

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2021:2

Nassira Essahli Vik

# Språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



Nassira Essahli Vik

# **Språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen**

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, februar 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Nassira Essahli Vik

ISBN 978-82-326-5154-2 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-5155-9 (elektr. utg.)  
ISSN 2703-8084 (online)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2021:2

Trykket av NTNU Grafisk senter

أنا من هناك. أنا من هنا<sup>1</sup>  
ولستُ هناك، ولستُ هنا  
لِي اسمانِ يلتقيان ويفترقان  
ولي لغتان, نسيت بأيهما كنتُ أحلم ...

*I am from there. I am from here.  
I am not there and I am not here.  
I have two names, which meet and part,  
and I have two languages. I forget which of them I dream in.*

*Mahmoud Darwish*

---

<sup>1</sup> Dette er en passasje i diktet: «طباق لإدوارد سعيد» som Mahmoud Darwish dedikerte til Edward Said i 2007.



## Forord

Endelig har jeg kommet til veis ende med min doktorgradsavhandling. Arbeidet har vært både et viktig faglig og personlig skritt for meg. Overgangen fra å være en barnehageansatt som trivdes best på gulvet sammen med barna, til stipendiattilværelsen var stor. Det var uvant å sitte i ro og konsentrere seg over lange perioder uten at noen brøt stilheten. Det var også uvant å bruke dagen lang på å forstå til dels ugjennomtrengelige forskningsartikler og mange filosofiske tanker. Det føltes som et paradoks at jeg som har jobbet med barn i så mange år – og som har trodd at jeg kunne mye om barn og det å jobbe med barn – skulle lese, forstå og forske på barna på «avstand». Samtidig har jeg lært mye på denne overgangen. Veien fram mot en ferdig avhandling har vært kronglete og utfordrende, men jeg så alltid glimt av lys takket være dyktige mennesker som trodde på meg, og en god porsjon stahet og innsatsvilje. Det er mange som har bidratt til at denne avhandlingen kom i havn, og som fortjener en stor takk. Aller først vil jeg takke min tidligere arbeidsgiver Trondheim kommune for finansiering av prosjektet, og Bodil Øvre Johnsen, Ragnhild Granskogen og Anita Mester i kommunen for at de har vært gode støttespillere. Jeg vil også takke Norges forskingsråd for finansiering og Janike Harsheim for å ha svart på alle mine spørsmål om rapportering og så videre. Jeg vil også rette en varm takk til Institutt for pedagogikk og livslang læring, ved instituttleder Hans Petter Ulleberg og alle gode kollegaene der. Dere har inspirert meg og blåst livet i arbeidet mitt. Takk også til Dronning Mauds Minne Høyskole for både faglig og økonomisk støtte. Hjertelig takk til Tora Korsvold for gjennomlesing og moralsk støtte. En stor takk går også til mine informanter, både barn og voksne, i de ulike barnehagene som åpnet dørene for meg. Dere ga meg tid, innsikt og inspirasjon i en travel hverdag. Jeg vil også takke alle mine gode venninner i Trondheim. Til slutt vil jeg takke alle de som har lest og kommentert arbeidet eller deler av arbeidet mitt underveis. Her vil jeg nevne spesielt Rita M. Sivertsvik, Nora Essahli, Mohammed Essahli og Christine B. Østbø Munch. Prosjektet mitt hadde ikke vært mulig uten mine dyktige veiledere. Stor takk til Anne Beate Reinertsen for støtte både i begynnelsen og underveis i prosjektet. Og hjertelig takk til min hovedveileder Heidun Oldervik. Du var akkurat den veilederen jeg trengte, stødig, kunnskapsrik og et godt medmenneske.

Jeg vil også takke mora mi, brødrene mine og resten av familien både i Norge, Frankrike og Marokko, for at de holdt ut med meg hele veien. Ved å stille spørsmål og være nysgjerrig på hva avhandlingen handlet om, hvordan det var å skrive på et helt nytt språk. En stor, varm og kjærlig klem til Selma og Younes, mine elskede barn. Dere har vært helt eksemplariske, støttende og inspirerende. Jeg er vanvittig glad i dere. Sist men ikke minst takk til deg Jostein. Ordene strekker ikke helt for å beskrive min takknemlighet for din støtte og oppmuntring. Du har vært forståelsesfull, raus, tålmodig og best av alt har du vist meg kjærlighet i de stundene jeg trengte det mest.

***Jeg dedikerer arbeidet mitt til alle som gjør en viktig jobb i barnehagen for at alle barn skal ha det bra uansett språklig, sosial og kulturell bakgrunn.***

## Sammendrag

I den norske barnehagen er språkkartlegging en omdiskutert praksis. På den ene siden er det en praksis som forstås som et redskap som bidrar til at barn får den hjelpen de har behov for, så tidlig som mulig. Videre ses kartlegging som et tiltak for å bedre kvaliteten i barnehagen, og som et redskap for sosial utjevning. På den andre siden mener kritikere at kartlegging strider mot sentrale verdier og viktige elementer i den norske barnehagemodellen. De hevder også at kartlegging setter barn i bås og baserer seg på, og forsterker, et mangelperspektiv.

Når det gjelder språkkartlegging av flerspråklige barn, møtes kartlegging og inkludering i et diskursivt spenningsfelt. I avhandlingen forstår jeg språkkartlegging som en diskursiv, sosial og institusjonalisert praksis, som på mikronivå er konkret og praktisk, men samtidig innbakt i større diskurser som omhandler flerspråklighet, inkludering, og barnehagen som samfunnsinstitusjon. Jeg spør for det første hva som er bakgrunnen for kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn. For det andre spør jeg hvordan språkkartleggingspraksisen kan virke inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn. Til slutt spør jeg hvordan pedagogene og den pedagogiske praksisen påvirkes av språkkartlegging av flerspråklige barn.

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg teoretisk koblet et diskursanalytisk rammeverk med flere beslektede tilnærminger. Metodisk benytter jeg en kombinasjon av kvalitative forskningsmetoder. Jeg har observert språkkartleggingssituasjoner og intervjuet pedagogene som var involvert i kartleggingssituasjonene. Videre har jeg sett på kartleggingsverktøyene og deres instruksjoner. Jeg har analysert og fortolket datamaterialet med utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming.

Jeg viser at kontroversen om språkkartlegging har vært preget av konflikt blant annet fordi den er en verdikonflikt der mange hevder at språkkartleggingspraksisen står i motsetning til viktige verdier i den norske barnehagemodellen. Kontroversen kan også ses som en kamp om politisk kontroll hvor pålegg om standardiserte tilnærminger støter mot mange pedagogers faglige verdisyn. Videre betraktes barn, i den norske barnehagen, i stadig større grad som subjekter med egne rettigheter, og at de dermed også har rett til medvirkning. Skeptikerne mener språkkartleggingen bryter med dette. Likevel har det etter hvert kommet nyanser i debatten. Flere hevder nå at det ikke nødvendigvis er kartlegging i seg selv som er problemet. Problemene er knyttet til massekartlegging ved bruk av standardiserte verktøy.



Konklusjonene på hvordan språkkartlegging av flerspråklige barn virker inkluderende *i barnehagen* eller ikke, er delt. Funnene peker på at når kartleggingen blir preget av en instrumentell og standardisert bruk av kartleggingsverktøy kan resultatet bli passivisering av barn og en institusjonalisering av et mangelperspektiv. I tillegg kan kartleggingsdiskursen være med på å gjenskape og forsterke de rådende representasjonene av forholdet mellom minoritet og majoritet. Dette peker i større grad mot ekskludering enn inkludering. På den andre siden har jeg også funnet at språkkartlegging kan fungere som en inkluderende praksis for flerspråklige barn dersom pedagogen bruker skjønn og faglige selvstendige vurderinger under kartleggingen. Kartlegging kan gjøres på en måte som åpner for dialog mellom barnet og pedagogen. Det er da viktig at man kartlegger flerspråklige barn med verktøy og metoder som bygger på et dialogisk og ressursorientert språksyn.

Med hensyn til hvordan pedagogene og den pedagogiske praksisen påvirkes av språkkartlegging av flerspråklige barn konkluderer jeg for det første med at pedagogenes holdninger er trygt plassert i den norske barnehagemodellen, samtidig som de er positive til språkkartlegging. Analysen peker imidlertid på at kartleggingspraksisen i seg selv bygger på et mangelperspektiv: de minoritetsspråklige barna kartlegges uavhengig av deres norskspråklige ferdigheter. I tråd med dette uttrykte noen av pedagogene holdninger preget av et orientalistisk perspektiv og opererte med et skille mellom «oss og de andre». Analysene viste også at kartleggingen i flere tilfeller fikk preg av en test, og at kartleggingen fikk et instrumentelt preg. Dette sto i kontrast til det pedagogene så på som god pedagogisk praksis. Her var det også forskjeller mellom barnehagene. I den ene barnehagen hadde samspillet en annen karakter og både barnet og pedagogen fikk større handlingsrom. Noe av dette ser ut til å ha med verktøyet å gjøre, og noe med formål og tilnærming til kartlegging generelt.

Videre viser min gjennomgang av verktøyene at de bygger på ulike språksyn. På den ene siden er det verktøy som bygger på et monologisk språksyn, og legger opp til en strukturalistisk og instrumentell kartleggingspraksis. På den andre siden er det verktøy som bygger på et dialogisk språksyn som legger opp til at kartleggingen foregår gjennom dialog og i en naturlig kontekst. Det så ut til å være en tydelig sammenheng mellom verktøyenes utforming og instruksjoner på den ene siden og kartleggingspraksisen på den andre. Pedagogene disiplineres av verktøyene.

Oppsummert konkluderer jeg med at det ikke er et spørsmål om språkkartlegging eller ikke, men om hvordan, med hvilke verktøy, og med hvilket formål det arbeides med språk og språkkartlegging i barnehagen.

## Summary

In the Norwegian Early childhood education and care (ECEC) institutions, language mapping is controversial. On the one hand, it is a practice that is understood as a tool to give children the help they need, as early as possible, a tool for social inclusion and as an initiative to improve the overall quality in kindergartens. On the other hand, critics hold that mapping is contrary to key values and elements in the Norwegian ECEC model. Furthermore, they believe mapping categorize children and is based on a perspective where children lack competencies.

When it comes to mapping of multilingual children, language mapping and inclusion meet in a complex discursive field. In this study, I understand language mapping as a discursive, social and institutionalized practice. It is concrete and practical at the micro-level, but at the same time embedded in larger discourses related to multilingualism, inclusion, and ECEC as a social institution. In the dissertation, I first ask what the background for the controversy surrounding language mapping of multilingual children is. Second, I ask how language mapping practice can be inclusive or exclusive for multilingual children. Third, I ask how pedagogues and pedagogical practice are affected by language mapping of multilingual children.

In the work on this dissertation, I have theoretically linked a discourse analytical framework to other related approaches. Methodologically, I use a combination of qualitative research methods. I have observed language-mapping situations and interviewed the pedagogues who were involved in the mapping situations. Furthermore, I have studied the mapping tools used, and the instructions attached to them. Finally, I have analyzed and interpreted the data based on a discourse-analytical approach.

On the first question, I show that language mapping is controversial, partly because some see it as conflicting with important values in the Norwegian ECEC-model, and partly because there is a struggle over political control, where centralized directions to use standardized approaches in mapping counters the professional values of many pedagogues. Furthermore, children in the Norwegian kindergarten are increasingly regarded as subjects with their own participatory rights, and language mapping practice are seen as conflicting with this view. Yet, nuances are emerging in the debate. Many now claim that it is not language mapping in itself that is the problem. The problem is rather related to mass mapping using standardized tools.

The conclusions on the question on how language mapping of multilingual children can be inclusive or exclusive in the ECEC, are split. The findings suggest that instrumental, test-like

language mapping may lead to passivation of children. In addition, the mapping discourse implies an institutionalization of a deficiency perspective, and can contribute in recreating prevailing representations of the relationship between minorities and the majority. This rather points toward exclusion than inclusion. On the other hand, I have also found that language mapping can be an inclusive practice for multilingual children if the pedagogues uses her/his pedagogical discretion to adapt to situations and the child, and open for dialogue during the mapping situation. It is then important that multilingual children are language mapped with tools and methods that are based on a dialogical language perspective and resource-oriented perspective on multilingual early childhood education.

With regard to how pedagogues and pedagogical practice are affected by language mapping of multilingual children, I conclude first, with that the educators' attitudes and values are safely placed within the Norwegian ECEC-model. At the same time, they are positive towards language mapping. However, the analysis points out that the mapping practice itself is based on a defiance-perspective: the minority language children are mapped based on their status as minority children, independently of their Norwegian language skills. In line with this, some pedagogues expressed orientalist perspectives and operated with a distinction between "us and the others". The analyzes also showed that the mapping in several cases was test-like, and that the mapping was done in an instrumental manner. This was in contrast to what the pedagogues saw as good pedagogical practice. However, also here there were differences between the kindergartens. In one of the kindergartens, the interaction was more open and both the child and the pedagogues had more room for maneuver. Some of this seems to have to do with the mapping tool, and some with the ECECs approach to the language mapping practice in general.

My analysis of the mapping tools shows that they are based on different language views. On the one hand, there are tools that are based on a monological and structuralist view of language, and prepare for an instrumental mapping practice. On the other hand, there are tools based on a dialogical view of language that suggest that the language mapping takes place through dialogue and in the childs natural contexts. There seemed to be a clear connection between the design of the tools and instructions on the one hand and the mapping practices on the other. The findings suggest that the pedagogues are disciplined by the tools.

In summary, I conclude that it is not a question of language mapping or not, but of how, with what tools, and for what purpose language work and language mapping is practiced in ECEC.

## Résumé

Dans les établissements norvégiens d'éducation et d'accueil de la petite enfance (ECEC), la cartographie linguistique est une pratique qui fait l'objet de controverses. D'une part, il s'agit d'une pratique comprise comme un outil permettant aux enfants d'obtenir l'aide dont ils ont besoin le plus tôt possible. La cartographie linguistique est également considérée comme une initiative visant à améliorer la qualité de l'école maternelle en même temps qu'un outil de péréquation sociale. D'autre part, les critiques estiment que la cartographie va à l'encontre des valeurs clés du modèle norvégien. En outre, ils pensent que la pratique de la cartographie linguistique catégorise les enfants, et est basée sur une perspective où les enfants manquent de compétences.

Lorsqu'il s'agit des enfants multilingues dans l'école maternelle norvégienne, la cartographie linguistique et l'inclusion se rencontrent dans un champ discursif complexe. Dans cette étude, je conçois la cartographie linguistique comme une pratique discursive, sociale et institutionnalisée. Dans cette étude j'ai fait le choix d'opter pour la théorie et la méthode d'analyse critique du discours. Au niveau micro, la cartographie linguistique est à la fois concrète et pratique, mais elle est en même temps intégrée dans les grands discours traitant le multilinguisme, l'inclusion social et l'école maternelle en tant qu'institution sociétale.

Dans ce mémoire, j'enquête d'abord et j'explore le contexte du débat entourant la cartographie linguistique des enfants multilingues. Ensuite, je m'interroge sur les modalités grâce auxquelles la pratique de la cartographie linguistique peut être inclusive ou exclusive s'agissant des enfants multilingues dans le cadre du ECEC norvégien. Enfin, je me pose la question sur la façon dont les pédagogues et la pratique pédagogique sont affectés par la cartographie linguistique des enfants multilingues.

Dans le travail sur ce mémoire, théoriquement, j'ai lié un cadre d'analyse du discours à plusieurs approches connexes. Sur le plan méthodologique, j'utilise une combinaison de méthodes de recherche qualitative: j'ai observé des situations de cartographie linguistique et interviewé les pédagogues impliqués. En outre, j'ai examiné les outils de cartographie utilisés et les instructions qui leurs sont attachées tout en analysant et en interprétant les données sur la base d'une approche analytique du discours.

Sur la première question, mes analyses montrent que la cartographie linguistique est controversée, en partie parce que certains la considèrent comme étant en opposition avec les

valeurs qui fondent le modèle norvégien de l'ECEC, et en partie parce qu'il y a une lutte pour le contrôle politique lié à la cartographie linguistique où les directions d'utilisation centralisées, les approches standardisées de la cartographie vont à l'encontre des valeurs professionnelles de nombreux pédagogues. En outre, les enfants des ECEC norvégiens sont de plus en plus considérés comme des sujets dotés de leurs propres droits de participation, et la pratique de la cartographie linguistique est considérée comme contraire à ce point de vue. Pourtant, des nuances apparaissent progressivement dans le débat. Beaucoup affirment maintenant que ce n'est pas la cartographie linguistique en soi qui pose problème. Le problème est plutôt lié à la cartographie de masse utilisant des outils standardisés.

Les conclusions sur la question de savoir comment la cartographie linguistique des enfants multilingues peut être inclusive ou exclusive dans l'ECEC sont très différenciés. Les résultats suggèrent que la cartographie linguistique instrumentale, semblable à un test, tend à rendre l'enfant passif. De plus, le discours de cartographie implique une institutionnalisation d'une perspective de carence et peut contribuer à reproduire les représentations dominantes de la relation entre les minorités et la majorité. Cela peut aboutir à des résultats inverses participant davantage à l'exclusion qu'à l'inclusion. D'un autre côté, mes analyses montrent que la cartographie linguistique peut fonctionner comme une pratique inclusive pour les enfants multilingues pour peu que les pédagogues utilisent leur discrétion pédagogique pour s'adapter aux différentes situations et à l'enfant en s'ouvrant davantage au dialogue pendant la situation de cartographie. Il est donc important que les enfants multilingues soient cartographiés avec des outils et des méthodes basés sur une perspective linguistique dialogique et une perspective axée sur les ressources et l'éducation multilingue de la petite enfance.

Enfin la dernière question de ce travail, concerne la manière dont les pédagogues et la pratique pédagogique sont affectés par la cartographie linguistique des enfants multilingues, je conclus d'abord que les attitudes et les valeurs des éducateurs semblent en harmonie avec le modèle norvégien d'ECEC, d'autant plus que ces derniers sont favorables à la cartographie linguistique. Cependant, l'analyse souligne que la pratique de la cartographie elle-même est basée sur une perspective de défi: les enfants des langues minoritaires sont cartographiés en fonction de leur statut d'enfants minoritaires, indépendamment de leurs compétences en norvégien. Dans cette optique, certains pédagogues ont exprimé des perspectives orientalistes et opéré avec une distinction entre «nous et les autres». Les analyses ont également montré que la cartographie dans plusieurs cas était semblable à un test, et que la cartographie était faite de manière instrumentale. Cela contraste avec ce que les pédagogues considèrent comme une bonne

pratique pédagogique. Cependant, ici aussi, il y avait des différences entre les jardins d'enfants. Dans l'un des jardins d'enfants, l'interaction était plus ouverte et l'enfant et le pédagogue avaient plus de marge de manœuvre et interaction. Une partie de cela semble relié avec l'outil de cartographie, et d'autres avec l'approche des ECEC de la pratique de la cartographie linguistique en général.

Mon analyse des outils de cartographie utilisés dans les situations de cartographie observées dans le cadre de ce mémoire, montre qu'ils sont basés sur différentes compréhensions linguistiques. D'une part, il existe des outils qui reposent sur une vision monologique et structuraliste du langage, et qui préparent à une pratique de cartographie instrumentale. D'autre part, il existe des outils basés sur une vision dialogique du langage et qui suggèrent que la cartographie du langage se fait à travers le dialogue et dans les contextes naturels de l'enfant. Il semble qu'il existe un lien clair entre la conception des outils et des instructions d'une part et les pratiques de cartographie d'autre part. Les analyses suggèrent que les pédagogues sont aussi disciplinés par les outils.

En résumé, le mérite de cette recherche est quelle ne se contente pas de plaider pour ou contre l'usage de la cartographie linguistique, mais s'interroge sur comment, avec quels outils et dans quel but le travail linguistique et la cartographie linguistique sont pratiqués dans l'ECEC.

# Innhold

Forord .....	i
Sammendrag.....	ii
Summary.....	iv
Résumé .....	vi
Del 1: Sammenbindingsdelen.....	xiv
1. Innledning .....	1
1.1. Om avhandlingen .....	1
1.1.1. Problemstilling, forskningsspørsmål og tilnærming .....	3
1.1.2. Avhandlingens struktur .....	6
1.2. Avhandlingens samfunnsmessige kontekst .....	7
1.3. Min forforståelse og posisjonering .....	10
1.4. Kort om bidragene.....	12
2. Avhandlingens sentrale begreper og tidligere forskning.....	15
2.1. Innledning .....	15
2.2. En scopingstudie av språkkartlegging og inkludering .....	15
2.3. Språkkartlegging .....	23
2.3.1. Språkkartlegging i sammenheng med flerspråklige barn .....	23
2.3.2. Økt interesse fra myndighetene .....	25
2.3.3. Språkkartlegging – en litteraturgjennomgang.....	26
2.3.4. En kort oppsummering .....	29
2.4. Språk og flerspråklige barn .....	30
2.4.1. Teorier og tradisjoner om språk og språkutvikling.....	30
2.4.2. Refleksjon over to- og flerspråklighet.....	33
2.4.3. Minoritetsspråklig, flerspråklig eller transspråklig? .....	36

2.5.	Inkludering – mål eller inkluderende praksis? .....	39
2.5.1.	Om begrepene inkludering, segregering og assimilering.....	39
2.5.2.	Om pedagogisk forskning på inkludering .....	41
2.5.3.	Oppsummering – mitt perspektiv på inkludering.....	45
2.6.	Den norske barnehagemodellen .....	46
2.6.1.	Generelt om den norske barnehagemodellen .....	47
2.6.2.	Språk og språkutvikling i den norske modellen .....	49
3.	Teoretisk rammeverk .....	52
3.1.	Innledning .....	52
3.2.	Diskurs og kritisk diskursanalyse som teoretisk sammenbinding.....	53
3.3.	Diskurs og kontrovers .....	56
3.4.	Et postkolonialt perspektiv til studiet av inkludering i barnehagen .....	58
3.5.	Makt og disiplinering .....	60
3.6.	Oppsummering .....	64
4.	Metodologi og metode .....	66
4.1.	Innledning .....	66
4.2.	En abduktiv og pragmatisk tilnærming .....	67
4.3.	Et sosialkonstruktivistisk og diskursanalytisk utgangspunkt.....	70
4.4.	Intervju og observasjon i en diskursanalytisk ramme.....	71
4.5.	Transparens og troverdighet.....	73
5.	Etiske betraktninger .....	76
5.1.	Innledning .....	76
5.2.	Egen posisjon .....	76
5.3.	Betraktninger rundt etikk og samtykke.....	77
5.4.	Det etiske ved valg av begrep.....	80



5.5.	Oppsummering.....	80
6.	Data og analyse .....	82
6.1.	Innledning .....	82
6.2.	Sentrale dokumenter og innlegg i språkkartleggingsdebatten.....	83
6.2.1.	St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen .....	84
6.2.2.	Ekspertutvalgets rapport .....	85
6.2.3.	Språkkartleggingsdebatten .....	86
6.3.	Data fra intervju og observasjon .....	87
6.3.1.	Innledning.....	87
6.3.2.	Forberedelse av datainnsamling.....	87
6.3.3.	Gjennomføring og oversikt over observasjoner og intervju .....	88
6.3.4.	Etterarbeid og analyse .....	96
6.4.	Om språkkartleggingsverktøyenes rolle og betydning .....	98
6.4.1.	Innledning.....	98
6.4.2.	Nya Sit.....	99
6.4.3.	Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere .....	101
6.4.4.	Språkpermen .....	103
6.4.5.	Nyanser og analytiske muligheter - en illustrasjon .....	104
6.4.6.	Oppsummering.....	108
7.	Oppsummering, konklusjoner og veien videre .....	110
7.1.	Tema, problemstilling og begrepsmessige koblinger .....	110
7.2.	Oppsummering og diskusjon av sentrale funn .....	112
7.3.	Konklusjoner .....	120
7.4.	Avhandlingens bidrag, mangler, og veier videre.....	123
	Litteraturliste .....	125

## Del 2: Artikler og bokkapittelet

Artikkel 1. Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss?

