2012-2013) (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nelkin, D. (1992). *Controversy: Politics of technical descision*. Newbury Park: Sage Publications.
- NOU 2010:7 *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 11(7), 1-18.
<https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 376-387.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Rambøll. (2008). Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport. Oslo: Rambøll Management AS.
- Sandvik, M., Garmann, N.G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. (2.utgave) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Skarpenes, O. & Nilsen, A.C.E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424-439.
- Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 194-209.
- Solli, A. & Otterstad, A.M. (2012). En mangfolds- og motstandsentusiast. *Første steg* (4), 42-45.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *... og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: Dronning Mauds minne.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 194-207.
- Tjønneland, E. (1993). Thomas Kuhn. I T.B. Eriksen (red.), *Vestens Tenkere bind 3, Fra Freud til Baudlair*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Trondheim kommune. (2013). *Kartleggingsprøve for flerspråklige elever. Skolestartere. Muntlige oppgaver*. Trondheim: Ila, Kattem og Saupstad skole, Trondheim kommune.
- Vatne, B. & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 115-126.
- Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*, 81-109. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning* 3(3), 191-203.