Artikkel 2. Språkkartlegging av flerspråklige barn. Ekskludering i praksis?

Artikkel 3. Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis.

Bokkapittel. Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn.

## Del 3: Vedlegg

Vedlegg 1. Tilbakemelding angående personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2. Infoskriv om prosjektet til foreldre i barnehagen

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Vedlegg 4. Temaliste for intervju

Vedlegg 5. Oversikt over databaser, søk og treff for scopingstudien

Vedlegg 6. Oversikt over treff i scopingstudie

Vedlegg 7. Litteratursøk angående inkludering

Vedlegg 8. Tematisk og analytisk koding av sentrale kategorier

## Del 1: Sammenbindingsdelen



# 1. Innledning

## 1.1. Om avhandlingen

For en del år siden satt jeg sammen med en liten gutt i barnehagen og bygde en togbane. La oss kalle gutten Amal (som betyr håp på arabisk). Amal er fra Palestina og snakker flytende arabisk. Foreldrene til Amal kom til Norge som flyktninger og strevde med å finne seg til rette i et nytt samfunn. Amal var en veldig forsiktig gutt som ikke gjorde stort ut av seg. Samtidig var han klok og observant. Som pedagogisk leder i en mangfoldig barnehage hadde jeg mange oppgaver. Dette gjorde at jeg ofte måtte ut og inn av avdelingen og avbryte de aktivitetene jeg holdt på med sammen med barna. Den dagen vi satt og lekte med togbanen, kom styreren inn og ville ha et ord med meg. Jeg så på Amal og sa: «Jeg er straks tilbake, ok?!» og gikk min vei. Jeg følte at de brune, store øynene til Amal fulgte meg. Samtalen med styreren varte ikke veldig lenge, så jeg kom raskt tilbake og satte meg på gulvet klar til å fortsette. Da så Amal rett på meg og sa (på arabisk): «Du går og kommer, du går og kommer», og så sukket han oppgitt.

Senere skulle Amal begynne på skolen og jeg skulle kartlegge språket til Amal, slik vanlig praksis var i min barnehage. Vi måtte jo finne ut av Amals språkferdigheter før skolestart. For å gjennomføre kartleggingen ba jeg foreldrene om samtykke. I samtalen med foreldrene spurte de: «Er det noe galt med Amal? Er denne praksisen kun for barnet vårt, eller gjelder dette også de andre barna i barnehagen». Hele situasjonen var en tankevekker for meg. Siden har jeg aldri glemt hvordan Amal og hans foreldre fikk meg til å tenke over betydningen av å være til stede, av nærhet og tillit og av å se det enkelte barnet.

Likevel fortsatte jeg å kartlegge alle flerspråklige barn på min avdeling. Kartleggingen ble forstått som viktig, og nærmest som den eneste riktige måten, å finne ut av de norskspråklige ferdighetene hos flerspråklige barn på. Amal scoret innenfor det som ble forventet.

\*\*\*

Tema for avhandlingen min er språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen. Dette er et tema som både berører kartlegging som pedagogisk *praksis* og som *diskurs*. Temaet berører også diskursen om *inkludering* av flerspråklige barn i barnehagen. Min tilnærming til kartlegging bygger på et allmennpedagogisk perspektiv, og i denne avhandlingen tar jeg for meg den generelle språkkartleggingen som gjennomføres av pedagoger i barnehagen, hvor alle

barn med flerspråklig bakgrunn blir kartlagt. Temaet kunne også vært utforsket ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Det ligger ikke innenfor rammene av denne avhandlingen.

Min interesse for temaet har vokst ut fra en kombinasjon av levde erfaringer og faglige interesser. Jeg er selv minoritetsspråklig og har arbeidet med barn og familier med minoritetsspråklig bakgrunn i flere år. I mine studier har jeg fulgt, og jobbet med, det som har blitt skrevet både om språkkartlegging og om inkludering. Jeg har også tidligere skrevet en masteroppgave knyttet til språkkartleggingsdiskursen, der jeg har analysert deler av et verktøy som brukes i språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen (Essahli Vik, 2013).

I Norge er språkkartlegging av barnehagebarn et forholdsvis nytt og omdiskutert fenomen, både politisk og pedagogisk (se f.eks. Hagtvet, 2017; Bae, 2015; Pettersvold & Østrem, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2011a<sup>1</sup>; Lyngseth, 2010; Greve, 2009; Østrem m.fl., 2009). Språkkartlegging har likevel blitt en institusjonalisert praksis innlemmet i barnehagens pedagogiske arbeid (Holm, 2009a). Samtidig er debatten i stor grad polarisert, og det ser ut til at det går et skarpt skille mellom tilhengere og motstandere av kartlegging. Dette er ikke et særnorsk fenomen. En lignende situasjon ses også i f.eks. Danmark. Den danske forskeren Lars Holm sier det slik:

Den danske diskurs om sproglig evaluering i daginstitutioner er præget af skarpe modsætninger. Overordnet betragtet ses sproglig evaluering enten som et nødvendigt gode for det enkelte barns sproglige udvikling (...) eller som en u hensigtsmæssig foranstaltning med overvejende negative konsekvenser, fordi der gennem testen sker en tilsidesættelse af opmærksomhed på det enkelte barns autonome udvikling (Holm, 2015, s. 106).

Kontroversene rundt språkkartlegging blir enda mer komplekse når det gjelder kartlegging av barn med minoritetsbakgrunn. Da blir også den norske barnehagen som inkluderingsarena en del av bildet. I debatten kan man se at både tilhengere og kritikere av kartlegging er opptatt av at flerspråklige barn skal finne seg til rette, og at de skal klare seg både i barnehagen og i samfunnet ellers. I sentrale styringsdokumenter beskrives språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn som et viktig redskap for å utligne sosiale forskjeller, og som et tiltak for

---

<sup>1</sup> Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. Jeg referer til den som: Kunnskapsdepartementet, 2011a.

tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 24 (2012-2013); St.meld. nr. 41 (2008-2009); Rambøll, 2008; St.meld. nr 16 (2006-2007)).

Perspektivet på mangfold som fremheves både i rammeplanen og i mange andre styringsdokumenter (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2017b s. 5), innebærer at den norske barnehagen skal preges av en inkluderende pedagogikk. Samtidig kritiseres barnehagens møte med minoritetsspråklige barn i kartleggingssammenheng for et overdrevent fokus på hva barn med minoritetsspråklig bakgrunn ikke kan, heller enn de ressursene barna sitter inne med (Nordgren, 2016; Essahli Vik, 2013; Gjervan & Svolsbru, 2013; Gjervan, Andersen & Bleka, 2012; Pettersvold & Østrem, 2012). Her ligger også en potensiell spenning i forholdet mellom kartlegging og inkludering av flerspråklige barn: Dersom oppmerksomhet mot minoritetsgrupper i for stor grad forankres i et problem- eller mangelperspektiv, vil stigmatisering, fremmedgjøring, og i siste instans ekskludering heller enn inkludering kunne bli resultatet. Det er dermed flere grunner til å undersøke om språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen virker inkluderende eller ekskluderende.

#### 1.1.1. Problemstilling, forskningsspørsmål og tilnærming

I denne avhandlingen skal jeg undersøke forholdet mellom språkkartleggingsdiskursen og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen. For å kunne si noe om dette har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hva er bakgrunnen for kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn?
2. Hvordan kan språkkartleggingspraksisen virke inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn?
3. Hvordan påvirkes pedagogene og den pedagogiske praksisen av språkkartlegging av flerspråklige barn?

Det kan være nødvendig å spesifisere hvordan jeg nærmer meg forskningsspørsmålene. Det brukes ulike begrep om dette. I kvantitative studier snakker en gjerne om operasjonalisering, som da gjerne dreier seg om prosessen fra det generelle til det konkrete, og som handler om å gjøre teoretiske fenomener om til data eller målbare variabler (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 58). Med mitt utgangspunkt i et diskursanalytisk perspektiv er det mer relevant å snakke om konkretisering og avgrensning.

For det første er jeg i denne avhandlingen opptatt av å se på inkludering i betydningen inkluderende praksis. Det vil si at jeg ikke ser på hvilke langsiktige effekter språkkartleggingen kan ha på inkluderingen av flerspråklige barn. For å gjøre det ville jeg hatt behov for andre data

og tilnærminger. Jeg ser altså på hvordan praksisen kan virke inkluderende eller ekskluderende i barnehagen. For det andre behandler jeg, i min avhandling, språkkartlegging av flerspråklige barn ut fra en allmennpedagogisk tilnærming og ikke et spesialpedagogisk perspektiv.

Forskningsspørsmålene er komplekse og henger tett sammen, og de innebærer at jeg behøver et rammeverk som for det første adresserer sammenhenger mellom diskurs og praksis, og for det andre er åpent for å kombinere ulike teoretiske tilnærminger. Et slikt rammeverk finner jeg i diskurs- og kritisk diskursanalyse. Min avhandling bygger derfor på en kvalitativ analyse hvor diskursteori, kritisk diskursanalyse og beslektede teorier står sentralt. De avgrensningene som er gjort innebærer at selv om språkkartlegging er et komplekst fenomen som henger tett sammen med en rekke andre diskurser, vil jeg i hovedsak se på kartleggingsdiskursen i forhold til diskurser om språk og flerspråklighet, inkludering og den norske barnehagemodellen.

Diskursbegrepet er ikke entydig, og det finnes en rekke ulike definisjoner. Iver B. Neumann beskriver diskurs som et system som produserer «et sett av utsagn og praksiser», og som bidrar til å konstituere virkeligheten (Neumann, 2001, s.18). Beskrivelsen viser til at diskurser består av koblinger mellom det som er abstrakt, som utsagn eller tale, og det som er materialisert i handlinger og praksiser. Dette betyr at diskurs er mer enn tekst og utsagn, men at tekster er sentrale elementer i en diskurs. En av de mest innflytelsesrike tenkerne innenfor kritisk diskursanalyse er Normann Fairclough. I Faircloughs modell er det en tett kobling mellom tekst, og sosiale og diskursive praksiser (se f.eks. Fairclough, 2008). Diskursiv og sosial praksis, slik Fairclough opprinnelig brukte begrepene, viser til at handlinger er konkrete, individuelle og kontekstsituerte, men samtidig sosialt forankret i institusjonelle strukturer, og at de derfor har en viss regelmessighet (Fairclough, 2008). Når jeg i denne avhandlingen adresserer språkkartlegging som diskurs, betyr det at jeg undersøker handlinger på mikronivå, eller diskursens lokale produksjon og konsumpsjon. Et poeng i en kritisk diskursanalyse er likevel at handlingene på mikronivå ikke kan forstås uten at de ses i lys av dimensjoner på makronivå. Som van Dijk sier: «I additionally assume that such local production in interaction is possible only if members have shared social representations as knowledge and ideologies (...). We thus see how for CDS (Critical Discourse Analysis), the micro and macro dimensions of society, and their analysis, are multiply integrated...» (van Dijk, 2009, s.80). Når jeg tar opp språkkartlegging, ser jeg derfor praksisen som en del av språkkartleggingsdiskursen.

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg sett behov for å koble det diskursanalytiske rammeverket med andre, beslektede, teoretiske og metodiske tilnærminger. Dette er noe som



ekspisitt er beskrevet som en mulighet – og noe som verdsettes – av flere diskursanalytikere. Winther Jørgensen & Philips sier for eksempel at man kan

(...) skape sin egen pakke ved at kombinere elementer fra flere forskjellige diskursanalytiske perspektiver. Man kan også inndrage elementer fra andre tilgange end de diskursanalytiske. Det er ikke bare tilladt, men værdsatt, da forskjellige perspektiver gir forskjellige former for innsikt i et område og til sammen danner en bredere forståelse (Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 12).

Denne typen koblinger mellom flere perspektiver finnes også hos Fairclough. Han sier at kritisk diskursanalyse både kan og bør kobles sammen med andre sosiale teorier og metoder (Fairclough, 2008 s.93-94). I tråd med dette kombinerer jeg det overordnede rammeverket fra kritisk diskursanalyse med andre tilnæringer. Dette er noe jeg kommer tilbake til.

I avhandlingens fire bidragene har jeg strukturert arbeidet mitt slik at det første forskningsspørsmålet – og den første artikkelen – ser på diskursens makronivå. De to siste spørsmålene – og artiklene, samt bokkapitlet – belyser hva som foregår mellom mennesker på mikronivå, det vil si mellom kartleggerne og barna under språkkartleggingen – i lys av diskursens makronivå.

I den første artikkelen, «Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss?» (Essahli Vik, 2017), undersøker jeg bakgrunnen for den faglige og politiske diskursen om språkkartlegging, forstått som en kontrovers (Hess, 1997) der vitenskapelig og politiske standpunkter møtes (Nelkin, 1992). Dette gjør jeg ved å gå gjennom to sentrale styringsdokumenter, samt den faglig-politiske debatten om språkkartlegging.

I den andre artikkelen, «Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?» (Essahli Vik, 2018), har jeg hovedfokus på hvordan, språkkartleggingspraksisen kan bidra til inkludering eller ekskludering av flerspråklige barn i barnehagen. Inkludering og ekskludering forstås da som aspekter ved praksiser i barnehagen knyttet til kartleggingen. Artikkelen presenterer en kvalitativ studie bygd på diskursanalytiske- og postkoloniale tilnæringer.

I den tredje artikkelen, «Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis» (Essahli Vik, 2019), tar jeg først og fremst opp det tredje forskningsspørsmålet og søker å belyse hva som skjer med pedagogen og den pedagogiske praksisen i møte med barnet i gjennomføringen av språkkartlegging. I analysen tar jeg utgangspunkt i det som ofte går under

betegnelsen den norske barnehagemodellen, og begreper fra diskursteori og kritisk diskursanalyse.

I det siste bidraget, bokkapittelet «Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn» (Essahli Vik, 2020, under publisering), er jeg opptatt av å si noe om hvordan språkkartlegging kan virke inkluderende for flerspråklige barn i barnehagen. I kapitlet presenterer jeg et eksempel på en inkluderende tilnærming der samspillet under kartleggingen preges av interaksjon, dialog og fokus på barnets ressurser. Slik presenterer dette kapitlet et eksempel på en kartlegging som kan være en inspirasjon for en inkluderende språkkartleggingspraksis av flerspråklige barn i barnehagen.

### 1.1.2. Avhandlingens struktur

Dette er en artikkelbasert avhandling. Det har ikke vært rom for å få med alt jeg som forsker har gjort i de enkelte bidragene. Funksjonen til sammenbindingsdelen (kappa) er blant annet å lage en overordnet ramme rundt det arbeidet som har blitt gjort i de ulike bidragene, samt å ha en mer dyptgående presentasjon og refleksjon over de teoretiske og metodiske inngangene som avhandlingen bygger på. Videre skal sammenbindingsdelen bidra til å dokumentere helheten i det fremlagte arbeidet og sammenhengen mellom de individuelle bidragene.

For å samle alle trådene fra de ulike artiklene har jeg derfor i denne sammenskrivingsdelen forsøkt å utdype problemstillingene i artiklene, og å knytte de ulike analysene sammen. Strukturen i denne kappa skal guide leseren gjennom det jeg har gjort og sikre en rød tråd i resonnement i mitt arbeid. Jeg har strukturert på følgende måte:

I kapittel 2 skal jeg gjøre nærmere rede for sentrale begreper og tidligere forskning. Her vil jeg belyse språkkartlegging, språk og flerspråklige barn, inkludering, og den norske barnehagemodellen. I kapittel 3 presenterer avhandlingens teoretiske rammeverk og perspektiver. Kapittel 4 inneholder en gjennomgang av metodologi og metode. I kapittel 5 tar jeg for meg etiske betraktninger før jeg, i kapittel 6 presenterer data og analyser. Dette har jeg delt opp i a) en gjennomgang av sentrale dokumenter og innlegg i debatten om kartlegging, b) data fra intervjuer og observasjoner, og c) gjennomgang og analyse av språkkartleggingsverktøyene. Her er det viktig å poengtere at jeg i analysene bruker dataene vekselvis og i sammenheng for å belyse diskursens ulike sider. I kapittel 7 oppsummerer jeg de viktigste funnene fra de tre artiklene og bokkapittelet og trekker linjer mellom funnene. Helt til slutt sammenfatter jeg avhandlingens hovedkonklusjoner og reflekterer kort over avhandlingens bidrag til feltet.

## 1.2. Avhandlingens samfunnsmessige kontekst

Tema for avhandlingen kan ses i lys av minst to viktige utviklingstrekk i barnehagesektoren. For det første har det norske utdanningssystemet i de siste årene vært preget av et økende fokus på dokumentering, standardisering, kartlegging og måling (Schaanning, 2018; Skarpenes & Nilsen, 2014; Volckmar, 2014). Dette påvirket også barnehagesektoren. Et vendepunkt var overføringen av barnehagene fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005 (Korsvold, 2011). Med dette fikk barnehagene en ny og viktig rolle i utdanningssystemet. Det har blitt hevdet at dette innebar en forsterkning av myndighetens krav og forventninger til barnehagen som utdanningsinstitusjon (Solbrekke & Østrem, 2011), og førte til et styrket fokus på barnehagen som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2017b; Nygård, 2015; Meld. st. 24 (2012-2013)). Økt fokus på læring og på spesifikke ferdigheter, deriblant å beherske språket, er noen av satsningsområdene når det gjelder kvalitetsheving i barnehagen (Schaanning, 2018; Nygård, 2015; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013; OECD, 2012). Andresen sier at «[...] barnehagediskursene i dag bærer sterkt preg av makten som ligger i at barnehager er blitt underlagt utdanningssystemet» (Andresen, 2017, s. 119). Dette er også en del av et større bilde – også internasjonalt – med økende fokus på livslang læring, kvalitet, vurderinger og dokumentasjonsarbeid (Skarpenes & Nilsen, 2014; Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013), som vi blant annet kan se gjennom OECDs forventninger og krav til utdanningsreformer blant organisasjonens medlemmer (Nygård, 2015; Taguma, et al., 2013; OECD, 2012; OECD, 2007; OECD, 2006). OECD hevder blant annet at dagens rammeplan ikke «er presis nok til å sikre god innholdskvalitet i alle barnehager [...] og vurderer derfor at dagens rammeplan ikke i tilstrekkelig grad er et godt nok styringsverktøy for sektoren» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 16). Regjeringen sier i fortsettelsen av dette at de ser behov for å tydeliggjøre rammeplanens krav til barnehagen som pedagogisk virksomhet. De sier også at rammeplanen må bli tydeligere på barnehagens ansvar for å støtte alle barns språklige utvikling (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 16-17).

Føringene på det pedagogiske innholdet stemmer godt overens med det Biesta beskriver som en dreining fra interesse for utdanning til interesse for læring. Han er en sterk kritiker av det dominerende målings- og evalueringsfokuset i det nye «læringspråket», og hevder at «en af de mest bemærkelsesverdige 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, s. 27). Biesta peker med dette på en spenning mellom på den ene siden det nye læringspråket og målingsfokuset, og på den andre siden pedagogiske praksiser som i stor grad vektlegger omsorg, lek og trygghet. Som jeg ser det, kan debatten om språkkartlegging av minoritetsspråklige barn forstås i lys av dette bildet, og kontroversen om språkkartlegging tyder på at det er et spenningsforhold mellom målings- og språkkartleggingspraksisen og det som lenge har vært de dominerende posisjonene i diskursen om den norske barnehagemodellen (Essahli Vik, 2017), som ofte beskrives som en barnesentrert modell med en helhetlig tilnærming til læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Berge, 2015).

Et annet viktig bakteppe for debatten om språkkartlegging av flerspråklige barn er den økte innvandringen til Norge. Statistikken viser at 16,4 prosent av barn i barnehagen i 2016 hadde minoritetsbakgrunn (SSB, 2018). Det betyr at dagens barnehage er etnisk og kulturelt mangfoldig. I Trondheim har f.eks. 80 % av minoritetsspråklige barn mellom 1 og 5 år barnehageplass. Dette er ca. 5 % høyere enn i landet som helhet (Høydahl, 2014). Hvordan man forholder seg til mangfoldet i barnehagen, har store konsekvenser både for enkeltindivid og for samfunnet (Kaurel, 2014; Spernes & Hatlem, 2013; Lauritsen, 2011). I Rammeplan for barnehagen står det:

Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5).

Inkludering er av avgjørende betydning i et flerkulturelt samfunn (Cavalli, Coste, Crişan & van de Ven, 2009; Nygård & Korsvold, 2009). Når det gjelder flerspråklige barn, betraktes barnehagen som en viktig arena for arbeidet med inkludering. Den økte innvandringen og de politiske målene for barnehagen innebærer dermed at arbeid med språk og inkludering henger tett sammen. Dette kan også ses i konkrete initiativ fra ulike myndigheter. For eksempel var Utdanningsdirektoratet med på å gjennomføre prosjektet «Kompetanse for mangfold 2013-2017» hvor flere kommuner var involvert. Målet med satsingen var å gi barnehager og skoler økt kompetanse for å møte utfordringer som minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter i opplæringen (Lødding, Rønsen & Wollscheid, 2018).

Økt andel barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen kan selvsagt ikke ses isolert fra et større samfunnsmessig fenomen – migrasjon. Migrasjon i seg selv er ikke et sentralt tema for meg i

denne studien. Imidlertid gjør avhandlingens plassering i et skjæringspunkt mellom inkluderings- og språkkartleggingsdiskursen at migrasjonstematikken er en del av bakteppet.

Migrasjon er både et nasjonalt og internasjonalt fenomen og refererer til folkevandring, både som inn- og utvandring. Den kan være frivillig eller tvungen, legal eller illegal, og årsakene kan være sammensatte (Aasen, 2003). I noen tilfeller handler det om å sikre seg et godt liv og en bedre fremtid, andre ganger er krig, konflikter, forfølgelser, humanitær- og naturkatastrofer årsaken til at mennesker migrerer.

I boka «Innvandringen til Norge 900 – 2010» gir Brochmann og Kjeldstadli en historisk gjennomgang av norsk innvandringshistorie helt siden dannelsen av den norske stat rundt år 900. Forfatterne hevder at innvandring til Norge har vært av stor betydning allerede fra 900-tallet (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Gjennom historien har det vært ulike immigrasjonsbølger. I de siste årene har globaliseringsprosesser og EUs og EØS-samarbeidsavtaler vært av stor betydning. På 2000-tallet opplevde Norge, som en følge av bestemmelser om et felles arbeidsmarked innenfor EU og EØS og en utvidelse av EU i 2004, en betydelig økning i antall arbeidsinnvandrere spesielt fra EU-landene i Øst-Europa (Ching-Ramirez, 2015; Thorshaug & Svendsen, 2014). I tillegg har kriger og konflikter i en rekke afrikanske land, i Midtøsten, Afghanistan og andre steder bidratt til at mange mennesker flyktet fra hjemmene sine. En del av flyktingene har funnet veien til Europa, deriblant til Norge, mens andre har flyktet til andre steder i verden. I senere år har innvandrings- og flyktingestrømmen imidlertid avtatt. Statistisk Sentralbyrå viser til at økningen i 2017 var på 3 % og utgjorde den svakeste prosentvise tilveksten på 20 år (SSB, 2018). I Norge i dag er 14,1% av befolkningen innvandrere og 3,2 % norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2018).

Brochmann og Kjeldstadli sier at «Menneskets normaltilstand er mobilitet, og mobilitet fremkaller ofte konflikt og spenninger» (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 13). Med andre ord er migrasjonsprosesser med på å skape samfunns- og subjektivitetsutfordringer både for majoriteten (mottaksland) og for minoriteter som har innvandret. De endringene migrasjonsprosesser fører til, kan ha store konsekvenser på både individ- og samfunnsnivå.

Grunnene til at barna og deres familier/foresatte i denne studien har flyttet til Norge, er også sammensatte, men de har alle bodd i Norge mellom to og fem år. Barnehagen har på ulike måter vært en viktig arena for dem i møte med det norske samfunnet. Barnehagen blir for de fleste et lite samfunn hvor de møter et nytt system, nye regler, nye sosiale koder og ikke minst et nytt språk. Å immigrere betyr ofte å forlate sitt hjem, familie, minner, kjente folk, verdier, normer,

sosiale koder osv. Dette kan innebære opplevelse av tap og mange slags utfordringer (Aasen, 2003). Dette gjelder ikke minst for barna. De utfordringene barna har kan være komplekse og relatert til tiden før, under og etter reisen. Det handler blant annet om å finne seg til rette i det nye miljøet og å lære et nytt språk. En slik prosess innebærer også at pedagogene og de øvrige ansatte i barnehagen står overfor en rekke utfordringer. Det er viktig at de har innsikt i migrasjonsprosesser som inkludering og språkkinnlæring, og ikke minst at de kan se minoritetsspråklige barn som subjekter med ressurser og erfaringer på lik linje med andre barn.

### 1.3. Min forforståelse og posisjonering

Den sosiale og politiske bakgrunnen jeg har skissert ovenfor, kan ikke alene forklare min interesse for temaet. Interessen for å arbeide med flerspråklighet ble sådd da jeg fikk jobb i en mottaksavdeling for nyankomne barn og familier for en del år siden. I den perioden var jeg selv ny i Norge og hadde nettopp gjort ferdig min førskolelærerutdanning. På mottaksavdelingen møtte jeg mange barn og foreldre. Hver av dem hadde sin historie, sitt språk, sine erfaringer, sine vaner og ikke minst sine drømmer og forhåpninger. Jeg har senere jobbet i en annen barnehage med opptil 23 forskjellige språk og nasjonaliteter i ei gruppe på 50 barn. Denne barnehagen var ikke mindre preget av stort mangfold når det gjelder hudfarge, væremåter, livserfaringer, klesstil, meninger, verdier, tro- og livssyn osv., men én ting var felles for barna, behovet for å bli sett og inkludert i fellesskapet. Jeg har i disse jobbene personlig opplevd hvor viktig forholdet mellom språk og inkludering i praksis er. Mange av barna og foreldrene identifiserte seg med meg og vice versa. Jeg så meg selv i mange av foreldrene. Jeg hørte på deres forhåpninger og bekymringer om hvordan barna kom til å klare seg i det nye samfunnet. Det at jeg kunne kommunisere med foreldre og barn på enten arabisk, fransk eller engelsk ga meg mulighet til å bli kjent med dem, og få større innsikt i hva det betyr for dem å komme til et «nytt» land. Tilværelsen på mottaksavdeling har gitt meg verdifulle erfaringer på godt og vondt. Det har også forsterket ideen om at samhandling er mye mer enn å beherske et språk som kommunikasjonsmiddel. Samhandling handler om å se mennesker som helhet, samhandling krever en bevisstgjøring om språkets betydning i vid forstand. Språket er ikke bare de ordene vi uttaler, de setningene vi bruker. Språket er også makt til å definere «sannheter». Winther Jørgensen og Phillips sier at diskursanalytikerens rolle ikke i første omgang er å bestemme hvilke utsagn om verden som er *riktige* eller *falske*, selv om man selvsagt skal forholde seg kritisk til det som sies eller skrives. Diskursanalytikerens skal først og fremst undersøke hvilke mønstre som finnes i utsagnene, og hvilke sosiale konsekvenser de diskursive fremstillingene av virkeligheten får (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Mine forforståelser og erfaringer er av betydning for arbeidet med avhandlingen. Som innvandrers og flerspråklig barnehagepedagog er jeg selvsagt en del av diskursen om flerspråkighet i barnehagen. Som menneske, kvinne, kjæreste, mor, barnehageansatt, pedagog, forsker, innvandrers og flerspråklig er jeg et menneske med sammensatte identiteter og med ulike erfaringer. Disse erfaringene har både i arbeid og i livet ellers spilt en stor rolle i utformingen av den personen jeg er nå, og i det arbeidet jeg har gjort i forbindelse med denne avhandlingen.

Jeg er berber, amazigh (som betyr det frie menneske). Mine røtter, så langt jeg vet, stammer fra Figuig, en liten oase sør-øst i Marokko. Jeg vokste opp i en stor familie og ble fort vant til å høre både amazigh (berbisk), arabisk og fransk. I en søskenflokk på seks var jeg eneste jente, og jeg ble tidlig lært opp til at jenter ikke har samme muligheter som gutter. Jeg ble lært opp til at gutter kan og bør utforske verden, reise, oppdage, møte nye mennesker og nye steder. Jenter derimot skal være omsorgsfulle og helst passe på den godt etablerte orden i familien. Tidlig ble jeg instruert i hvordan jeg skulle lage mat, være høflig, holde rent, vise omsorg og viktigst av alt: være lydige. Siden jenter ble forstått som «fundamentet» for en familie, var det desto viktigere å internalisere og videreføre mødrenes og bestemødrenes tankemodeller. Imidlertid var jeg også en del av det store samfunnet som jeg levde i. Dette betyr at jeg fikk med meg at det er flere måter å være jente på, at det eksisterte andre steder i verden hvor jenter var friere, og at de ikke alltid måtte være lydige. Jeg lærte også at jenter ikke blir født verken med gryte eller en kost i hånda. De blir, i likhet med gutter, født nakne. Stort sett møter både gutter og jenter verden med et skrik for å meddele sin ankomst. I løpet av ungdomsårene hørte jeg om Leila Khaled, Nazik al-Malaïka, Fadwa Tuqan, Rosa Luxemburg, Saida Menebhi og mange flere. De inspirerte meg. De sådde ideen om at det finnes mange *sannheter* i verden. At guttene i min familie hadde stor frihet, har også kommet meg til gode. De var en inspirasjon for meg, og de åpnet nye veier. Jeg lærte at den posisjonen jeg var i, ikke var gitt, den var skapt. Den var heller ikke statisk, den var i en kontinuerlig forandring. Dessuten fikk jeg i Norge muligheter til å studere, jobbe og realisere mine drømmer og ønsker. Viktig for meg, og for denne avhandlingen, var at jeg i 2013 fullførte en mastergrad i førskolepedagogikk hvor jeg skrev en masteroppgave om språkkartlegging av flerspråklige barn (Essahli Vik, 2013). Alt dette gjør at jeg definitivt er et resultat av sammensatte identiteter og erfaringer. Dette farger, både bevisst og ubevisst, ståstedet og arbeidet mitt. Det har ikke bare påvirket meg til å interesse meg for språk og inkludering i barnehagen, det har også gitt meg en kritisk grunnholdning til slike spørsmål.

Det er altså slik at jeg, som forsker, kanskje studerer noe fordi jeg i utgangspunktet har en interesse for tematikken. Fangen (2004) sier om sosiologer, men det gjelder nok like mye for mange pedagoger, at:

[...] På et mer generelt nivå har de fleste sosiologer en politisk interesse i det at sosiologi ofte handler om å ta de svakes parti eller å påpeke skjevheter i samfunnet, eventuelt hvorfor folk handler som de gjør i lys av hvordan sosial klasse og andre strukturelle forhold har påvirket deres livsbetingelser (...). Forståelsen trenger ikke å stå i motsetning til et kritisk perspektiv, men er snarere en forutsetning for det. For å kunne avsløre, kritisere, må du også forstå hvordan noe henger sammen Fangen (2004, s. 166).

I tillegg til at mitt forskerblikk kan bli farget av mitt ståsted, er det også en mulighet for at de kategoriene og forforståelsene jeg har med meg, påvirker de svarene jeg får. Ved at jeg har presentert problemstillingen min for barnehagelærerne og brukt kategorier som «flerspråklige barn» og «inkludering», kan jeg ha påvirket måten de snakker om kartlegging og flerspråklige barn på. At jeg selv er flerspråklig og har arbeidserfaring fra barnehager med stor andel barn med minoritetsbakgrunn, kan ha farget hvordan de svarer på mine spørsmål. Det er derfor viktig for meg med åpenhet om min posisjon, slik at også utenforstående lesere kan vurdere om, og hvordan, min forskerposisjon virker inn på avhandlingen.

#### 1.4. Kort om bidragene

Den første artikkelen jeg skrev, har tittelen «Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen; fra kontrovers til kompromiss?» (Essahli Vik, 2017)<sup>2</sup>. Artikkelen tar utgangspunkt i at språkkartlegging i barnehagen er et konfliktfylt felt preget av enten/eller-tenkning. I artikkelen undersøker jeg bakgrunnen for den faglige og politiske diskursen om språkkartlegging, forstått som en kontrovers (Hess, 1997) der vitenskapelig og politiske standpunkter møtes (Nelkin, 1992). Det empiriske materialet er to sentrale styringsdokumenter, samt den faglig-politiske debatten om språkkartlegging. I kontroversen ser kartleggingstilhengerne ut til å ha en tro på at kartlegging kan bidra til løsninger på alt fra enkeltbarns behov for hjelp til tilrettelegging for livslang læring, til sosial utjevning. På den andre siden ser kartleggings skeptikerne ut til å støtte et perspektiv som bygger på et helhetlig syn på læring og en sterk vektlegging av barndommens egenverdi. Dette er i tråd med den tradisjonelle norske barnehagemodellen. I artikkelen drøfter jeg språkkartleggingsdiskursen i

---

<sup>2</sup> Artikkelen er fagfellevurdert og publisert i Tidsskriftet for nordisk barnehageforskning 14(10), s. 1-16, 2017.



lys av teori om vitenskapelige kontroverser. I det diskursanalytiske rammeverket jeg benytter i avhandlingen, vil det si at jeg ser på diskursens makronivå, og jeg ser på hvordan språkkartleggingsdiskursen produseres. Videre ser jeg på hvordan posisjoner i diskursen skiller seg fra hverandre. Jeg konkluderer i artikkelen med at selv om kartleggingsdiskursen er konfliktfylt har det etter hvert kommet til en del nyanser som tyder på at det er rom for kompromisser om språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen

I den andre artikkelen, «Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?» (Essahli Vik, 2018),<sup>3</sup> tar jeg utgangspunkt i at norsk barnehage har blitt en etnisk og kulturelt mangfoldig møteplass. I artikkelen stiller jeg spørsmål ved hvordan, språkkartleggingspraksisen kan bidra til inkludering eller ekskludering av flerspråklige barn i barnehagen. Inkludering og ekskludering forstås da som aspekter ved praksiser i barnehagen knyttet til kartleggingen. Artikkelen presenterer en kvalitativ studie med utgangspunkt i diskursanalytiske og postkoloniale tilnærminger. Artikkelen fokuserer på diskursens mikronivå, hvor jeg ser på hvordan diskursen konsumeres i en institusjonalisert praksis i barnehagen. Jeg fokuserer spesielt på barna i kartleggingssituasjonen. Jeg finner for det første en instrumentell bruk av kartleggingsverktøy som leder til passivisering av barn og en institusjonalisering av et mangelperspektiv på flerspråklige barn. For det andre finner jeg at forholdet mellom kartleggeren og barna under språkkartlegging i flere tilfeller er preget av en disiplinierende praksis som ser ut til å være med på å gjenskape og forsterke de rådende representasjonene av forholdet mellom minoriteter og majoritet, i tråd med Edward Saids begrep orientalisme, som «oss» og «de andre».

I den tredje artikkelen, «Den føyelige pedagogen- Kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis» (Essahli Vik, 2019),<sup>4</sup> tar jeg opp hvordan kartleggingen påvirker pedagogen og den pedagogiske praksisen i kartleggingssituasjoner. Empirien består av observasjoner av kartleggingssekvenser og intervjuer med pedagoger. I likhet med artikkel nummer to har jeg fokus på diskursens mikronivå – altså kartleggingen som institusjonalisert praksis, men i denne artikkelen er jeg mer opptatt av hvordan kartleggingsdiskursen påvirker pedagogene. I analysen tar jeg utgangspunkt i det som ofte går under betegnelsen den norske barnehagemodellen, og begreper fra diskursteorier og kritisk diskursanalyse. Analysen viser at pedagogenes holdninger er forankret i den norske barnehagetradisjonen. De er samtidig positive til kartlegging.

---

<sup>3</sup> Artikkelen er fagfellevurdert og publisert i det nordiske tidsskriftet *Barn* nr. 2/2018, s. 11-28. 2018

<sup>4</sup> Artikkelen er fagfellevurdert og publisert i *Tidsskriftet for nordisk barnehageforskning*, 18(12), side 1-14.

Samspeillet under kartleggingen var imidlertid preget av lite dialog i flere av observasjonene, og pedagogene ser ut til å sette sitt faglige skjønn til side. Samtidig viser mine data også eksempler på en mindre rigid kartleggingspraksis der barnet og pedagogen fikk større handlingsrom. Jeg viser i denne studien at det er flere problematiske sider ved kartleggingspraksisen, men at det ikke nødvendigvis er kartlegging i seg selv som er problemet. Jeg argumenterer for at problemet heller er knyttet til hvordan det kartlegges, og med hvilke verktøy.

I det siste bidraget i avhandlingen, bokkapittelet «Samspeill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn» (Essahli Vik, 2020, under publisering),<sup>5</sup> er jeg opptatt av å si noe om hvordan språkkartlegging kan virke inkluderende for flerspråklige barn. Her presenterer jeg et eksempel fra en barnehage hvor samspeillet under kartleggingen preges av interaksjon, dialog og fokus på barnets ressurser. Dette bidraget er et eksempel på en språkkartlegging som kan være en inspirasjon for en inkluderende språkkartleggingspraksis av flerspråklige barn i barnehagen. Slik sett er dette bidraget en illustrasjon på at språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen også kan være en inkluderende praksis.

Til sammen har jeg med disse fire bidragene berørt viktige elementer ved diskursens produksjon og konsumpsjon samt diskursens mikro- og makronivå, og jeg har bidratt til å kaste lys over forholdet mellom språkkartlegging og inkludering i barnehagen. Jeg har også, med mine avgrensninger og tilnærminger svart på forskningsspørsmålene: 1) hva er bakgrunnen for kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn? 2) Hvordan kan språkkartleggingsdiskursen virke inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn? og til slutt, 3) Hvordan påvirkes pedagogene og den pedagogiske praksisen av språkkartlegging av flerspråklige barn?

---

<sup>5</sup> Bidraget er fagfellevurdert og er et bidrag i boka «Kartlegging av barns språk i tidlig alder» med Else Johansen Lyngseth som redaktør. Boka kommer ut september 2020 og gis ut av Gyldendal forlag.

## 2. Avhandlingens sentrale begreper og tidligere forskning

### 2.1. Innledning

I dette kapittelet skal jeg gå gjennom en del av den forskningen og de begrepene som har vært viktige for meg i min avhandling. Som jeg skal komme nærmere inn på i kapittel 4, har jeg hatt en pragmatisk og abduktiv tilnærming til forholdet mellom teori og data. Det vil si at jeg har vekslet mellom teori og empiri, og at noen av de teoretiske begrepene jeg presenterer nedenfor, har vært med fra jeg skrev prosjektbeskrivelsen, mens andre begrep er tatt med ettersom behovet for dem har vokst fram i forskningsprosessen med datainnsamling, analyse og skriving av de ulike artiklene.

Før jeg tar fatt på en beskrivelse og diskusjon av de sentrale begrepene i mitt arbeide skal jeg presentere en scopingstudie for å dokumentere og vise hvordan jeg har kommet fram til noe av den relevante litteraturen.

### 2.2. En scopingstudie av språkkartlegging og inkludering

Det sentrale temaet i denne avhandlingen er språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – og hvordan språkkartlegging forholder seg til inkludering. Det er behov for å se på hva som er skrevet før, og hvordan tidligere forskning behandler dette temaet. Arbeidsprosessen viste seg å være mer krevende enn først antatt. I begynnelsen hentet jeg fram litteratur fra noen av de mest sentrale arbeidene på feltet – for eksempel ekspertutvalgets rapport (Kunnskapsdepartementet, 2011a) og en del av de arbeidene som ble gjennomgått der. Etter hvert ble det et behov for å skaffe en bredere oversikt.

Det finnes mange måter å skaffe en oversikt over litteraturen på (Peterson, Pearce, & Ferguson, 2016; Arksey og O'Malley, 2005). I mitt arbeid for å skaffe en oversikt over litteraturen hentet jeg inspirasjon fra metodikken beskrevet av Arksey og O'Malley (2005)<sup>6</sup>, og som de kaller en «scoping study». Metoden har etter hvert blitt svært vanlig i mange felt – spesielt forskning på helse og sosialt arbeid – men er likevel ikke avgrenset til bestemte felt, og er også velegnet innenfor pedagogikk. Arksey og O'Malley skiller mellom ulike måter litteraturgjennomgang kan gjøres på: «(full) systematic review; meta-analysis; rapid review; (traditional) literature review; narrative review; research synthesis; and structured review» (Arksey & O'Malley, 2005, 19-32). De viktigste forskjellene mellom en systematisk gjennomgang og en

---

<sup>6</sup>Arksey og O'Malley (2005) sin artikkel er sitert over 4000 ganger.

scopingstudie er for det første at det de kaller en systematisk gjennomgang gjerne fokuserer på et veldefinert forskningsspørsmål der man gjerne også definerer forskningsdesign på forhånd, mens man i scopingstudier behandler bredere emner hvor ulike metodiske tilnærminger kan være anvendt. For det andre vil man i en systematisk studie sikte på å få oversikt over et relativt lite utvalg kvalitetssikrede studier, mens fokuset i en scopingstudie ikke er å ta opp svært spesifikke forskningsspørsmål, og heller ikke kvaliteten på de studiene som er med, men heller å få en noe bredere oversikt over hva som gjøres på feltet. Formålene med scopingstudier av denne typen kan dels være å få en oversikt over omfanget og innretningen på forskningsaktiviteten på feltet, og dels å finne forskningsgap i litteraturen (Arksey & O'Malley 2005, s.21).

Arksey & O'Malley beskriver en fremgangsmåte for en scopingstudie med fem trinn: 1) Identifisering av et spesifikt spørsmål man stiller. Dette er bestemmende for hvilke søkekriterier man setter opp og hvilke avgrensningen man gjør, 2) identifisering av relevante studier. Dette handler om å finne ut hvilke databaser og kilder, hvilken periode og hvilke språklige avgrensninger man benytter for å finne studier som svarer på det spørsmålet som er stilt, 3) gjennomgang og utvelgelse av bidrag. Dette er for å kunne sortere bort de studiene som ikke er relevante, 4) kartlegge og beskrive informasjonen fra de publikasjonene som er utvalgt, 5) sortering, oppsummering og rapportering av funnene fra scopingstudien.

Som nevnt ovenfor gjorde jeg litteraturgjennomgangen med inspirasjon fra Arksey & O'Malleys metodikk for scoping studier.<sup>7</sup> Imidlertid var det nødvendig med en del justeringer underveis: For det første fordi temaet for min avhandling befinner seg i skjæringspunktet mellom en rekke fag og fagdisipliner. Språkkartlegging kan undersøkes fra flere perspektiver, lingvistisk, spesialpedagogisk, medisinsk perspektiv, eller metodologisk perspektiv osv. Alle disse innfallsvinklene kan være interessante, men min innfallsvinkel er i all hovedsak allmennpedagogisk. Det vil si at jeg ikke tar opp kartlegging med hensyn til diagnostisering og kartlegging av barn med spesielle behov. For det andre er jeg opptatt av språkkartlegging av flerspråklige barn i *barnehagen*. Dette gjør at svært mange av studiene som omhandler språkkartlegging, for eksempel i skolen, ikke er direkte relevante for problemstillingen. En tredje utfordringen har å gjøre med at jeg er på jakt etter norsk, skandinavisk og internasjonal litteratur. Dette utløste problemer knyttet til relevante søkeord og tilgang fra ulike databaser. Det er store forskjeller med hensyn til kontekst (f.eks. innvandrings- og inkluderingspolitisk)

---

<sup>7</sup> Søkene ble gjort sommeren 2019.

og forskningstradisjon mellom de skandinaviske landene. Disse utfordringene gjorde at jeg måtte tilpasse søkestrategiene underveis, spesielt ved at det ble større behov for manuelle søkemotoder enn det Arksey & O'Malleys metode i utgangspunktet legger opp til. Nedenfor går jeg gjennom de fem skrittene i min scopingstudie.

### *1. Identifisering av et spørsmål for scopingstudien*

Det første skrittet i en scopingstudie er å bestemme et spørsmål som skal peke ut hvilken retning studien skal gå. Dette må bygge på forskningsspørsmålene jeg stiller i avhandlingen. Spørsmålet jeg stiller i forbindelse med denne scopingstudien er derfor: hva tas opp i den pedagogiske forskningslitteraturen om språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen, knyttet til inkludering? Spørsmålet innebærer en rekke faglige og tematiske avgrensninger. For det første tar jeg i utgangspunktet med bare fagfelleverderte artikler. Det vil si at jeg i scopingstudien utelukker debattinnlegg, de populærvitenskapelige artikler, lærebøker og en del av de rapportene som er skrevet om emnet. En del av dette kommer jeg likevel inn på i andre deler av avhandlingen. Spesielt i forbindelse med diskusjon av, og konteksten for, språkkartleggingsdebatten. Videre utelukker jeg en god del arbeider om kartlegging som ikke berører flerspråklighet, barnehagebarn, eller inkludering. Til slutt innebærer spørsmålet mitt at jeg utelukker en god del arbeider som er gjort i andre fagtradisjoner, da de gjerne har en annen vinkling eller faglig ståsted enn det jeg tar utgangspunkt i. Det vil likevel være enkelte arbeider som inkluderes i oversikten fordi de bidrar med noe som er spesielt relevant for min problemstilling. Jeg vil beskrive de konkrete avgrensningene nærmere nedenfor.

### *2. Identifisering av relevante studier*

Å identifisere de relevante studiene er som sagt et sentralt element i scopingstudier. Det handler om å bestemme for seg søkeord, språk, søkemotorer/databaser, type publikasjon, og tidsperiode. Som nevnt rommer avhandlingen flere begreper som har en tett kobling til hverandre. Problemstillingen i avhandlingen dreier seg om språkkartlegging av flerspråklig barn i barnehagen knyttet til inkludering. Samtidig har ulike faglige tradisjoner og ulike land forskjellige tradisjoner for hvilke begrep som brukes og hvordan. Begrepene belyses med grunnlag i ulike faglige, metodiske og ideologiske utgangspunkter som ikke nødvendigvis er av betydning for denne avhandlingen.

I denne litteraturgjennomgangen ønsker jeg å få en oversikt også over studier som har blitt gjort i andre skandinaviske land, samt en del av den engelskspråklige litteraturen. Det var derfor

nødvendig å finne ut hvilke relevante søkeord som var hensiktsmessige på de ulike språkene og som tilsvarer de norske begrepene.

Som jeg har beskrevet i innledningen, er språkkartlegging en omdiskutert praksis og som er behandlet i publikasjoner av mange ulike typer – styringsdokumenter, rapporter, bøker, avhandlinger, masteroppgaver, debattinnlegg, og fagfellevurderte artikler og kapitler. I denne oversikten er det som nevnt først og fremst de fagfellevurderte artiklene som tas med. I de tilfellene jeg har inkludert rapporter, er det fordi de gir utfyllende oversikter over deler av forskningslitteraturen.

En siste avklaring som må tas, gjelder hvilke kilder og databaser som skal brukes. Det finnes ikke en felles søkemotor/database som gir tilgang til studier på alle de involverte språkene. I utgangspunktet planla jeg å bruke en søkemotor/database for hver av språkgruppene i søket (norsk, dansk, svensk og engelsk). Det var tre utfordringer som meldte seg i forbindelse med dette. Det ene var forskjeller i termer og søkeord. For eksempel kunne jeg på norsk bruke ordet språkkartlegging, mens det var flere ulike ord man kunne bruke på svensk, dansk og engelsk. Jeg tok kontakt med svenske og danske bibliotek for å få hjelp til å finne de meste hensiktsmessige søkeord og strategier på deres sider. For det andre var databasene ulikt oppbygd. Det innebar at søkene ikke ble identiske på de fire språkene. Et siste utfordring var ulik tilgang. De norske artiklene var stort sett tilgjengelige gjennom Oria.no, mens både de svenske og danske var vanskelig å få tak i. De mest relevante studiene bestilte jeg via biblioteket.

Ved siden av de nevnte utfordringene vil det alltid være slik at automatiserte søk ikke nødvendigvis treffer alle de relevante artiklene. Derfor har jeg benyttet manuelle gjennomganger av litteraturlistene i enkelte sentrale publikasjoner (f.eks. Klem & Hagtvet, 2018; Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014; Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2011a; Alderson & Banerjee, 2008) for å utvide tilfanget av publikasjoner. Dette er også i tråd med Arksey & O'Malleys (2005) anbefalinger.

### *3. Gjennomgang og utvelgelse av bidrag*

Etter å ha identifisert en rekke studier er det behov for å velge ut de som rent faktisk er relevante. I utgangspunktet brukte jeg som vist over automatiserte søk i de ulike databasene. Slik søk kan gi svært omfattende resultater, som ikke alltid treffer det man ser etter. Dette er et generelt problem. Også Arksey & O'Malley hadde denne utfordringen. De skriver:

Our initial perusal of the citations indicated that the search strategy had picked up a large number of irrelevant studies. This links to the importance of defining terminology at the outset of a scoping study, and in our case reflects some specific difficulties such as different country's terminology to describe careers, and the fact that we had sought breadth rather than depth (Arksey & O'Malley, 2005, s. 25).

På den andre siden innebærer svært avgrensa og spesifikke søk at mange potensielt relevante studier faller utenfor. Det vil derfor være en avveining hvor smalt man definerer søkene. Man slipper uansett ikke unna at man må gjøre en kvalitativ vurdering og utvelgelse av de treffene man får. Dette er basert på en økende kjennskap til tema og den litteraturen man jobber med. I tråd med dette har jeg gått gjennom de ulike bidragene og sortert ut de artiklene som ikke var relevante for mitt utvalgsspørsmål og mine forskningsspørsmål. Dette var basert på hva studiene handlet om, fagdisiplin, kontekst og om de berørte målgruppen for studiene. Slike kriterier kan likevel ikke brukes slavisk. For eksempel er det enkelte studier som handler om skole – men som likevel kaster lys over viktige sider av temaet. Det var også en rekke studier som tar for seg kartleggingsverktøyet TRAS, som ikke kom med gjennom de overnevnte søkekriteriene. Enkelte av dem er likevel aktuelle, og jeg har tatt dem med som et resultat av en manuell gjennomgang.

Nedenfor gjør jeg nærmere rede for søkene, avgrensningene og utvelgelsen:

#### *Søk i norske studier*

For å identifisere norske studier har jeg gjort søk gjennom databasen Oria. På norsk er det i all hovedsak ordet språkkartlegging som brukes. Det er derfor ikke nødvendig å legge til begrep som screening og testing.<sup>8</sup>

Mine søk i litteraturbasen fulgte denne rekkefølgen:

1. Det første søket jeg gjorde tok direkte utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Jeg søkte på det to ordene språkkartlegging OG flerspråklig. Dette ga ingen treff.<sup>9</sup>
2. Deretter søkte jeg på språk\* OG kartlegging. Dette ga 490 treff. Svært mange av disse hadde ingen relevans for min studie. Jeg gjorde derfor en avgrensning videre:

---

<sup>8</sup> Jeg forsøkte å legge til søkeordet språkstest på norsk. Dette ga 44 treff (31 i tillegg til treffene for språkkartlegging), men ingen som var relevante for min studie.

<sup>9</sup> Et søk med språkkartlegging\* og flerspråklig\* ga to treff. Begge var mine egne publiserte artikler.

3. Språk\* OG kartlegging OG barn\*. Dette ga 204 treff. En manuell siling basert på titler og tidsskrift gjorde at jeg satt igjen med 26 artikler.
4. Jeg gjorde i tillegg et søk på ordet «språkkartlegging», med samme avgrensning som nevnt ovenfor. Dette ga 8 treff, etter kontroll for dubletter ble det igjen 6. Tre av disse var også med i forrige søk. Totalt gir dette en liste med 29 arbeider.
5. For å avgrense ytterligere vurderte jeg publikasjonene ut fra to forhold. For det første om de tar opp språkkartlegging av flerspråklige barn (i barnehage). For det andre om de tar opp inkludering. Jeg søker i første rekke de studiene som tar opp kartlegging i forhold til inkludering. På bakgrunn av disse betraktningene var 11 av de 29 publikasjonene relevante.
6. I tillegg til disse er 7 artikler hentet fra manuelle gjennomganger av referanselister o.l. Dette gir en liste på 18 publikasjoner. Se vedlegg 6.

### *Søk i danske studier*

For å finne de mest relevante arbeidene på dansk har jeg benyttet databasen Bibliotek.dk. Denne har en annen utforming enn Oria. Søket foregår derfor på en litt annen måte. På dansk er det heller ikke like enkelt med hensyn til søkeord. Det brukes ulike begrep for språkkartlegging i den danske forskningen. For å bestemme de rette søkekriteriene bygde jeg dels på kunnskap fra lesing av artikler jeg kjente til fra før, og dels på informasjon jeg mottok fra bibliotekarer ved biblioteket.dk. For de danske søkene brukte jeg følgende søkestrategi:

1. Tilsvarende søk som i Oria ga ingen treff. Jeg startet derfor med søkekriteriene: «sprogscreening» OR «sprogevaluering» OR «sprogvurdering» OR «sprogkartlegning» OR «sprogtest». Dette ga 333 treff.
2. Videre avgrenset jeg til tidsskriftsartikler. Dette førte til at jeg satt igjen med 53 treff. Jeg gjorde videre en avgrensning for å forsøke å treffe de mest relevante publikasjonene. Jeg avgrenset det foregående søket til artikler som inkluderte emnene «tosprogede børn», «fremmedsprogede børn» (som var inkludert i treffene for «tosprogede børn»), «innvandrerbørn», «tosprogede elever». Etter denne avgrensingen satt jeg igjen med 24 artikler. En manuell gjennomgang og utvelgelse på bakgrunn av faglig tilnærming og tidsskriftenes format førte til at 18 av disse ble tatt bort. Jeg satt dermed igjen med 6 artikler.



3. I tillegg har jeg også her inkludert relevante publikasjoner som er identifisert gjennom manuelle gjennomganger. Dette gjorde at jeg totalt satt igjen med 16 danske publikasjoner. Se vedlegg 6.

#### *Søk i svenske studier*

Da jeg skulle søke etter svenske artikler, forsøkte jeg to svenske databaser: libirs.dk.se og SwePub. SwePub var det som fungerte best. Jeg startet det svenske søket med å forsøke å følge samme søkestrategi som tilsvarte de norske ordene. Det ga ingen treff. Jeg gikk derfor over til å søke på svenske ord som tilsvarte de danske. Prosedyren var denne:

1. Jeg søkte først på språkkartlegging AND flerspråkighet. Det ga ingen treff.
2. Deretter søkte jeg på språk\* AND kartlegging. Det ga 67 treff. Ved en avgrensning til fagfelleverderte artikler satt jeg igjen med tre artikler, hvorav ingen var relevante.
3. Jeg søkte deretter på språkkartlegging OR språklig kartlegging OR språkvurdering OR språklig vurdering OR språktest OR språklig test OR språkscreening OR språklig screening OR språkevaluering OR språklig evaluering. Det ga 41 treff.
4. Ved avgrensning til fagfelleverderte artikler satt jeg igjen med 7 artikler. En gjennomgang av relevans i forhold til mine kriterier førte til at jeg satt igjen med 0.<sup>10</sup>
5. En gjennomgang av manuelle kilder gjorde at jeg satt igjen med 3 relevante publikasjoner.

#### *Søk i engelskspråklig litteratur*

For å få tak i engelskspråklig litteratur startet jeg med et søk gjennom «ISI web of science». Jeg brukte tilsvarende søkeord som i de andre søkene. Prosedyren var slik:

1. Jeg søkte først på ordene «language mapping» OR «language testing» OR «language assessment», Dette ga meg 1988 treff.
2. Deretter avgrenset jeg i forhold til flerspråklige barn ved å bruke ordene (multilingual OR bilingual) AND child\*. Dette reduserte antallet til 72 treff.
3. Jeg gjorde så en avgrensning til den pedagogiske litteraturen ved hjelp av faglige kategorier («Education», «Education research», «Education special»). Jeg satt da igjen med 21 treff. Disse ble gått gjennom manuelt. Til slutt satt jeg da igjen med 4 treff.

---

<sup>10</sup> Det at jeg får få treff på svenske studier med mine søk stemmer godt med Vallberg-Roth (2012) som påpeker at det er lite fokus på dokumentasjon og kartlegging i forskolen i svensk forskning.

4. For å se på hva som ble utelatt med den faglige avgrensingen jeg hadde gjort, gikk jeg også gjennom de artiklene som hørte til under kategorien «Linguistic». Der var det 43 treff. Ingen av disse var direkte relevante for mine spørsmål.

Vedlegg 5 oppsummerer de ulike søkene som er gjort.

#### *4. Kartlegging og beskrivelse av informasjonen fra de publikasjonene som er utvalgt*

Med de prosedyrene som er beskrevet over kom jeg fram til en liste med totalt 41 publikasjoner. De artiklene jeg kom fram til, og som jeg har vurdert som relevante, er beskrevet i Vedlegg 6. Poenget med å lage en slik oversikt er som sagt ikke å få en uttømmende liste over det som er gjort innenfor feltet. Det jeg har hatt som mål med scopingstudien er å sikre at jeg i størst mulig grad har fått en relevant oversikt over de mest sentrale arbeidene som ligger tett på mine forskningsspørsmål.

#### *5. Sortering, oppsummering og rapportering av funnene fra scopingstudien*

Scopingstudier kan være studier i seg selv. Her er scoping studien et bidrag inn i gjennomgangen av det sentrale fenomenet i avhandlingen – kartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – knyttet til inkludering. Målet er dels å få en oversikt over hva forskningen har tatt opp og funnet ut, og dels å identifisere gap i forskningen. Oppsummert viser scopingstudien i seg selv at:

- Det er store forskjeller mellom land, både når det gjelder begreper som brukes og hvordan tematikken behandles.
- Kartleggingsforskningen er delt, og til dels polarisert, men mye av den forskningen som er gjort med en allmennpedagogisk tilnærming stiller seg kritisk til standardisert språkkartleggingspraksis når det gjelder flerspråklige barn.
- En del forskning adresserer problemer med kartlegging av flerspråklige barn hvor det brukes verktøy og tilnærminger laget for enspråklige barn. Dette innebærer både validitetsproblemer og at barn fra språklige minoriteter påføres et mangelperspektiv, og flerspråklige vurderes feilaktig å ha språkvansker.
- En rekke studier, både i Norge og Danmark, har analysert og diskutert verktøyet TRAS. Andre verktøy er bare sporadisk studert.
- Det er lite forskning som berører både språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen og inkludering. Der er det definitivt et forskningsgap.

Forskningen som er identifisert gjennom scopingstudien inngår i det videre arbeidet beskrevet i kappa.

### 2.3. Språkkartlegging

#### 2.3.1. Språkkartlegging i sammenheng med flerspråklige barn

Som beskrevet i kap 1.2, har dokumentasjon, kartlegging og måling fått stadig større plass i norsk barnehage (Skarpenes & Nilsen, 2014). Språkkartlegging av flerspråklige barn er en viktig del av dette bildet. I dette kapittelet skal jeg se nærmere gjennom noe av det som har vært gjort i forskningen på dette feltet.

Det er en del av barnehagens vanlige virksomhet å evaluere barns språk og språklige utvikling generelt (Slingerland, 2017; Holm, 2010). Samtidig er språkkartlegging av flerspråklige barn en praksis som det er knyttet faglige, politiske og verdimeslige kontroverser til (Essahli Vik, 2017; Holm, 2015). Disse kontroversene påvirker også hvordan begrepet språkkartlegging forstås, og det finnes ikke en ensartet forståelse av hva det er, eller hvordan det skal utføres.

I dette kapittelet skal jeg først ta opp hva som ligger i begrepet språkkartlegging. Deretter tar jeg opp hvordan begrepet har fått økt oppmerksomhet fra myndigheter på flere nivå. Videre presenterer jeg en litteraturgjennomgang med utgangspunkt i scopingstudien jeg presenterte i forrige kapittel. Til slutt skal jeg ha en kort oppsummering hvor jeg også presenterer min tilnærming til begrepet.

Først, hva legger ulike forskere som har studert kartlegging i dette begrepet? Lyngseth (2010) skiller mellom testing, observasjon og kartlegging, der begrepet testing forbeholdes undersøkelser som gjøres av barnehageansatte med spesiell kompetanse i dette, mens hun beskriver observasjon og kartlegging som vanlige arbeidsmåter i barnehagene. Hun tar videre for seg det hun beskriver som dynamisk kartlegging, der forholdet mellom kartlegger og barnet preges av samspill, interaksjon og dialog. Dette er en tilnærming inspirert av et språk- og utviklingssyn med røtter til av Vygotskij. Formålet, eller funksjonen, til kartleggingen er her å se hva som skal til for å støtte barnet videre i sin utvikling (Lyngseth, 2010). Vallberg-Roth (2012) tar også opp kartleggingens funksjon eller formål og differensierer mellom formative vurderinger, som skal brukes til å fremme barns fremtidige utvikling, og summative vurderinger, som er tilbakeskuende og skal si noe om hva barna har lært. I et temahefte utgitt av Kunnskapsdepartementet argumenterer Høigård, Mjør og Hoel (2009) for at begrepet språkkartlegging kan forstås i en smal betydning, som en systematisk observasjon med

utgangspunkt i et kartleggingsverktøy, og i en vid betydning, som «et overbegrep» som rommer alt det man gjør for å få kunnskap om et enkelt barns utvikling. Det er derfor åpenbart at kartleggingsbegrepet forstås ulikt, noe som dels kan føres tilbake til at språkkartleggingen kan ha ulike funksjoner, og dels at praksis og forskning springer ut av ulike fagtradisjoner (Holm, 2017b).

I en serie artikler har den danske forskeren Lars Holm tatt for seg språkkartlegging i dansk barnehage (daginstitusjoner). I sin artikkel «Constructions of the literacy competence levels of multilingual students» skisserer han tre ulike forskningstilnæringer til språkkartlegging. Den ene bygger på blant annet psykometri, og ser på tester som nyttige målingsinstrumenter for samfunnet. Den andre forstår tester som maktinstrumenter, og er inspirert av Bourdieu og Foucault. Med inspirasjon fra Bruno Latour og hans aktør-nettverksteori (ANT) foreslår Holm en tredje tilnærming som forstår tester som sosial praksis (Holm, 2017b). Holm bruker begrepene «sproglig evaluering» og «sproglig kategorisering av småbørn». Innholdsmessig sammenfaller det med språkkartlegging. Holm poengterer at selv om det er en del av daginstitusjonenes normale virksomhet å anlegge evaluerende perspektiv på barns språk og språklige utvikling (Holm, 2009a, s.169), kan man snakke om en egen institusjonell språklig evalueringspraksis. Videre poengterer han at «En sproglig evaluering er en magtfull institusjonell praksis og aldri blot et neutralt måleinstrument» (Holm, 2009a, s.170).

Min tilnærming til kartlegging bygger på et allmenpedagogisk perspektiv, og jeg tar for meg den språkkartleggingen som gjennomføres av pedagoger i barnehagen, hvor alle barn med flerspråklig bakgrunn blir kartlagt. Det er ikke lett å definere hvilken funksjon denne typen kartlegging har. Slik generell språkkartlegging kan i første omgang ha som funksjon å finne ut mer om barnets språkferdigheter og om barnet kan ha behov for særskilt hjelp og støtte. På et makronivå er holdningen også at kartleggingens funksjon er å bidra til å utligne sosiale forskjeller og skape likeverdige muligheter for alle (Rambøll, 2008, s. 12). På den andre siden, sett i lys av Foucault (1975), kan kartleggingen beskrives som en maktfull institusjonell praksis, der funksjonen også kan ses som disiplinering av barn og pedagoger (se f.eks. Essahli Vik, 2019).

Denne allmenpedagogiske språkkartleggingen skjer oftest ved en systematisk observasjon med utgangspunkt i et forhåndsbestemt kartleggingsverktøy – altså i tråd med den smale definisjonen beskrevet av Høigård m. fl. (2009). Samtidig er kartleggingen en del av en større diskurs som også omhandler inkludering av barn med minoritetsbakgrunn. I et diskursanalytisk

perspektiv er det derfor, slik jeg ser det, ikke mulig å velge seg den smale eller den vide definisjonen. De henger tett sammen. Kartleggingen er dessuten en institusjonalisert praksis som ikke kan ses løsrevet fra større politiske og faglige diskurser.

### 2.3.2. Økt interesse fra myndighetene

Både nasjonalt og lokalt i den enkelte kommune, har det siden begynnelsen av 2000-tallet vært et sterkt fokus på kartlegging av barns språkutvikling i norske barnehager. To rapporter stikker seg ut som sentrale for debatten og den tidlige forskningen på språkkartlegging i Norge. På oppdrag fra kunnskapsdepartementet skrev Rambøll i 2008 en rapport med tittelen «Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene». Kartleggingen ble gjennomført i alle landets kommuner samt de 15 bydelene i Oslo. Rapporten hadde flere interessante funn. For eksempel viste den at «76% av kommunene/bydelene har tiltak for at barnas språklige utvikling kartlegges på helsestasjoner, 92% oppgir at de har tiltak for at barns språk kartlegges i kommunale barnehager, og 75% av de kommunene som har private barnehager, oppgir at de har tiltak for å kartlegge barns språk i de private barnehagene» (Rambøll, 2008, s. 2). I tillegg viser rapporten også til at i kommuner med mange minoritetsspråklige barn var det flere av respondentene som i liten grad opplevde at barnehagens personale innehadde nødvendig kompetanse til å gjennomføre god språkkartlegging (Rambøll, 2008). Etter initiativ fra den tidligere nevnte Stortingsmelding 41 (St.meld. nr. 41 (2008-2009)) skrev Ekspertutvalget sin rapport, som tok opp mange av de samme temaene (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Denne går jeg nærmere gjennom i kapittel 5.1. Rapporten viste likevel, basert på en gjennomgang av forskningen både her i landet og internasjonalt, at fremveksten av kartlegging kan ses i lys av internasjonale og nasjonale krav om at pedagogisk praksis i førskolen skal planlegges, dokumenteres og vurderes, og at det legges stadig sterkere vekt på førskolealderens betydning for læring i et livslangt perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 16). Dette var jeg også inne på i kapittel 1.2.

Vi kan også se at enkelte kommuner, som for eksempel Oslo, Bergen og Trondheim, har hatt et spesielt fokus på språkkartlegging. Trondheim kommune har delvis finansiert min avhandling, og har vært aktiv når det gjelder arbeidet med språkstimulering og språkkartlegging av flerspråklige barn også tidligere. Språkkartlegging er altså et tema og en praksis det er stor interesse for både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

### 2.3.3. Språkkartlegging – en litteraturgjennomgang<sup>11</sup>

Internasjonalt er språktesting og kartlegging et forskningsfelt i seg selv, og som opprinnelig var et tverrfaglig felt bestående hovedsakelig av anvendt språkvitenskap og psykometri (se f.eks. McNamara, 2008; McNamara & Roever, 2006). Min inngang tar utgangspunkt i pedagogikk, og i nordisk sammenheng har det etter hvert også kommet stadig mer pedagogisk forskning på flerspråklighet og språkkartlegging i barnehagen, noe som også fremkommer i en rekke forskningsoversikter (Klem & Hagtvet, 2018; Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud & Børte, 2017; Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014; Bjørnøy Sommersel, Vestergaard & Larsen 2013; Vallberg-Roth, 2012; Åsen & Vallberg-Roth, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2011).

Debatten om språkkartlegging er i stor grad polarisert. På den ene siden finner man de som er for kartlegging, og som ønsker at praksisen skal implementeres som en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Denne holdningen bygger på at kartlegging er et hjelpemiddel for å kunne gi barn med språkvansker eller spesielle behov for språkstimulering hjelp så tidlig som mulig. Med andre ord forstås kartlegging som et «viktig virkemiddel i arbeidet med å utligne sosiale forskjeller og skape likeverdige muligheter for alle» (Rambøll, 2008, s. 12; se også Klem, 2014; Meld. St. 24 (2012-2013); Lyngseth, 2010; St.meld. nr. 16 (2006-2007); St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Fokuset på utdanningens betydning for sosial utjevning er ikke bare et norsk fenomen. De nordiske landene deler langt på vei en ideologisk norm om likhet i utdanning (Holm, 2017b, s. 450).

På den andre siden hevder kartleggings skeptikere at barn ikke kan måles og vurderes ut fra standardiserte skjemaer, og at kartleggingen utgjør en trussel mot kjernen i den norske barnehagemodellen på en rekke forskjellige måter (Bae, 2015; Kaurel, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2011a; Solbrekke & Østrem, 2011). Dessuten hevdes det at praksisen bygger på et problemperspektiv, og tar for lite hensyn til barn som subjekt med rett til medvirkning (Bae, 2015) og til barnas kulturelle og individuelle forutsetninger (Essahli Vik, 2017; Pettersvold & Østrem, 2012, Sand, 2008). Heller ikke den polariserte debatten er unik for Norge. Holm skriver om situasjonen i Danmark:

Den danske diskurs om sproglig evaluering i daginstitutioner er præget af skarpe modsætninger. Overordnet betragtet ses sproglig evaluering enten som et nødvendigt gode for det enkelte barns sproglige udvikling, fordi evalueringen antages at være et

---

<sup>11</sup> Se scopingstudie, kapittel 2.2, og vedlegg 5 og 6.

nyttigt redskap for det sprogpedagogiske arbejde i forhold til det enkelte barn (Kjærbæk, m.fl., 2014), eller som en uhensigtsmessig foranstaltning med overvejende negative konsekvenser, fordi der gennem testen sker en tilsidesættelse af opmærksomhed på det enkelte barns autonome udvikling (Klitmøller & Sommer, 2014) (Holm, 2015, s.106).

I den norske debatten svarer tilhengerne, som for eksempel Bente Eriksen Hagtvet, i et foredrag i forbindelse med Barnehageforums konferanse «Det magiske språket», at

(..) det hevdes da ofte at kartleggingsverktøyet fokuserer på negative sider ved barnet. Men det er i så fall brukeren av verktøyet som fokuserer negativt. Selvsagt skal vi også løfte fram barnets positive sider. Verktøy kan være mer eller mindre egnet, men det er aldri bedre enn kompetansen til den som bruker det (Hagtvet i Jonassen, 2017, s.1).

Videre poengterer hun at det kreves god kompetanse hos pedagogene for å gjennomføre kartlegging.

Flere har etterspurt en mer nyansert tilnærming (Gjervan & Svolsbru, 2010), og det kan se ut til at den faglige debatten om kartlegging har blitt noe mer nyansert de siste årene. Blant kritikerne av kartlegging presiseres det at det er massekartleggingen og standardiseringen som er problemet (Bae, 2015). Klem og Hagtvet (2018), som forsvarer tidlig kartlegging, forutsetter samtidig «krav til fagfolks kompetanse og etiske bevissthet» (Klem & Hagtvet, 2018, s. 20).

Den pedagogiske forskningen på flerspråklighet og språkkartlegging i barnehagen har flere innganger, for eksempel språkstimulering, språkkartlegging av 'majoritetsbarn', barns litterasitet og barnehagen som språkarena (se f.eks. Vatne & Gjems, 2014; Alstad, 2013; Aukrust, 2005). Den delen av barnehageforskningen som har et eksplisitt fokus på *språkkartlegging av flerspråklige barn* er relativt begrenset. Arntzen, Duek og Hjelde (2012) undersøker språkvurdering i forhold til tospråklige barns kommunikative ferdigheter. Noen få studier adresserer forholdet mellom kartlegging og inkludering av flerspråklige barn og identitet på ulike måter (Essahli Vik, 2018; Essahli Vik, 2017; Morales & Lee, 2015; Gjems, 2010). Språkkartlegging som diskurs og institusjonell praksis har også blitt behandlet i flere studier (Holm, 2017a; 2017b; 2015; 2010; 2009a; Pettersvold & Østrem, 2012; Sandvik & Spurkland, 2012a).

Det er som nevnt en rekke studier som er kritiske til de politiske føringene knyttet til målings- og kartleggingsfokuset generelt (Kaurel, 2014; Skarpenes & Nilsen, 2014; Solbrekke &

Østrem, 2011; Pihl, 2006). Andre studier tar for seg de politiske føringene som ligger til grunn for språkstimulering og språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen spesielt (se f.eks. Pramling Samuelsson, 2010; Lykke Nielsen, 2008; Bundgaard & Gulløv, 2005). Videre problematiserer Hellesdatter Jacobsen (2017) den danske praksisen med å bruke kartleggingsresultater av minoritetsbarn som grunnlag for plassering (henvisning) av barn på ulike skoler.

Som nevnt tidligere har Holm tatt for seg flere sider ved språkkartlegging hvor han blant annet ser på språkkartlegging som sosial praksis. Videre argumenterer Holm for at en del av kartleggingsmaterialene hviler på et strukturelt språksyn (Holm, 2009b, 2017a). Dessuten påpeker Holm (2019) at det spesialpedagogiske perspektivets spredning, gjennom kartleggingsverktøy som TRAS, innebærer at alle barn blir utsatt for en kartleggingspraksis som innebærer en normalitetskontroll bygd på et svakt teoretisk og faglig grunnlag.

Flere studier tar opp problemer med å bruke de samme verktøyene på minoritets- og majoritetsspråklige barn. Lehmkuhl, m.fl. (2009) problematiserer språkkartlegging der flerspråklige barn vurderes med utgangspunkt i en enhetsnorm – en norm som tar utgangspunkt i enspråklige. De hevder at kartlegging av én- og flerspråklige barn med samme verktøy innebærer at minoritetsbarn ses som mindreverdige danskbrukere. Menken, m.fl. (2014) finner at problemer med validitet oppstår når standardiserte tester beregnet på enspråklige brukes på flerspråklige barn. Problemer med validitet med hensyn til flerspråklige barnehagebarn er også tatt opp av flere andre studier (se f.eks. Kraemer & Fabiano-Smith, 2017; Jeuk, 2009). Det er også et tema for flerspråklige elever (se f.eks. Bøyesen, 2014; Pihl, 2006). Holm (2019) viser også at når samme verktøy (TRAS) brukes på minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn, kan dette medføre at de minoritetsspråklige registreres som språklig svake (ikke alderssvarende). Videre, med bakgrunn i en etnografisk studie, viser Slingerland (2017) hvordan pedagogenes vurderingen av et språkkartleggingsresultat, som i stor grad er strukturalistisk orientert, utelater de interaksjonelle sidene av barnas språkerfardigheter, og dermed gir et feilaktig bilde av barns språk og språkressurser.

Flere studier poengterer også betydningen av at flerspråklige kartlegges med tilpassede verktøy, og med utgangspunkt i perspektiv og kompetanse innen flerspråklighet (se f.eks.; Holm, 2019; Slingerland, 2017; Essahli Vik, 2020, under publisering; 2019; 2018; Giæver, 2014; Lehmkuhl, 2011).



#### 2.3.4. En kort oppsummering

Litteratur og forskningsgjennomgangen knyttet til språkkartlegging har for det første vist at selv om det er en del forskning som tar opp språkkartlegging i barnehagen generelt, har det vært relativt lite forskning på språkkartlegging av *flerspråklige barn* i barnehagen. Enkelte av disse har hatt et mer eller mindre fokus på inkludering, men svært få har knyttet dette opp mot kartlegging som inkluderende praksis. Som jeg ser det, er språkkartlegging av flerspråklige barn åpenbart relevant i et inkluderingsperspektiv, og det er behov for mer forskningsbasert kunnskap på feltet.

Det er ikke uten videre lett å lese ut av litteraturen om språkkartlegging hvilken funksjon kartleggingen har. I styringsdokumentene skrives det at barnehagen og arbeidet med språk i barnehagen skal bidra til sosial utjevning, tidlig innsats for å sikre at barn som trenger det får hjelp så tidlig som mulig (St.meld. nr. 16 (2006-2007)), og å generelt arbeide systematisk med å utvikle god kvalitet i barnehagen (St.meld. nr. 41 (2008-2009); Meld. St. 24 (2012-2013)). I dette perspektivet er også barnehagen som skoleforberedende arena viktig. I forbindelse med inkludering har kartlegging da først og fremst et langsiktig formål. Den skal bidra til at de flerspråklige barna på sikt integreres bedre i samfunnet. I andre styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Utdanningsdirektoratet, 2017; 2013; Høigård, Mjør & Hoel, 2009) vektlegges også språkkartleggingen som et virkemiddel for barnehagens arbeid med språk og språkutvikling i barnehagen.

Formålet med, eller funksjonen til, kartleggingen kan likevel ikke tas for gitt. Som vist ovenfor uttrykkes det i flere sammenhenger at kartleggingen er til for å støtte barnet i sin utvikling, og styringsdokumentene legger opp til at kartleggingen skal støtte språkarbeidet i barnehagen og å bidra til sosial utjevning og inkludering. Alt dette er gode formål og viser gode intensjoner med kartleggingen. Det er ikke vanskelig å være enige i disse. Samtidig kan ikke spørsmål om kartleggingens funksjon bygge kun på de gode intensjonene og ses i et langsiktig perspektiv. Derfor undersøker jeg i min avhandling hvordan språkkartleggingen virker inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn i *barnehagen*. Videre bygger min tilnærming til språkkartlegging på et allmennpedagogisk perspektiv, og jeg tar for meg den språkkartleggingen som gjennomføres av pedagoger i barnehagen, hvor alle barn med flerspråklig bakgrunn blir kartlagt. I et diskursanalytisk perspektiv er dessuten praksisen og diskursen tett koblet sammen og kan ikke ses uavhengige av hverandre.

## 2.4. Språk og flerspråklige barn

Språkkartleggingstematikken henger sammen med tema som språk, språkutvikling og språktilegnelse generelt. Hensikten med dette underkapitlet er å presentere og reflektere over den teoretiske referanserammen om språk som jeg støtter meg til. Dette innebærer også å løfte frem noen teoretiske tilnærminger til språk og flerspråklig utvikling som i dag kan gi en meningsfull ramme for å forstå språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen. Dette vil jeg gjøre ved først å vise til en del begreper-, teorier og tradisjoner rundt språk og språkutvikling. Så vil jeg reflektere rundt to- og flerspråklighet og flerspråklig utvikling. Til slutt diskuterer jeg hva det innebærer å velge ulike begrep som brukes om barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

### 2.4.1. Teorier og tradisjoner om språk og språkutvikling

Språkvitenskap er et sammensatt forskningsfelt. Det er ikke uten grunn at Hårstad, Lohndal og Mæhlum (2017) kaller introduksjonskapittelet i sin bok om språkvitenskap for «Rekognosering i ulendt terreng». Nedenfor vil jeg skissere noen tilnærminger som er av betydning for forståelsen av språkkartlegging slik jeg tar det opp i denne avhandlingen.

Så hva er språk? En viktig del av å være menneske er å være et språkvesen. Alle mennesker, uavhengig av bakgrunn og utdanning, har språk. Språk gjør det mulig for mennesker å lære, tenke, utvikle, formidle og kommunisere kunnskap. Språk er det som binder mennesker sammen. Den finske språkforskeren Tove Skutnabb-Kangas sier det slik innledningsvis i sin bok *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*:

(...) through the language we receive the cultural heritage from the past, and by language, we shape it anew, reworking, selecting, rejecting, recreating it together with people. (...) language is what binds us to others, both in the historical perspective (vertically) and in the present (horizontally); the further we are removed from close physical contact with our immediate physical environment in time or space, the more exclusively dependent we are upon language to preserve between us and others any kind of tie (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 2).

Det er mange tradisjoner og skoler innenfor språkvitenskapen, men det er mulig å skille mellom noen hovedretninger. Hårstad, Lohndal og Mæhlum (2017) skiller mellom det de kaller en «normallingvistisk» tilnærming basert på naturvitenskapelige prinsipper, og en mer kulturorientert tilnærming, basert i en humanistisk vitenskapelig tradisjon. En annen, men beslektet, inndeling er gjort av Matre (2000), som skiller mellom monologisme og dialogisme.

Den første setter språkssystemet, sammen med individet i sentrum, mens den andre ser språk som diskursiv og kommunikativ handling med større fokus på sosiale interaksjoner. Utviklingen i de to tradisjonene har likevel ikke gått upåvirket av hverandre.

Et vanlig startpunkt i beskrivelsen av moderne språkvitenskap er den sveitsiske lingvisten og språkforskeren Saussure. Han betraktes som grunnleggeren av strukturalistisk språkvitenskap. Saussure så på språk som et system av tegn. Han la vekt på at det er et vilkårlig forhold mellom signifikant (uttrykk) og signifikat (mening), og at denne forbindelsen etableres gjennom konvensjoner i hvert enkelt språk (García & Wei, 2019). Videre skilte Saussure mellom ulike elementer i språket. I denne sammenheng hevder Joseph at:

He [Saussure] developed an approach to languages as systems of signs, each sign consisting of a signifier (sound pattern) and a signified (concept), both of them mental rather than physical in nature, and conjoined arbitrarily and inseparably. The socially shared language system, or *langue*, makes possible the production and comprehension of *parole*, utterances, by individual speakers and hearers (Joseph, 2017, s. 1).

Tale 'langage', er den iboende og universelle språkevnen som ethvert menneske har og som brukes for å kommunisere. Den er medfødt, og muliggjør at mennesker bygger konvensjoner og koder for å kommunisere. Disse kodene utgjør det vi kaller språk 'langue'. Videre mente han at språk 'langue' er organisert i form av regler og kan læres, i motsetning til språkevnen 'langage', som er medfødt. Dessuten reflekterer språk 'langue' miljøet det brukes i. På norsk har man for eksempel ord for truger, mens det ikke er relevant for berberne i Figuig i Marokko, hvor det sjelden er snø. Den konkrete bruken av språket, det å snakke eller komme med konkrete utsagn, kaller Saussure 'parole'. Utsagn er personlig og varierer fra person til person. Variasjon kan gjelde tonefall, de ordene som brukes, måten det snakkes på osv. Individuelle utsagn 'parole' er også det som muliggjør at språket utvikler seg, fordi enhver mutasjon eller endring som blir brakt til et språk opprinnelig er forårsaket av individer i deres bruk av språket.

Noam Chomsky er en annen sentral språkviter, som legger vekt på språkets universelle og strukturelle trekk og menneskets medfødte lingvistiske evner, som både er evner til å lære språkets regler og til å bruke språket (Chomsky, 2000; Matre, 2000). Perspektivet beskrives av Garcia og Wei (2019) som en mentalistisk modell, fordi det innebærer at språket, grunnleggende sett, er medfødt og befinner seg i den enkeltes hjerne.

Oppsummert innebærer et strukturalistisk språksyn i forbindelse med språkkartlegging et fokus på språkets delementer som «udtale, ordforråd, bøjningsformer og sætningsdannelse, og den

evalueringsmessige oppmerksomhet rettes derfor især mod disse sproglige træk» (Holm, 2019, s.108).

De strukturelle og mentalistiske forståelsene av språk, som kan forstås som monologiske, utfordres av en rekke dialogiske tilnærminger inspirert av blant andre Mikhail Bakhtin (Matre, 2000). Språket er, ifølge dette perspektivet, ikke individuelt, men grunnleggende dialogisk og relasjonelt. Matre skriver at når man snakker eller skriver, posisjonerer man seg i forhold til andre. Enhver diskurs eller tekst er dermed dialogisk (Matre, 2000, s.22). Nermine Abd Elkader sier det på denne måten:

To Bakhtin (1991), truth is born in a dialogue that takes place on the boundaries of social relationships. For an idea to be born, a minimum of two consciousnesses need to come together and to dialogue. In education, traditionally, a mono logic discourse has been taking place between teachers and students in which the teacher assumes the role of the all-knowing individual who has the mission of teaching truth to those who are ignorant of it and who are in error (Abd Elkader, 2016, s. 2).

Det dialogiske, eller interaksjonistiske perspektivet på språk, som står i opposisjon til mentalistiske og monologiske perspektiver, har blitt viktig i mye av forskningen knyttet til to- og flerspråklig utvikling. Det har dessuten blitt sentralt i norsk barnehage (Kunnskapsdepartementet 2017b; se også kapittel 2.6.2). Dermed er det også av betydning for min studie av språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen.

Setter en de overnevnte forståelsene av språk opp mot hverandre, vil en monologisk og strukturalistisk orientert språkkartlegging legge vekt på barnets individuelle forståelse av, og kunnskap om, enkeltelementer i språket, mens en dialogisk kartlegging vil legge vekt på barnets språkbruk sammen med andre, og i kontekst. Språk er komplekst, og i praktisk språkarbeid kan man ikke bare tenke på den ene eller den andre av de to tilnærmingene. Likevel er spenningen mellom en *monologisk* og en *dialogisk* språkforståelse relevant for både gjennomføringen av kartleggingen, for relasjonen mellom kartleggeren og barnet i en kartleggingssituasjon og for vurderingen av kartleggingsresultatet.

Med utgangspunkt i et eksempel fra en studie av kartlegging i lys av strukturalistisk språkforståelse hevder Slingerland at:

Konsekvenserne af, at et sprogvurderingsresultat overvejende har et strukturelt orienteret fokus, kan være, at sprogets interaktionelle aspekter i mindre grad inddrages,

når pædagoger i mere uformelle sammenhænge sprogvurderer barnet i praksis. Herved kan sprogvurderingsresultatet blive anvendt til at danne grundlag for og organisere sprogpedagogiske handlinger, som i dette casestudiets tilfælde skaber en selvbekræftende effekt af sprogvurderingsresultatet. Det kan medføre, at de interaktionelle aspekter i et barns sprogbrug – herunder interaktion med andre børn – mere eller mindre undlades i den uformelle sprogvurderingspraksis (Slingerland, 2017, s. 30)

I mitt datamateriale kan det se ut til at flere av kartleggingssituasjonene bærer preg av et strukturalistisk og monologisk språksyn. Språksynet er likevel ikke et individuelt anliggende hos pedagogene, men kan ses som et del av en institusjonalisert praksis, eller en diskursiv disiplinering av det pedagogiske arbeidet. Et viktig element i dette er utformingen av de enkelte språkverktøyene. Verktøyenes betydning er vist i flere studier (Kvåle, 2018; Holm, 2019; Essahli Vik, 2013, Essahli Vik, 2019), og er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5.3.

#### 2.4.2. Refleksjon over to- og flerspråklighet

I fortsettelsen av diskusjonen om monologiske og dialogiske forståelser av språk generelt kan man også se en diskusjon knyttet til to- og flerspråklighet. Det finnes ikke en entydig definisjon av hva det er. Den norsk-amerikanske språkviteren Einar Haugen mente at man kan snakke om tospråklighet når personen kan snakke ett språk og produsere meningsfulle ytringer på et annet språk (Haugen, 1953). Haugens definisjon av tospråklighet kan ses som et paraplybegrep for språkferdigheter i to ulike språk (Garcia & Wei, 2019). Flerspråklighet vil på tilsvarende måte si at man har kunnskap i mer enn to språk. Flere har lansert ulike definisjoner som sier noe om hva og hvor mye man må kunne for å regnes som to- eller flerspråklig (se blant annet Engen & Kulbrandstad, 2004; Garcia & Wei, 2019; Randen, 2018).

I boka «Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning» skiller Engen og Kulbrandstad (2004) for det første mellom to- og flerspråklighet på individ og samfunnsnivå. For det andre skiller de mellom muntlige og skriftlige ferdigheter. For det tredje gjøres det et skille mellom reseptive ferdigheter (evne til å forstå gjennom lytting og/eller lesing) og produktive ferdigheter (evne til å bruke ved å snakke og/eller å skrive). For det fjerde kan man skille mellom kommunikative (det vil si at man grovt sagt kan forstå og gjøre seg forstått i ulike situasjoner) og formelle språklige ferdigheter som «(...) dreier seg om å beherske reglene som bestemmer formen på det som sies eller skrives på det aktuelle språket» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). De overnevnte inndelingene innebærer at to- og flerspråklighet

handler om grader av flere typer ferdigheter. Med andre ord kan man være flerspråklig på mange ulike måter.<sup>12</sup> Dette kan ha ulike implikasjoner i språkkartleggingssammenheng.

De barna som jeg observerte i min studie var for eksempel flerspråklige på flere måter: Miriam har somali som morsmål, men forstår og kan gjøre seg forstått på norsk, og hun bruker en del engelske ord. Kamil snakker polsk, men veldig lite norsk. Laila snakker latvisk og forstår, og kan gjøre seg forstått, både på norsk og engelsk. Hana snakker kurdisk og norsk. Barna var også forskjellige med hensyn til grad av muntlige, kommunikative, reseptive og produktive ferdigheter i de ulike språkene, men de var alle flerspråklige i lys av noen av de nevnte definisjonene på to- og flerspråklighet.

Kategoriseringene av ulike typer to- og flerspråklighet ovenfor, som gir en indikasjon på kompleksiteten i feltet, kan kompletteres med nyere teoriutvikling på feltet. García og Wei (2019) hevder at mange tidlige studier av tospråklighet var preget av Saussures syn på språk som lukkede system. Videre hevder de at begrepene tospråklighet, flerspråklighet og mangespråklighet henviser til et mangfold av autonome språk som er enten to eller flere, på individuelt nivå (tospråklig/flerspråklig) eller på samfunnsmessig nivå (mangespråklig). Det vil også si at de tradisjonelle oppfatningene av tospråklighet/mangespråklighet er additive. Man forstår to/flerspråklighet som å legge til hel- eller delstrukturer av språk til allerede innlærte språk (Garcia & Wei, 2019, s. 29). Dermed forstås også språkferdighetene som parallelle.

Cook (2016) skisserer to alternative måter å se mennesker som snakker mer enn ett språk på. På den ene siden finnes det et enspråklig perspektiv (the monolingual perspective), som ser andrespråkbrukere utfra førstespråkbrukernes ferdigheter og evner i eget språk. I dette tilfelle blir andrespråket lagt til (en additiv tilnærming), som noe ekstra. Dette betyr igjen at ideelt sett forventes det at den to- eller flerspråklige skal kunne andrespråket på nivå med en innfødt. Den klassiske forskningen innenfor andrespråksinnlæring er ifølge Cook preget av dette perspektivet, og den er ofte opptatt av å forklare andrespråkbrukernes problemer med å lære andrespråket. Cooks andre alternativ kalles det tospråklige perspektivet (the bilingual perspective), som tar utgangspunkt i de to- eller flerspråklige, og hvor andrespråk(ene) er en del av andrespråkbrukernes totale språkssystem. Det er ikke sentralt her om andrespråkbrukerne kan andrespråket på samme måte som de som har det som førstespråk. Innenfor dette

---

<sup>12</sup> På bakgrunn av en rekke empiriske studier viser Engen og Kulbrandstad (2004 s. 152-160) til mange ulike flerspråklige situasjoner barn kan befinne seg i, avhengig av foreldrenes språk og språkbruk og hva som er dominerende språk i samfunnet eller miljøet.

perspektivet er man mer opptatt av hvordan to- og flerspråklige bruker sine språklige ferdigheter, og hvordan disse språkene er koblet sammen i flerspråklige miljø (Cook, 2016).

Synet på to- og flerspråklighet som kunnskaper i to- eller flere autonome systemer utfordres også av språkforskeren Jim Cummins, som har utviklet et sett av modeller for å beskrive språkferdigheter. For det første skiller han mellom Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 1980). BICS refererer til grunnleggende språkferdigheter barn utvikler relativt raskt for å kommunisere på et grunnleggende nivå. CALP er grunnlaget for å utvikle kompetanse til å bruke språk på et mer avansert nivå for å kunne håndtere de akademiske kravene de møter i løpet av skolegangen på samme nivå som de enspråklige. Mer interessant for mitt arbeid er det som er blitt kjent som Common Underlying Proficiency (CUP) modellen (Cummins & Swain, 1986, s. 82-83). Denne illustreres ofte som et isfjell, hvor de to- eller flere språkene ses som separate topper av isfjell som har en underliggende base som ikke ses. Cummins hevder at morsmål og andrespråk er gjensidig avhengige av hverandre ved at disse språkene bygger på en felles kunnskapsplattform eller språkevne. Mens termen for et begrep må læres, er selve begrepsforståelsen overførbart fra første- til andrespråket (Cummins, 1984, s. 144).

En av konsekvensene av denne teorien er at utvikling av ferdigheter på morsmålet kan ha positiv innvirkning på ferdighetene i andrespråket. Dette uttrykkes slik i Ekspertutvalgets rapport:

(...) det betyr at det å videreutvikle morsmålet samtidig med at de lærer det nye språket, ikke bare er viktig for morsmålsutviklingen, men også for andrespråklæringen. Samtidig kan andrespråklæring ha positiv innvirkning på morsmålsutviklingen, dersom barnet fortsetter å bruke dette språket (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 65).

Likevel er det ikke alltid slik at utviklingen av andrespråk og morsmål støtter opp om hverandre. Den tospråklige konteksten kan være subtraktiv eller additiv. Dette har mye med holdninger og kulturell og politisk status å gjøre (Engen & Kulbrandstad, 2004; Wei, 2000). En subtraktiv kontekst eller tilnærming vil for eksempel si at når man lærer et andrespråk som er det dominerende språket i en kultur, slutter man å bruke og lære sitt opprinnelige språk. For eksempel lærte jeg, som Berber fra Marokko, arabisk og fransk på bekostning av mitt berbiske morsmål. Arabisk var det dominerende språket, mens berbisk hadde lav formell og kulturell status mange steder. På den andre siden vil en additiv språklæringskontekst bety at det nye språket læres i tillegg til morsmålet og ev. andre tidligere språk. Dette er en tilnærming som er mer i tråd med Cummins modell av en felles underliggende språkevne.

Selv om Cummins opererer med en forståelse av en felles underliggende språkplattform praktiseres det fortsatt, i dette perspektivet, med et skille mellom første- og andrespråk som to autonome språk. García og Wei (2019) beskriver et nyere perspektiv og lanserer begrepet transspråking. Begrepet beskriver for det første at man ikke ser de ulike språkene som autonome adskilte systemer, men som et felles språkssystem. Dernest innebærer det at man ser «tospråklige personers *språkpraksiser* som komplekse og interrelaterte» (Garcia & Wei, 2019, s.31). Språkbrukere bruker språkene dynamisk og både skifter mellom språk og utvikler ny språkpraksis. Transspråkingsperspektivet går enda lengre. Garcia og Wei sier at «Et transspråkingsperspektiv på tospråklighet utvider individenes repertoar av semiotiske praksiser og forandrer dem til dynamiske mobile ressurser som kan tilpasse seg globale og lokale sosiolingvistiske situasjoner» (Garcia & Wei, 2019, s. 35). Dette vil jeg vise et empirisk eksempel på i kapittel 6.4.5.

#### 2.4.3. Minoritetsspråklig, flerspråklig eller transspråklig?

Barn som har en annen språklig bakgrunn enn norsk, er ingen homogen gruppe. Det er en sammensatt gruppe med ulik etnisk, språklig, sosialt og kulturell bakgrunn. De har ulike erfaringer og lever under ulike økonomiske og sosiale forhold i Norge. Hvilket begrep skal man bruke om dem? Valget av begrep er av betydning. I barnehagesammenheng brukes det ulike begreper om hverandre når det gjelder flerspråklige barn. Det brukes f.eks. tospråklige, flerspråklige, fremmedspråklige barn, minoritetsspråklige, barn med minoritetsbakgrunn eller barn med innvandredebakgrunn. I litteraturen har det, som vist ovenfor, også kommet inn begrep som transspråklige og transspråking.

Språket gjenspeiler en virkelighetsoppfatning. Arnesen påpeker at begrep er med på å tolke og fargelegge den virkeligheten man ser (Arnesen, 2012). Begrepsbruk og formuleringer påvirker hvordan man forholder seg til minoritetsbarn/ungdom. Fandrem (2011, s. 35) understreker at «Slik eier det offentlige definisjonsmakt, og påvirker – enten vi vil det eller ei – våre personlige oppfatninger av hvordan vi ikke bare ser på, men også behandler minoriteter eller mennesker med minoritetsbakgrunn». Videre kan det være, slik Pihl (2006) sier, at myndighetenes diskurs om de ulike etniske minoritetene er med å forme hvordan disse ser på seg selv, og dermed er denne diskursen også en form for makt. Poenget her er at språket ikke er nøytralt, språket er med på å konstruere det vi anser som viktig og riktig, og hvordan vi ser på andre og oss selv.

I Stortingsmelding nr. 6 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» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 43). Definisjonens formulering innebærer en særbehandling av engelsk, og dette kan diskuteres (jf. Røynealand, 2016), men det ligger utenfor mitt fokus i denne avhandlingen. Her benytter jeg i hovedsak den samme definisjonen, men velger å benytte betegnelsen flerspråklige barn heller enn minoritetspråklige barn. Jeg velger å bruke begrepet *flerspråklig* av flere grunner. I mitt arbeidsliv har jeg møtt førskolebarn som har imponert meg med sine språkferdigheter. Jeg har møtt barn som kunne kommunisere på hvert av foreldrene sitt språk samtidig som de lærte seg norsk. Som ansatt på mottaksavdeling for nyankomne flyktninger ble jeg overrasket da en fem år gammel jente som var i full samtale med mora si (samtalet foregikk på somali), plutselig snudde seg og snakket engelsk til meg. Overraskelsen min var stor da jeg fikk høre at hun hadde lært seg engelsk kun på asylmottaket hvor familien oppholdt seg før ankomsten til Norge. Det som var imponerende, var ikke bare at hun hadde lært seg engelsk på mottaket, men at hun kunne vurdere hva situasjonen krevde, slik at hun på eget initiativ tok i bruk det redskapet hun hadde. Med andre ord hadde det «lille» barnet både timing, innsikt og takt. Hennes språkpraksis var transspråklig, i at hun både håndterte situasjonen og de ulike språkene hun kunne. Man kan selvfølgelig diskutere hvilke ferdigheter barnet har i det ene eller det andre språket, men poenget er at potensialet er stort, og det er god grunn til å se lenger enn til det barnet mangler, og heller fokusere på det de faktisk kan og er i stand til å lære.

Begrepet flerspråklig innebærer altså en ressursorientert tilnærming. Det viser til ressurser barna har, heller enn mangler eller en status som minoritet. Dette er en tilnærming alle tilsynelatende kan være enige i. En slik tilnærming er imidlertid ikke uproblematisk. Otterstad og Andersen (2012) presenterer en diskursanalyse av ulike offentlige styringsdokumenter som tar for seg en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. Forfatterne «ønsker med [denne] artikkelen å tvinge inn en problematiserende kile i perspektiver som kan være vanskelige å være uenige i, og derfor har i seg potensialet til å bli en norm» (Otterstad & Andersen, 2012, s. 16). Otterstad og Andersen har et poeng i at også en ressursorientert tilnærming ikke bør tas for gitt. Likevel er det min erfaring at man ikke bør ta utgangspunkt i at flerspråklige som gruppe først og fremst er preget av mangler, eller at de er blanke ark som barnehagepersonalet skal fylle opp. Mitt utgangspunkt er dessuten at alle barn i barnehagen, uansett etnisk, sosial, kulturell og språklig bakgrunn er i en tidlig fase i en kontinuerlig utviklings- og dannelsingsprosess. Dette har en etisk side, som jeg diskuterer nærmere i kap. 6.

Begrepet flerspråklig henger tett sammen med både begrepet «flerkulturell» og begrepet «mangfold». Tross hyppig bruk av disse begrepene blant annet i offentlige dokumenter som omhandler skole og barnehager, er det vanskelig å fastslå hva de betyr og hvordan barnehageansatte forholder seg til dem. Disse begrepene har også blitt tatt opp i flere sammenhenger, men posisjonene varierer mellom aksept og skepsis (se f.eks. Otterstad & Andersen, 2012; Fandrem, 2011; Otterstad, 2008; Hylland Eriksen, 2001). I temahefte om språklig og kulturelt mangfold stiller Gjervan spørsmål ved hva som gjør en barnehage til en flerkulturell barnehage: Er det antall minoriteter som er representert i barnegruppen? Eller er det det pedagogiske arbeidet som gjøres? Hun sier at begrepet «flerkulturell barnehage» ofte brukes med utgangspunkt i egenskaper hos barna og foreldrene, og ikke nødvendigvis ut fra en pedagogisk teori og praksis som er bygd på flerkulturelle perspektiver. Videre sier Gjervan at «målet må være at barnehagene skal gå fra å være barnehager med minoriteter til å være barnehager med en flerkulturell pedagogisk teori og praksis» (Gjervan, 2006, s. 7).

I barnehagesammenheng generelt og når det gjelder kartlegging spesielt, er det sentralt å tilrettelegge for at barn og foreldre skal bli en del av fellesskapet uten å gi avkall på den språklige og kulturelle bagasjen de har med seg. Som jeg ser det, er dette en grunnleggende etisk holdning som går på å betrakte alle mennesker som likeverdige og å behandle dem med respekt.

Jeg nevnte tidligere at i en del av litteraturen har man gått videre fra å snakke om to- og flerspråklig til å fokusere på de transspråklige praksiser (transspråking) (Garcia & Wei, 2019). Jeg velger likevel å holde på begrepet flerspråklige barn. Det er flere grunner til det. For det første, selv om begrepet transspråking innebærer nye og interessante aspekter, er det ikke slik at det dermed er egnet for alle studier knyttet til flerspråklig praksis. Jeg har rettet oppmerksomheten mot språkkartleggingspraksisen, og ikke fler- eller transspråking i seg selv. For det andre kan jeg ikke, i min studie av flerspråklige barn i barnehagen, ta det for gitt at alle flerspråklige barn har en transspråklig praksis. Jeg observerer at enkelte barn har en praksis som kan beskrives som transspråklig, men dette gjelder ikke alle. Sist men ikke minst, er det slik at begrepet flerspråklig har vært det begrepet jeg har brukt fra begynnelsen av denne studien – fra prosjektbeskrivelse, til infoskrivet til informantene, i intervjuguiden og i de ulike bidragene som inngår i avhandlingen. På bakgrunn av dette velger å holde fast ved begrepet flerspråklig.

## 2.5. Inkludering – mål eller inkluderende praksis?

Inkludering er et viktig begrep i denne avhandlingen og i forskningsspørsmålene. Jeg spør blant annet hvordan språkkartleggingspraksisen kan virke inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn. For å kunne si noe om dette vil jeg først drøfte inkluderingsbegrepet og klargjøre min tilnærming til begrepet inkludering.

Flere styringsdokumenter for barnehagesektoren tar opp barnehagens rolle og ansvar for inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Meld.St.t. 6 (2019–2020); Meld. St. 19 (2015–2016); Meld. St. 24 (2012–2013); St.meld. nr. 41 (2008–2009)). Begrepsbruk og tilnærming i styringsdokumentene er blitt diskutert og problematisert i litteraturen. Marianne Jortveit viser i sin doktoravhandling, som blant annet inneholder en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering i styringsdokumenter i perioden 2003 – 2011, at inkluderingsbegrepet er vesentlig, men lite tydelig, i utdanningspolitisk sammenheng (Jortveit, 2014). Andresen sier at formålene med inkludering i barnehageloven preges av en eklektisk tilnærming «[...] de er formulert med bakgrunn i høyst ulike forståelsesformer, og sammenheng mellom formuleringene kan dermed virke overfladisk. Samtidig kan det være vanskelig å være uenig i dem, siden de kan tolkes etter leseres behov» (Andresen, 2017, s. 114).

I fortsettelsen av dette kapitlet skal jeg først diskutere begrepet inkludering og se det i forhold til andre relaterte begrep, før jeg ser nærmere på ulike perspektiver og tilnærminger til inkludering i barnehageforskning. Videre vil jeg drøfte inkludering opp mot flere barnehageforskeres bruk av Foucaults begrep om disiplinering, normalisering og eksklusjon. Til slutt vil jeg oppsummere drøftingen av begrepet inkludering med å beskrive hvordan jeg vil forholde meg til begrepet, og hvordan det henger sammen med språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen.

### 2.5.1. Om begrepene inkludering, segregering og assimilering

Å inkludere kan defineres som å innbefatte, omfatte eller regne med. I en del sammenhenger oppfattes dette nærmest som synonymt med fellesskap, tilhørighet og delaktighet (Pedersen, 2008). Som Arnesen påpeker, er imidlertid fenomenet i barnehagefaglige praksiser «mangetydig og komplekst, og befinner seg i et konfliktfylt felt» (Arnesen, 2017, s.19; se også Nordahl, Qvortrup & Hansen, 2014).

På makronivå brukes inkluderingsbegrepet gjerne i opposisjon til negativt ladete begrep som segregering og assimilering. Begrepene viser på ulike vis til innlemmingsstrategiene som har

vært brukt og som brukes overfor minoriteter, det vil si personer eller grupper med annet språk, annen kulturbakgrunn eller andre normer enn majoriteten i samfunnet.

Segregering viser til opprettelse av sosiale skiller som medfører institusjonelle, fysiske og kulturelle avstander mellom mennesker eller grupper innenfor samme samfunn (se f.eks. Engen & Kulbrandstad, 2004). Ofte handler det om prosesser der grupper sorteres og adskilles med utgangspunkt i etnisitet, rase, hudfarge eller andre kjennetegn. Begrepet forbindes ofte med raseskillelovene i USA og apartheid i Sør-Afrika og andre steder i verden.

Assimilering innebærer, på den andre siden, at symbolske, etniske og kulturelle særtrekk og skillelinjer gradvis blir mindre betydningsfulle (Horgen Friberg & Midtbøen, 2017; Engen & Kulbrandstad, 2004). Det handler gjerne om de prosessene som en stat fører overfor en språklig og kulturell minoritet, eller overfor innvandrergupper, for å gjøre dem mest mulig lik majoritetsbefolkningen. Det finnes eksempler på dette fra mange steder i verden. Ett eksempel er ulike regjeringer i Nord-Afrika sin politikk overfor berberne. I norsk sammenheng er samenes og kvenenes historier eksempler på en systematisk assimileringpolitikk hvor fornorskning og bruk av både myke og harde midler som utvasking av språk og kulturelle identiteter har foregått over lang tid (Ryymin & Nyssönen, 2012). Assimilering er på ingen måte noe som har gått i historiens glemmebok. Den franske ekspresidenten Nicolas Sarkozy at: «Nous ne contenterons plus d'une intégration qui ne marche plus. Nous exigeront l'assimilation» (Vi skal ikke lenger være fornøyde med en integrering som ikke lenger fungerer, men vi skal kreve assimilering (Sarkozy i Bourdier, 2016, min oversettelse).

Både segregering og assimilering er uttrykk for skepsis til det flerkulturelle samfunnet. De kan også ses som et uttrykk for det som Christensen (2001) kaller et kontrasterende perspektiv når det gjelder det fleretniske samfunnet, hvor man ser etniske grupper som prinsipielt ulike verdener som er inkompatible (Christensen, 2001). Alternativet er pluralistiske perspektiv der man har et positivt syn på etnisk variasjon og er opptatt av å unngå at etnisk ulikhet bryter med prinsippet om likeverd (Christensen, 2001).

Et begrep som også berører *innlemming*, men ikke på en kontrasterende måte, er danning. Begrepet har vært mye diskutert i barnehagesammenheng de siste 10-15 årene (se for eksempel Steinsholt og Øksnes, 2013; Thoresen, 2013; Straume, 2013; Straume, 2011; Steinsholt & Dobson, 2011). Dypest sett handler danning om møtet mellom den enkelte og det allmenne eller felleskapet. Dette er også et sentralt aspekt ved inkludering. Danning som utvikling av felles normer og verdier innebærer altså både at danning forstås som utvikling i en prosess mellom

subjekter, og at dannning er mer enn et enkeltmenneskes individuelle utvikling. I et flerkulturelt samfunn blir det synlig at det allmenne, som subjektet skal dannes eller utforme seg i forhold til, varierer fra sted til sted og fra kultur til kultur. Det er dermed kulturelt og kontekstuell betinget. Dette er spesielt viktig når det knyttes til barn med minoritetsbakgrunn. For barn med minoritetsbakgrunn betyr det at de skal dannes i et nytt miljø, en ny kultur og en ny samfunnsorden, og at de skal introduseres til nye normer, sosiale koder og ikke minst et nytt språk. Dannning handler om at individer utvikles, men også at individer blir en del av et (nytt) felleskap (Straume, 2013).

Imidlertid er ikke dannning som begrep eller fenomen utelukkende vestlig. Lars Gule og Hanada Kharma tar for eksempel opp dannelsesidealet i den arabisk-islamske verden. De diskuterer begrepet «adab», som er det ordet som kommer nærmest dannelsesbegrepet. Begrepet har sine røtter før islam og viser til «[...] den menneskelige karakters edle og humane anlegg slik de manifesterer seg i livsførsel og sosial omgang. Adab inkluderer derfor alt som er godt» (Gule & Kharma, 2013, s. 102). Slik jeg kjenner det, er begrepet «adab» oftest brukt nærmest synonymt med begrepet «tarbiya» (oppdragelse). Dermed kan man si at begrepsparene danning/oppdragelse og adab/tarbiya er nært beslektet. Både i den europeiske og den arabisk-islamske forståelsen er det likevel slik som Straume sier, at: «Danning innebærer alltid en viss forming av individet innenfor en viss samfunnsmessig orden, og det å være dannet, er alltid å være dannet “for oss”, som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer» (Straume, 2013 s. 17). Dannning kan derfor forstås som både en utviklings- og inkluderingsprosess.

#### 2.5.2. Om pedagogisk forskning på inkludering

Internasjonalt ble inkluderingsbegrepet introdusert i utdanningsammenheng i forbindelse med verdenskonferansen i Salamanca i 1994 (UNESCO, 1994). I erklæringen heter det at: “(...) every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs. Education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs,” (UNESCO, 1994, s. viii). Salamanca-erklæringen handler i utgangspunktet om barn med spesielle behov. Den ble likevel viktig for bruken av begrepet i norsk barnehage og skole også mer generelt. I barnehagesammenheng har det vært en bevegelse i begrepsbruk. På 1970-tallet ble integrering brukt om arbeidet med å innlemme barn med spesielle utfordringer og vansker. Det ble utover 1980-tallet et fokus på annerkjennelse av mangfold, mens det fra 1990-tallet av ble et skifte til bruk av begrepet inkludering (Andresen, 2017, s. 119). Fra 2006 ble begrepet inkludering tatt i bruk i utforming

av politikk på barnehagefeltet i Norge (Korsvold, 2011; Pedersen, 2008). Pedersen beskriver dette som et perspektivskift:

Perspektivendringen fra fokus på den enkelte til fokus på hele gruppa eller klassen, medfører samtidig en forskyvning fra vektlegging av egenskapsforklaringer til vektlegging av relasjonsforklaringer. Om barnet blir inkludert er avhengig av systemet rundt, hvilke relasjoner barnet er del av, mer enn at årsaksforklaringene knyttes opp til hvilken diagnose barnet har eller hvordan barnet «er» (Pedersen, 2008, s. 378).

Forskning på inkludering i barnehagen er likevel mangfoldig. Mye handler om barn med spesielle behov, som ikke nødvendigvis er flerspråklige, og mye er skrevet med et spesialpedagogisk utgangspunkt. Flere beskriver et skille mellom to hovedtilnærminger til forskning på inkludering i skole og barnehage (Solli, 2012; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Den ene er en smal spesialpedagogisk tilnærming med fokus på barn med nedsatte funksjonsevner. Solli (2012) sin kunnskapsoversikt over forskning på inkludering tar ikke eksplisitt for seg barn med minoritetsbakgrunn, men behandler disse implisitt som en del av en sammensatt barnegruppe med spesielle behov. Den andre tilnærmingen er en bredere allmennpedagogisk tilnærming som undersøker hele barnehagens kvalitet, innhold og arbeidsmåte med hensyn til alle barn.

Min hovedinteresse tar som tidligere nevnt utgangspunkt i en allmenpedagogisk tilnærming, og jeg ser på inkludering knyttet til språkkartleggingspraksisen. Likevel har jeg sett behov for å få en bredere oversikt over tidligere forskning på inkludering som er relevant for mine forskningsspørsmål. Det er skrevet flere bøker på norsk, som tar opp ulike sider ved inkludering i barnehagesammenheng (Arnesen, 2017; Korsvold, 2011; Otterstad & Rhedding-Jones, 2011; Fajersson, Karlsson, Becher & Otterstad, 2009; Otterstad, 2008; Gjervan, Andersen & Bleka, 2006). Mye av litteraturen forøvrig, som omfatter både vitenskapelige artikler, rapporter og avhandlinger, kom jeg over i mitt arbeid med språkkartlegging. I tillegg har jeg aktivt søkt opp forskning knyttet til inkludering av flerspråklige barn i barnehagesammenheng. Dette gjorde jeg ved å foreta et søk gjennom idunn.no på begrepene inkludering/inkluderende. Der er det bare vitenskapelig artikler som fremkommer. I tillegg gjorde jeg tilsvarende søk i Nordic Base of Early Childhood Education and Care, og jeg fant fram til en del artikler ved hjelp av manuelle søkemeter. Enkelte var ikke relevante for min studie, og jeg valgte dem etter hvert bort. Etter en nærmere gjennomgang satt jeg igjen med 16 bidrag (se vedlegg 7).

Forskningsgjennomgangen med hensyn til inkludering viser for det første at det er flere ulike *metodiske* tilnærminger. Noen studier har en kvantitativ inngang og studerer tema gjennom spørreundersøkelser (Danmarks evalueringsinstitutt, 2014; Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014). Flere relevante studier har brukt innholds- og dokumentanalyser for å undersøke hvordan inkluderingsdiskursen fremstilles i ulike sammenhenger (Hilt, 2015; Thun, 2015; Otterstad, 2012; Kiuppis, 2011; Kasin, 2010; Bjelland, 2005;). Lauritsen (2014) har brukt dokumentanalyser i kombinasjon med intervju. Andre har bygd sine undersøkelser på intervju med lærere og førskolelærere (Kovač & Jortveit, 2011; Nygård & Korsvold, 2009). Noen av studiene har studert temaet i skolen (Jortveit, 2018; Nordgren; 2016; Kovač & Jortveit, 2011) og er relevante her fordi funnene har overføringsverdi. Kun noen få studier, i tillegg til mine egne (Essahli Vik, 2020, under publisering; 2019; 2018), har brukt observasjoner av det som skjer i barnehagen (Kostøl, 2016; Lauritsen, 2014; Lunneblad, 2009; Pedersen, 2008; Bundgaard & Gulløv, 2005).

Oversikten over forskning på inkludering viser at det er noen hovedtyper av tilnærminger til fenomenet. Danmarks Evalueringsinstitutt (2014) finner, i en kvantitativ studie, at selv om inkludering står høyt på både kommunenes og barnehagenes dagsorden, er det indikasjoner på at ekskludering er et utbredt fenomen. Halvparten av respondentene opplever barrierer for inkludering. Nordal m.fl. (2014), som studerte barnehager i Kristiansand, fant at det var betydelige forskjeller mellom de enkelte barnehagene når det gjelder barnas inkludering, trivsel og læring.

En rekke studier ser på hvordan begrepet inkludering forstås av ulike grupper og i sentrale dokumenter: Hilt (2015) presenterer en sosiologisk analyse hvor hun problematiserer begrep og motsetninger knyttet til inkludering ved hjelp av Niklas Luhmanns systemteori. Hun argumenterer for at i styringsdokumentene inkluderes de minoritetspråklige elevene nettopp ved at de er ekskludert. I hennes resonnement er inklusjon og eksklusjon begreper som konstitueres sammen og forutsetter hverandre. Jortveit (2018) ser på inkludering som ulike perspektiv eller verdier – inkludering som rettighet, inkludering som godhet og inkludering som verdighet. Kovač og Jortveit (2011) undersøker læreres forståelser av hva, hvordan og hvorfor de jobber med inkludering i praksis. De finner at lærere har ulike erfaringer og forståelser av begrepet. Thun (2018) diskuterer forskjellige forståelser av norskhet og bruker et medborgerskapsperspektiv til å analysere inkludering og ekskludering i barnehagen. Bjelland (2005) bruker dokumentanalyse til å drøfte diskursen om opplæring av minoriteter med fokus på inkludering og ekskludering. Hun ser på sammenhengen mellom identitetsutvikling og

tospråklig. Kiuppis (2011) presenterer en sammenlignende innholdsanalyse som viser hvordan begrepet «Inclusive education» presenteres i nasjonale rapporter fra 116 land og 144 meldinger fra utdanningsministere. Nygård og Korsvold (2009) skiller mellom en problem- og en ressursbasert tilnærming til minoritetsspråklige barn og spør hvordan det i barnehagen skapes rom for inkludering i praksis, som det å beherske et felles språk. En annen vinkling på dette presenteres av Lunneblad (2009), som drøfter hvordan pedagogene snakker om barn og foreldre med minoritetsbakgrunn i forbindelse med planlegging og vurdering, og viser hvordan de derigjennom bidrar til å gjenspeile og opprettholde etniske og kulturelle identiteter. Lauritsen (2011) beskriver to tilnærminger, «den store bekymringshistoria» og «den store negasjonshistoria», som begge bygger på et problemperspektiv på flerspråklig. Videre har Lauritsen (2014) hatt fokus på inkludering som et mål. Der er hun opptatt av mulighet for læring, sosial inklusjon og deltagelse og finner at arbeid for kulturelt og språklig mangfold i barnehager er en kontinuerlig prosess, og at kompetansen som kreves, må utvikles og være i fokus hele tiden.

En tredje gruppe av studier, som er spesielt relevant for mitt perspektiv, ser på inkludering forstått som inkluderende praksis. Ragnhild Andresen viser også til dette skillet når hun sier at «[m]ine diskusjoner vil dreie seg om spenninger som oppstår mellom en politisk målformulering på den ene siden og en profesjonell tenkning som ligger til grunn for inkluderingsarbeid i barnehagen på den annen» (Andresen, 2017, s. 114). Nordgren (2016) undersøker inkluderende praksis i skolen og er opptatt av dialogens betydning for inkludering. Hun løfter frem begrepene dialogisme og flerstemmighet som et grunnlag for bedre inkludering og læring i flerkulturelle og flerspråklige klasser. Pedersen (2008) beskriver et aksjonsforskningsprosjekt som tar sikte på å fremme en inkluderende pedagogikk og en inkluderende praksis i barnehagen. Gulløv og Bundgaard (2005) beskriver en etnografisk casestudie to barnehager i Danmark. De hevder at inkluderings- og ekskluderingsprosesser finner sted gjennom ulike dominerende elementer i barnehagen, slik som språk, felles referanser, leker, fysiske forhold og sosiale kategorier. Disse forsterker noen atferdsmønstre og undergraver andre. Inkluderings- og ekskluderingsprosessene finner sted i samspill mellom barna og mellom personale og barn.

Kostøl (2016) forsket på to barnehager i Kristiansand og fant at mens de faglige og sosiale tiltakene i en av barnehagene ikke hadde et inkluderende eller godt nok tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø for enkeltbarn, hadde den andre barnehagen et inkluderende fellesskap. Både innhold og arbeidsmåter er godt tilpasset enkeltbarn, normalitetsbegreper synes vide og



inkluderende, og personalet gir både emosjonell og atferdsmessig støtte til sosial og faglig læring. For meg blir Kostøl (2016) sin tilnærming til inkluderende praksis i barnehagesammenheng relevant. Hun sier at inkludering på den ene siden handler om at omsorgspersoner viser evne til å skape et miljø preget av tilknytning og anerkjennelse, hvor alle barn opplever tilhørighet. På den andre siden sier hun at de pedagogiske rammene gir gode muligheter for utvikling av felles kulturelle og kommunikative forståelser, og at de voksne klarer å gi barna relevant og tilpasset voksenkontakt (Kostøl, 2016, s. 56).

De arbeidene som tar for seg inkluderende praksis, ligger på flere måter nært mitt interessefelt. Samtidig viser oversikten over forskningen som eksplisitt tar for seg inkludering, at det er svært lite overlapp med temaet språkkartlegging, selv om flere av studiene er opptatt av fler- og minoritetsspråklige barn. Her er det derfor et forskningsbehov.

Det er også en annen litteratur som kan tjene som en form for kobling mellom kartleggings- og inkluderingstemaet. Med utgangspunkt i Foucault (1975) har flere forskere jobbet med disiplinering i utdanningsinstitusjoner (Oldervik, 2014, Rønbeck, 2012; Gore, 1998). Gore (1998) viser at disiplinering kan foregå gjennom en rekke maktteknikker i pedagogisk interaksjon, blant annet normalisering og eksklusjon (Gore, 1998, s. 231-251). Normalisering betyr å bli en del av et felleskap (inkludering), mens ekskludering blant annet handler om at enkelte disposisjoner, kategorier og former for oppførsel regnes som bedre enn andre. De som ikke innehar disse disposisjonene eller egenskapene, ekskluderes (Gore, 1998). Rønbeck (2012) beskriver normalisering som en «prosedyre der individene (...) blir vurdert ut ifra en homogeniserende og individualiserende målestokk. Den enkelte person blir dermed bedømt ut fra graden av avvik fra «normalen». Dette leder mot normalisering (inkludering) eller ekskludering. Dette siste perspektivet, som er inspirert av Foucault, innebærer at det er interessant å undersøke prosedyrene eller praksisen i barnehagen, og jeg vil komme nærmere inn på dette temaet i kapittel 3.5.

### 2.5.3. Oppsummering – mitt perspektiv på inkludering

Den nye rammeplanen sier at barnehagen har et ansvar for inkludering, og dette kobles til språklige ferdigheter: «Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende felleskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5). I en melding til Stortinget i 2020 beskrives inkludering slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11).

Inkluderingsbegrepet er derfor tvetydig. På den ene siden kan inkludering forstås som et mål, eller en effekt av en bestemt praksis. Sett i sammenheng med språkkartlegging kan dette innebære at barnehagepraksis brukes som et sett av redskaper eller midler for å oppnå inkludering på lang sikt. Det vil si at gjennom for eksempel kartlegging bidrar man til at barna får riktig hjelp og lærer norsk, og etter hvert blir bedre integrert som en følge av dette. På den andre siden kan en barnehagepraksis, kartlegging i mitt tilfelle, forstås som inkluderende eller ekskluderende i seg selv. Det vil si at fokuset ligger på å undersøke hvordan kartleggingspraksisen eventuelt fungerer inkluderende eller ekskluderende for de flerspråklige barna i barnehagen – der og da. Inkluderende praksis vil da være en praksis som aktiviserer barna, synliggjør barnas kompetanser og knytter barna tettere i et felleskap i barnehagen. Ekskluderende praksis vil være en praksis som passiviserer, usynliggjør kompetanse og skaper skiller og avstand. Det er denne siste betydningen av begrepsparet inkludering/ekskludering jeg fokuserer på i min avhandling.

Denne forståelsen av inkludering henger tett sammen med begrep som makt og disiplinering – spesielt i et postkolonialt perspektiv. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4, og 3.5, og det er sentralt i artikkel 2 og 3.

Det er samtidig viktig å påpeke at forståelsen av inkluderende praksis i barnehagen ikke kan ses løsrevet fra konteksten – de diskursene praksisen er en del av. Det betyr at inkluderende praksis i barnehagen henger sammen med språkkartleggingsdiskursen, diskurser om flerspråklighet og om innvandring. Slike koblinger vil jeg komme nærmere inn på senere, både i teori og i metodekapitlene.

## 2.6. Den norske barnehagemodellen

Perspektiver på den norske barnehagemodellen var ikke en del av det teoretiske bakteppet for denne avhandlingen fra begynnelsen av. Imidlertid ble det etter hvert klart at det var vanskelig å snakke om både diskursiv og sosial praksis i barnehagefeltet uten å diskutere og klargjøre hva som forstås som god pedagogikk i den norske barnehagemodellen. Jeg vil derfor kort drøfte noen sentrale aspekter ved det som kan beskrives som den norske barnehagemodellen, og som

er av relevans for mine problemstillinger. Det må imidlertid understrekes at den norske barnehagemodellen er en diskurs i seg selv, og at det ikke finnes én enkelt beskrivelse eller forståelse av hva som er den norske modellen. Den er heller ikke statisk. Haug (1992) poengterer at pedagogiske tradisjoner og praksiser utvikles i et samspill mellom pedagogikk og politikk, historiske forutsetninger, institusjonelle ordninger og samfunnets krav. Med bakgrunn i litteraturen er det likevel mulig å løfte fram enkelte trekk som sentrale i diskursen om den norske barnehagemodellen.

#### 2.6.1. Generelt om den norske barnehagemodellen

Barnehagetradisjonen generelt kan spores tilbake til opplysningstiden og har vært inspirert av den sveitsisk-franske filosofen Jean-Jacques Rousseau. Rousseau ble kjent blant annet for sin idé om den frie utviklingspedagogikk, hvor idealet er fravær av autoritære inngrep. I hovedverket *Emile* forfektet han barns rett til å lære gjennom egne aktiviteter (Thuen, 2008). En annen pioner innen barnehagetradisjonen er Friedrich Fröbel. Han etablerte tidlig barnehagen (Kindergarten) som pedagogisk institusjon, basert på prinsipper for lek og læring. Den norske barnehagetradisjonen er tuftet på sosialpedagogikk og er inspirert av Frøbels pedagogiske tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2018). Modellen har tradisjonelt hatt mer fokus på omsorg, lek og sosial kompetanse enn på læring (Schaanning, 2018; Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen, & Holljen, 2002). Korsvold er en av dem som har skrevet flere bidrag og fordypet seg i det historiske perspektivet ved barn, barndom og barnehagen som samfunnsinstitusjon. Hun viser blant annet til hvordan barnehagen har endret seg fra å være en tilsyns- og oppbevaringsinstitusjon for de meste trengende og drevet av frivillige organisasjoner som Norske Kvinners Sanitetslag, Norsk Husmorforbund og Røde Kors, til å bli en pedagogisk institusjon og en viktig velferdsordning i dagens samfunn (Korsvold, 2008).

Kort sagt, barnehagen er en del av et samfunn hvor synet på barn og barndom er i kontinuerlig endring. Barnehagefeltet har gått gjennom faglige, strukturelle og politiske endringer (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Et viktig steg i denne utviklingen var overføring av barnehagesektoren fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Korsvold, 2011). Videre har vi sett en forsterkning av myndighetens krav og forventninger til barnehagen som institusjon (Solbrekke & Østrem, 2011), og et forsterket fokus på barnehagen som læringsarena, på kvalitet, vurderinger og dokumentasjonsarbeid (Skarpenes & Nilsen, 2014).

Den norske barnehagemodellen har høstet internasjonal anerkjennelse (Bae, 2015; St.meld. nr. 41 (2008-2009)). I den forbindelse fremheves det at «Norway seeks to integrate education and

care in order to provide holistic child development» (Taguma et al., 2013, s.39). Det innebærer blant annet at barnehagen som institusjon ikke har bestemte læringsmål; den norske barnehagemodellen som ideal bygger på en helhetlig pedagogisk og barnesentrert tilnærming, der leken og respekten for barndommens egenverdi står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Korsvold, 2016; Meld. St. 19 (2015-2016); Meld. St. 24 (2012-2013)). Den norske barnehagemodellen skiller seg fra mange andre europeiske modeller, som har et større fokus på skoleforberedende aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17).<sup>13</sup> Slik sett bygger den norske modellen altså på et relasjonelt læringssyn som igjen er basert på en forståelse av at læring foregår gjennom samspill mellom barn-barn, barn-voksne og omgivelsene. Videre er det en dominerende forståelse i den norske modellen at barn skal behandles som skapende subjekter. Dette innebærer at barn blir sett som subjekter allerede fra de første fasene i livet, og ikke bare som objekter som skal formes (Bae, 2014, s. 3). Det betyr både at det legges vekt på barn som kompetente individer, og at de har rett til medvirkning.

En viktig endring i barnehagekonteksten har vært det økende antallet barn og familier med minoritetsbakgrunn. 16,4 prosent av barn i barnehagen hadde i 2016 minoritetsbakgrunn (SSB, 2018). Dette har i sin tur påvirket barnehagen som inkluderingsarena. I den sammenheng har det vokst fram en forståelse i den norske modellen om at barnehagen skal være et inkluderende felleskap. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) står det at barnehagen skal fremme læring, blant annet ved å sørge for et inkluderende felleskap. Rammeplanen understreker også barnehagens betydning som tilrettelegger for barnas språkinnlæring, samt betydningen av å synliggjøre og bruke mangfold som ressurs i det pedagogiske arbeidet ved f.eks. å støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Perspektivet på mangfold som fremheves både i rammeplanen og i mange andre styringsdokumenter, innebærer at den norske barnehagen skal preges av en inkluderende pedagogikk, der alle barn skal ses på som kompetente individer.

Dessuten understreker rammeplanen at pedagogen spiller en viktig rolle. Den gir pedagogiske ledere «ansvar til å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Det innebærer igjen en balanse mellom struktur og

---

<sup>13</sup> Det er forskjeller mellom ulike lands tradisjoner og modeller, men det finnes lignende modeller i de andre nordiske landene og i Latvia og Slovenia (Alstad, 2013). Enkelte snakker derfor om en nordisk modell. Jeg forholder meg likevel her bare til den norske modellen.

planlegging på den ene siden og fleksibilitet og kreativitet på den andre siden. Pedagogisk skjønn innebærer improvisasjon, og handlinger hvor både barn og voksne er aktive deltakere (Steinsholt & Ness, 2016).

Det må likevel understekes at den norske barnehagemodellen verken er statisk eller entydig. Det kan se ut til at det er blitt et økt fokus på skoleforberedende tilnæringer i den norske modellen. Det er også tendenser til økende fokus på livslang læring, kvalitet, vurderinger og dokumentasjonsarbeid (Skarpenes & Nilsen, 2014; Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013). Det er nok også her riktig å si som Østrem (2019, s 157-158) at det eksisterer konkurrerende forståelser av barn, barndom og oppdragelse. Kartleggingsdiskursen er en del av dette bildet.

Til tross for at modellen er en diskurs i utvikling kan det hevdes at noen hegemoniske forståelser har blitt etablert. Østrem sier at «medvirkning, anerkjennelse og demokratisk deltakelse er sentrale verdier i den sosialpedagogiske tradisjonen norske barnehager bygger på» (Østrem, 2019, s.157). Det er grunnlag for å oppsummere med at i den norske modellen ses barn som kompetente individer med rett til medvirkning, barnehagen skal fremme tilhørighet og felleskap, og pedagogen har en selvstendig rolle hvor faglig skjønn står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2018; Korsvold, 2016).

#### 2.6.2. Språk og språkutvikling i den norske modellen

Som jeg har vist overfor, kan man i styringsdokumenter og i faglitteraturen, både nasjonalt og internasjonalt, møte sterke forestillinger om en særskilt norsk eller nordisk måte å forholde seg til småbarnsområdet på. Ser man på faglitteraturen som har vært sentral ved etableringen av en forestilling av en norsk/nordisk modell, virker det som om det holistiske og barnesentrerte perspektivet på barndommen og barns institusjonsliv bare i begrenset omfang innebærer at det rettes oppmerksomhet mot barns konkrete språkbruk, og gjennom dette utfoldes et språksyn. Det betyr likevel ikke at det ikke har blitt arbeidet med språk og barns språklige utvikling i den norske barnehagen. Innenfor det spesialpedagogiske området er arbeid med språk og barns språklige utvikling sentralt. Det er også grunn til å spørre om man kan snakke om et språksyn innenfor den norske modellen – også i et allmenpedagogisk perspektiv. Nedenfor kommer jeg kort inn på dette.

Som jeg var inne på i kapittel 2.4, er det i litteraturen om språk og språkutvikling vanlig å skille mellom et dialogisk, eller interaksjonistiske, perspektiv med fokus på sosial samhandling på den ene siden, og et mentalistisk eller monologisk perspektiv der fokuset ligger på individets språkutvikling på den andre siden. Knyttet til det allmenpedagogiske arbeidet i barnehagen kan

det se ut som om det er det dialogiske perspektivet som er mest vektlagt: I rammeplanen står det for eksempel at «[g]jennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå, og skape mening. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike språk og kommunikasjonssuttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 21), og at «[a]rbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19). I Kunnskapsdepartementets temahefte er det dialogiske perspektivet tydelig. Når det gjelder tospråklighet, presenteres også et språksyn i tråd med Cummins isfjellmetafor:

Tospråklig utvikling er en helhetlig språkutvikling der begge språkene blir utviklet, og der de støtter hverandre. For trinnvis tospråklige barn vil det sterkeste språket (førstespråket) lenge støtte utviklingen av det svakeste språket (andrespråket). Det er mye barna bare trenger å lære på ett av språkene, så kan de overføre det til det andre språket seinere (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 16).

Sitatene ovenfor peker i retning av at et dialogisk språksyn har en dominerende posisjon i den norske modellen. Dette reflekterer at en av de viktigste funksjonene til barnehagens generelle arbeid med språk er å stimulere barnas språkbruk og utvikling, men også å oppdage og være til støtte for de som av ulike grunner kan ha vansker med språkutviklingen.



### 3. Teoretisk rammeverk

#### 3.1. Innledning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne avhandlingen – og for sammenhengen mellom de teoretiske elementene. Avhandlingen er forankret i en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk tradisjon. Tilnærmingen innebærer at samfunnet rundt oss ikke er gitt, og at våre forståelser er sosialt konstruert og i endring. Dette innebærer at fenomenet jeg undersøker ikke eksisterer uavhengig av menneskers forståelser og fortolkninger. Videre kan jeg ikke undersøke kartleggingsdiskursen løsrevet fra andre diskurser knyttet til barnehagen. Når vi snakker om språkkartlegging av flerspråklige barn, henger dette sammen med flere andre diskurser, f.eks. med innvandrings- og inkluderingsdiskursene. Dette betyr igjen at det som skjer i barnehagen med og ved barna, barnehagelærerne og foreldrene, henger sammen med forståelser og praksiser utenfor barnehagen.

Teoretiske er min inngang inspirert av flere diskursanalytiske perspektiver i kombinasjon med andre teoretiske perspektiver. Å kombinere diskursteoretiske innfallsvinkler med andre beslektede teorier er verdsatt og beskrevet av flere diskursteoretikere. Winther Jørgensen og Philips (1999) skriver for eksempel at man kan lage sin egen «pakke» av teoretiske tilnærminger som til sammen gir en bredere forståelse av det som studeres, og Fairclough hevder at kritisk diskursanalyse både kan og bør kobles sammen med andre sosiale teorier og metoder (Fairclough, 2008 s.93-94). Hitching, Nilsen og Veum hevder at innen moderne diskursanalyse både kan og må den enkelte forsker selv bidra i utformingen av egnede analysemodeller for det som utforskes (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 31). Min kombinerende av diskursanalyse med andre perspektiv er derfor nødvendig og legitim og innenfor rammene av en diskursiv inngang til feltet.

I resten av dette kapitlet skal jeg beskrive de ulike teoretiske tilnærmingene og hvordan de kan settes inn i en overordnet diskursanalytisk ramme. Først skal jeg presentere diskursteori og kritisk diskursanalyse. Videre vil jeg presentere en teoretisk tilnærming knyttet til studier av vitenskapelige kontroverser og begrunne hvorfor dette rammeverket kan være egnet for å undersøke diskursen om språkkartlegging. Videre skal jeg si noe om postkolonial teori og Foucaults begreper knyttet til disiplinering og normalisering. Disse har vært til inspirasjon for



å rette oppmerksomheten mot sentrale aspekter ved kartleggingspraksisen. Avslutningsvis drøfter jeg hvordan de teoretiske tilnærmingene henger sammen.

### 3.2. Diskurs og kritisk diskursanalyse som teoretisk sammenbinding

Som nevnt er min avhandling en kvalitativ studie inspirert av diskursteori og kritisk diskursanalyse. Diskurs er et omfattende begrep som brukes på mange måter i samfunnsvitenskapene. Derfor er det også mange ulike definisjoner. Katrine Giæver (2014) sier med utgangspunkt i Foucaults teorier at diskursbegrepet dreier seg om «det skrevne og talte ord knyttet til produksjon og reproduksjon av det som oppfattes som sannhet i ulike institusjoner» (Giæver, 2014, s.16). Iver B. Neumann definerer diskurs som «et system for frembringelse av et sett av utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstruerende for sine bærere, og har en viss grad av regularitet i ett sett sosiale relasjoner» (Neumann, 2001, s.18). Definisjonen viser til det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet og peker også på de institusjonelle sidene ved en diskurs. Likevel fremhever Neumann at det er avgjørende at analysen inkluderer koblinger mellom det som er abstrakt (utsagn/tale), og noe som er materialisert (handlinger/praksis), ellers risikerer man å se kun på det talte og det skrevne (Neumann, 2001). Dette betyr igjen at diskurs er mer enn tekst og utsagn, men at tekster er sentrale elementer i en diskurs. I min avhandling er tekster både det som er skrevet i ulike typer av dokumenter og i debatten om kartlegging, og det som sies av pedagogene jeg intervjuer og av barna som er involvert i kartleggingssituasjonene. Eksempler på materialiserte elementer i denne sammenhengen er kartleggingsverktøyene som brukes i barnehagen, men også forhold som lokalene hvor kartleggingen foregår, og ting som brukes under kartleggingen.

I kritisk diskursanalyse, slik det presenteres av Fairclough, settes søkelyset på tre sentrale dimensjoner: tekst, både det skrevne og det som sies, samt diskursiv og sosial praksis (Fairclough, 2008, s. 29).<sup>14</sup> I Faircloughs modell handler diskursiv praksis om prosessene der elementer – for eksempel de tekstlige og språklige elementer – i diskursen produseres, distribueres og konsumeres. Sosial praksis setter folks handlinger i et dobbelt perspektiv. På den ene siden er handlinger konkrete, individuelle og kontekstsituert, men samtidig institusjonalisert og sosialt forankret. Derfor har de også en viss regelmessighet (Winther

---

<sup>14</sup> Senere har Fairclough, ifølge Skrede (2017), begynt å bruke begrepet sosial praksis om det han før kalte diskursiv praksis. Skrede henviser til utsagn Fairclough har kommet med i en forelesning ved Aalborg universitet i 2011 og sier at det nye begrepet er «bedre egnet til å beskrive samfunnsmessige makroforhold, da 'sosial praksis' kan høres ut som noe som primært foregår mellom mennesker på mikronivå» (Skrede 2017. s 32-34).

Jørgensen & Phillips, 1999, s. 28). Begrepene er derfor godt egnet til å sette søkelyset på institusjonaliserte praksiser i barnehagen – som for eksempel kartlegging. For meg innebærer det, i tillegg til det som er nevnt over, at jeg undersøker den diskursive praksisen, altså kartleggingspraksisen slik den framstår gjennom observasjon og intervju, og knytter den til en sosial kontekst. Den sosiale konteksten er reflektert i diskursene om kartlegging og den norske barnehagemodellen, i verktøyene som brukes, og i pedagogenes forståelser slik de uttrykkes gjennom intervjuene.

Fairclough (2009, s. 162-163) understreker at det er tre aspekter ved diskursbegrepet. For det første ses «meaning-making» eller meningsdannelse som et element ved sosiale prosesser. I en diskurs er det et sentralt poeng at virkeligheten fremstilles på en slik måte at grenser mellom det som ses som sant/normalt og det som ses som falskt/unormalt, skapes og etableres. Med andre ord blir visse tankemåter og handlinger gjennom diskursen fremstilt som mer relevante enn andre. Derigjennom konstruerer diskurser kunnskaps- og betydningssystemer (Fairclough, 2008, s. 18). Det ligger i dette at man som forsker må stille spørsmål ved det som er så etablert at det fremstilles som *naturlig*, *akseptabelt* eller *sant*. Dette er sentralt i diskursanalytisk tenking generelt (Fairclough, 2009; Neumann, 2001; Winther Jørgensen & Phillips, 1999; Foucault, 1975).

Det er ikke bare et analytisk poeng, men også et normativt poeng i diskursanalyse at man retter oppmerksomheten mot sosiale problemer og urettferdighet. Fairclough (2009) sier at kritisk diskursanalyse retter oppmerksomheten mot «the social ‘wrongs’ of the day» ved å belyse diskursive og sosiale praksiser (Fairclough, 2009, s. 163-164). Forskerens mål er på den ene siden å rette oppmerksomheten mot hvordan mening, skjeve sosiale relasjoner (som for eksempel dominans og marginalisering) skapes og utvikles. På den andre siden er det et mål å vise hvordan makt og sosiale relasjoner kan utfordres og problemene forbedres eller endres (Fairclough, 2009, s. 163-164).

For det andre bruker Fairclough diskurs om språklig praksis innenfor et felt, eller «the language associated with a particular social field or practice» (Fairclough, 2009). Fairclough setter fokus på hvordan språket fungerer når det gjelder å opprettholde og forandre maktforhold i det moderne samfunn. Det kan for eksempel sies at innenfor barnehagefeltet har man et språk tett knyttet til språkkartleggingsdiskursen som kan påvirke hvordan virkeligheten forstås. Det er viktig å poengtere at språkbruk i en diskursteoretisk sammenheng ikke handler om en enkel avspeiling av virkeligheten (Fairclough, 2008). Språkbruk i denne sammenhengen kan være

ord, utsagn, bilder, tale eller en kombinasjon av disse. Koblinger til andre fenomener og sosiale kontekster er viktig for å kunne fortolke ord, utsagn og tekster. For eksempel er bruken av begreper som innvandrerbarn, minoritetsbarn, flerspråklige barn osv. av betydning for hvilke forståelser av det sosiale feltet tekster bygger på og bygger opp under. Når det gjelder tema som språkkartlegging og inkludering, innebærer det også at praksiser og diskurser studeres i den sosiale og kulturelle konteksten de oppstår i.

Fairclough selv er opprinnelig lingvist, og begrepet diskursanalyse kan vekke assosiasjoner til språklige analyser av tekst. I forbindelse med språklige sider av diskurs sier Fairclough at han foretrekker å bruke betegnelsen semiosis i stedet for semiotikk, og at diskursanalyse er opptatt av ulike 'semiotiske modaliteter' (Fairclough, 2009, s. 163; Skrede, 2017, s. 26). Dette innebærer at verbalt språk bare er en av flere semiotiske modaliteter. Et relevant eksempel på dette er Gunnhild Kvåle (2018) sin analyse av TRAS-skjemaet som multimodal tekst. Der analyserer hun selve TRAS-skjemaet som del av større samfunnsmessige diskurser.

Kroppsspråk og bilder er også eksempler på semiotiske modaliteter som kan inngå i en diskursanalyse. For eksempel viser en tidligere versjon av et språkkartleggingsverktøy som ble brukt i Trondheim (Trondheim kommune, 2013) bilder av familier som består av foreldre (ofte en mann og en kvinne) og to søsken (helst en gutt og ei jente). Personene på bildet bærer trekk av en europeisk middelklassefamilie. Bildet blir brukt for å teste barnets ordforråd og for å finne ut om barnet klarer å relatere bildene til ord som mor, far, lillebror, lillesøster osv. I kartleggingssituasjonen er det forventet at alle barn kan relatere seg til det samme bildet av hva en familie er. Spørsmål som kan stilles i denne sammenhengen, er hva som skjer hvis barnet kommer fra en familie med ikke-vestlig bakgrunn, eller fra en familie med to mødre/fedre? Diskursanalytisk kan man stille spørsmål ved hvilke representasjoner som fremstilles, og hvilke betydninger dette har (Essahli Vik, 2013). Et annet eksempel fra mitt datamateriale er hvordan barna i noen av kartleggingene oppfordres til å peke i stedet for å snakke, til tross for at de kunne uttrykke seg verbalt, og etterhvert blir passive. Dette er også eksempler på semiotiske modaliteter. Det er imidlertid nødvendig å understreke at jeg ikke bruker lingvistiske analyser av språk og tekst i min avhandling.

Det tredje aspektet ved diskursbegrepet som Fairclough fremhever, er at diskursen er « (...) a way of constructing aspects of the world associated with a particular *social perspective*» (Skrede, 2017, s.26; Fairclough, 2009, s.163). Dette kan være nyliberale diskurser om kvalitet i barnehagen, barnehagen som læringsarena, eller pågående diskurser om innvandring og

inkludering. Det innebærer også at det alltid finnes koblinger mellom diskurser. En diskurs vokser alltid frem i samhandling med andre diskurser i samfunnet. Dette kalles også interdiskursivitet. I min avhandling har jeg derfor sett på språkkartleggingsdiskursens kontekst og kobling til andre diskurser i sektoren og samfunnet ellers. I kapittel 1.2 trekker jeg fram elementer i utviklingen av barnehagesektoren og inkluderings- og migrasjonsdiskursene. I kapittel 2.6 beskriver jeg utviklinger og trekk ved diskursen om den norske barnehagemodellen.

Kobling mellom diskurser og tekster er ikke bare relevant fordi det knytter an til spesielle sosiale perspektiver, som jeg var inne på ovenfor. Man finner også ofte koblinger mellom ulike tekster i diskursen som undersøkes. Disse koblingene kan være direkte eller indirekte, og man kan skille mellom interdiskursive og intertekstuelle koblinger. Koblinger skjer blant annet i form av at tekstene som produseres, refererer til hverandre og utgjør en vev hvor trådene henger sammen. Denne intertekstualiteten kan være direkte og konkret, eller indirekte hvor samspillet mellom tekstene skjer i form av utveksling av tekstnormer (Veum, 2011, s. 82). I min studie, som i mange andre studier som benytter en diskursanalytisk inngang, er styringsdokumenter og institusjonelle tekster viktige, fordi, som Hitching og Veum sier: «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 en diskursorden (Veum, 2011, s.83). For meg betyr dette konkret at jeg, spesielt i artikkel 1, ser etter hvordan tekster og stemmer i kontroversen om språkkartlegging bidrar til å etablere en diskursorden og en dominerende forståelse av kartleggingspraksisen i barnehagen.

I avhandlingen har jeg brukt ulike kombinasjoner av diskursteoretiske grep i de ulike bidragene. I artikkel 1 ser jeg på noen av de sentrale styringsdokumenter som har betydning for diskursen jeg adresserer, og på debatten om språkkartlegging. Jeg analyserer kontroversen, dels som tekst og dels som diskursiv og sosial praksis. Det vil si at jeg ser på kampen om produksjon av de *rette* forståelsene av kartlegging. I artikkel 2 og 3 og bokkapittelet gjennomfører jeg empiriske undersøkelser av kartlegging som diskursiv og sosial praksis, dels med et fokus på barna (artikkel 2) og dels med et fokus på pedagogene/kartleggerne (artikkel 3 og bokkapittelet). I begge står den diskursive praksisen i et dialektisk forhold til kartlegging som sosial praksis.

### 3.3. Diskurs og kontrovers

Hvordan skal vi forstå språkkartlegging? Hva er *rett* praksis? Hva er problemene denne praksisen skal løse? Skal alle minoritetsspråklige barn kartlegges? Svarene på spørsmålene er ikke opplagte. Hvilke svar som skal være gjeldende, og hvordan ulike aktører kommer fram til

dem, kan både beskrives som en diskursiv kamp om å dominere eller etablere et kunnskapshegemoni i barnehagefeltet, og som en vitenskapelig kontrovers. Den generelle diskursteoretiske tilnærmingen innebærer at man erkjenner at kunnskapen på et felt er sosialt konstruert – den er et resultat av prosesser som etablerer forståelser og meninger om hva som er naturlig, rett og sant. Den diskursive praksisen hvor man forhandler om etablering av sann og riktig kunnskap, kan forstås og studeres som en vitenskapelig kontrovers. Perspektivet 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.

Vitenskapelige kontroverser, eller kamper om hva som skal etableres som sann kunnskap, har alltid eksistert. Thomas Kuhn beskrev vitenskapelige kontroverser som en prosess der nye og uforenlige paradigmer vokser fram, og hvor skiftet mellom dem skjer gjennom vitenskapelige revolusjoner fordi nye framvoksende paradigmer ikke lar seg forene med normalvitenskapen. Man får da en situasjon preget av anomali, før en vitenskapelig revolusjon åpner plass for et nytt paradigme (Kuhn, 1970). Utviklingen foregår dermed i faser. Et paradigme i vitenskapen kan defineres som et sett av anerkjente vitenskapelige resultater som skaper bestemte modell-løsninger i et forskningsfelleskap (Tjønneland, 1993, s. 288). I et slikt perspektiv vil det være naturlig å spørre 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».

En annen tilnærming til studiet av kontroverser er knyttet til Science and Technology Studies (STS)-miljøet ved universitet i Edinburgh, og det de kalte «the strong program» for å studere blant annet vitenskapelig utvikling og kontroverser (Hess, 1997, s. 86-88). Her så Collins på kontroverser som måter hvor vitenskapsfolk og andre prøver å gjøre store endringer i det som blir tatt for gitt, uten å reformere hele strukturen (Collins i Hess, 1997, s. 94). Dette innebærer en annen tilnærming enn Kuhns forståelse av paradigmeskift, som nettopp er endringer av hele strukturen. For forskerne innenfor denne skolen var studier av kontroverser spesielt egnet for å undersøke hvordan kunnskap utvikles og blir etablert som sann kunnskap. En videreutvikling av STS-miljøets kontroversstudier utviklet seg ut fra en interesse for samspillet mellom vitenskapelig aktivitet og «offentligheten» (Hess, 1997, s. 141). Som vi blant annet har sett i barnehagefeltet, engasjerer kunnskapsutvikling også utenfor forskeres egne rekker, og det kan ha betydning. Språkkartleggingsdebatten er tydelig preget av at kunnskapsutviklingen skjer i et

tett samspill – eller en diskursiv kamp – i det offentlige rommet. Debatten foregår mellom utdanningspolitikere, forskere, barnehageansatte og foreldre.

Dorothy Nelkin er en forsker som har vært spesielt opptatt av kontroverser der vitenskap og offentlighet møtes. I hennes perspektiv kan kontroverser 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). Slik jeg ser det, er det fruktbart å tenke på debatten om språkkartlegging av flerspråklige barn som en kontrovers med utgangspunkt i Nelkins kategorisering. Hennes perspektiv er spesielt relevant fordi diskursen finner sted i et møte mellom forskning og offentlig politisk debatt. Perspektivet viser at diskursen også er en maktkamp om verdier og politisk kontroll. Studier av vitenskapelige kontroverser kan ses som et perspektiv på den diskursive kampen om hegemoni – eller det som kan fremstilles som *naturlig*, *akseptabelt* eller *sant*, som jeg var inne på i kapittel 3.2. Kunnskaps- og betydningssystemer konstrueres og befestes gjennom vitenskapelige kontroverser.

I artikkel 1 tar jeg for meg kontroverser i diskursen om språkkartlegging av flerspråklige barn, og diskuterer både sentrale tekster i diskursen og flere andre innlegg i debatten for å se nærmere på hvordan mening og posisjoner produseres og etableres.

#### 3.4. Et postkolonialt perspektiv til studiet av inkludering i barnehagen

I feltarbeidet og i analysene av data ble det etter hvert klart for meg at jeg behøvde teoretiske briller for å forstå mer av det som skjedde på mikronivå i barnehagen – mellom barna og kartleggerne – men også forholdet mellom det som foregikk på mikronivå og på makronivå – i inkluderings- og kartleggingsdiskursene. Postkoloniale tilnærminger har et spesielt fokus på maktforhold og marginaliseringsprosesser. Edward Said (1978) argumenterer for at det bildet som er skapt av Orienten (særlig Midtøsten), som mystisk, vill, sensuell, barbarisk og så videre, er vestens *representasjon* av en kolonisert verden. Said viser til hvordan blant annet politikk, litteratur, kunst og dikt i den vestlige verden har vært gjennomsyret av denne forestillingen. Videre argumenterer han for at de vestlige representasjoner av Orienten er redskap for dominans, og er så sterke at det er vanskelig å tenke utenfor representasjonene. Said sier:

My contention is that without examining Orientalism as a discourse one cannot possibly understand the enormously systematic discipline by which European culture was able

to manage – and even produce – the Orient politically, sociologically, military, ideologically, scientifically, and imaginatively during the post-Enlightenment period (Said, 1978, s. 3).

I tråd med Suids tankegang sier Chinga-Ramirez at «[p]ostkolonial teori også er en politisk filosofisk teori som undersøker hvordan bildet av den vestlige verden som opplyst, rasjonell og moderne skapes gjennom å beskrive resten av verden som underutviklet, mystisk og tradisjonell» (Chinga-Ramirez, 2015, s.35).

En postkolonial tilnærming er velegnet for å utforske hvordan diskurser på makronivå kan prege handlinger på mikronivå, og at disse handlingene er med på å gjenspeile og forsterke de rådende representasjonene av blant annet forholdet mellom minoriteter og majoritet – oss og de andre. Måten barn og familier med minoritetsbakgrunn framstilles eller representeres på, kan gjenspeile det Edward Said (1978) kaller for orientalisme – en stereotypisk representasjon av *de andre*. Et eksempel på kraften i et orientalistisk perspektiv er definisjonen som ligger til grunn for hvem som defineres som minoritetsspråklige barn i stortingsmelding nr. 16 fra 2007. Som nevnt i kapittel 2.4 «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» (St.meld. nr. 16 (2006 -2007), s.43). I den forbindelsen er altså ikke fremmedspråkligheten i seg selv hele problemet. Det er vesentlig hvilke språk som snakkes. I artikkel 2 og 3 viser jeg også hvordan skillet mellom «oss og de andre» markeres i kartleggingene, men spesielt i hvordan noen av kartleggerne snakker om barna. For eksempel sier en av pedagogene i forbindelse med at hun beskriver hvordan de jobber med inkludering i barnehagen:

Ja, altså jeg tenker at denne barnehagen her har jo utrolig – veldig mange – flerspråklige barn. Og det gjør, mener jeg, at disse her barna våre, de er ... – de etnisk norske barna, de er så vant med å ha de mørkhårede, for å si det sånn – altså barn med – som de ser er fra et annet land, eller med foreldre da – det er helt vanlig – det er helt normalt for dem. Jeg opplever *ingen* (pedagogen la sterkt trykk på ordet) – har aldri hørt noen som har sagt: Å, hun svarte – hun mørke, hun – han brune der. Det hører jeg aldri (Intervju med pedagogen i Kloden barnehage).

Pedagogen har åpenbart gode hensikter, men utdraget viser hvordan pedagogen beskriver «de norske barna», «barna våre», og «de mørkhårede» på en måte som bærer i seg en rangering/

kategorisering, der «de norske» barna er dyktige og inkluderende, mens de «mørkhårede» beskrives som annerledes og trengende.

Det post-koloniale perspektivet handler i bunn og grunn om kategorisering og om makt, og det er et perspektiv som er tett beslektet med Foucaults tanker om makt og disiplinering. Dette skal jeg komme nærmere inn på nedenfor.

### 3.5. Makt og disiplinering

Et underliggende, men viktig, begrep i denne avhandlingen er makt. Dette har jeg så langt ikke omtalt eksplisitt, men maktbegrepet henger nøye sammen med de andre begrepene jeg har vært inne på. Makt er et komplisert begrep som dessuten er vanskelig å gripe og å snakke om, ettersom den finnes overalt og ingensteds (Börjesson & Rehn, 2009). Makt handler ikke bare om den synlige, strukturelle og formelle makten. Diskursiv makt virker også gjennom språket og de kontekstene vi er en del av. Mange har forsøkt å definere begrepet makt.

Sosiologen Max Weber forsto makt som mulighet til å gjennomføre sin vilje innenfor en sosial relasjon, også om det gjøres motstand (Weber, 2000; Østerberg, 1993). Viktige elementer i Weber sin definisjon er for det første at makt er intensjonell. Noen har et mål de ønsker å oppnå. For det andre skjer maktutøvelse i sosiale relasjoner. Det er altså ikke slik at makt er noe som kan beskrives som en egenskap hos et enkelt individ, men noe som finnes i sosiale relasjoner. Weber understreket at lydighet overfor befalinger først og fremst var avhengig av at en mente at befalingene var legitime og berettiget, og at det var riktig å adlyde dem. Ifølge Weber ligger grunnlaget for legitimiteten enten i det legale, i tradisjoner, eller i karisma (Weber, 2000; Østerberg, 1993). Typiske eksempler på legal intensjonell makt er den makten som offentlige myndigheter utøver gjennom lovgivingen og i de offentlige styringsdokumenter der intensjoner for barnehagesektoren uttrykkes og legger føringer på relasjonen mellom myndighetene og barnehagens ansatte.

I en gjennomgang av ulike perspektiver på makt har Steven Lukes (Börjesson & Rehn, 2009) presentert tre dimensjoner ved makt. Den første bygger på Webers forståelse av makt som evne til å få gjennom sin vilje uavhengig av andres vilje. Den andre dimensjonen handler om å ha innflytelse over hva som blir tatt opp eller bestemt. Det er et uttrykk for makt dersom man kan hindre at en sak tas opp. Et eksempel på dette er når Kunnskapsdepartementet utformet mandatet for Ekspertutvalgets rapport (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Her ble det utformet et mandat som beskrev hva utvalget skulle se på. De skulle blant annet vurdere å utarbeide en



oversikt over nødvendige prinsipper for implementering av egnede språkkartleggingsverktøy, å gi råd om hvilke verktøy som er egnet til videre bruk i barnehage og å danne et grunnlag for en veileder til barnehagens arbeid med språkkartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 6). Mandatet innebar at det ikke var et alternativ å ta stilling til om man skulle benytte språkkartlegging rent generelt eller ikke. Dette har jeg diskutert i artikkel 1.

Lukes tredje dimensjon ved makt er en person eller instans sin evne til å forme intensjonene til andre. Dersom en person kan påvirkes slik at han eller hun deler intensjon med den som utøver makt, er kanskje dette den mest effektive form for maktutøvelse. Dette kan skje både bevisst og ubevisst. Denne formen for makt er også i tråd med flere av Foucaults analyser av makt. Den er også i tråd med mer generelle trekk ved diskursanalytisk tilnærminger – at diskursen er med på å forme vår forståelse av virkeligheten og av hva som er sant og ikke sant. I diskursanalysens stamtre regnes Foucault med sin kunnskapsarkeologi som viktig for teoriutvikling og metode (Neumann, 2001, s.13). Ifølge Neumann var Foucault opptatt av diskursens materialitet og hvordan diskursens maktteknologier former oss.

Bratberg sier at Foucault «er stamfar og inspirasjonskilde for en rekke diskursanalytikere» (Bratberg, 2017, s. 45). Foucault hevder at det ligger makt i den diskursen som til enhver tid har hegemoni, men at denne makten er upersonlig, til dels usynlig og som Foucault selv viser til – den er produktiv og nødvendig for å få samfunnet til å gå rundt (Skrede, 2017, s. 28). Det er den skjulte eller implisitte makten som virker best (Hultquist, 2004), og det er den kritiske diskursanalytikerens oppgave å avdekke denne makten når den får uheldig følger for visse grupper (Skrede, 2017, s. 28).

For Foucault er en diskurs de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel. Foucault undersøkte fremveksten av styringsteknologier. Han tar ofte ikke stilling til om den makten som utøves, er legitim, men analyser hvilke teknikker som benyttes, hvilke tiltak som settes i verk, hvilke strategier som søkes gjennomført, osv. Foucault bruker begrep som maktteknologier og disiplinering for å forklare tema som representasjon, reproduksjon, dominans, utvikling, kategorisering og normaliserende praksiser (Foucault, 2014; Foucault, 1975). I sine maktanalyser undersøkte Foucault hvordan makt utøves og virker på mikronivå (Foucault, 1983). Foucault viste at makt settes i spill i en relasjon mellom forskjellige aktører som ofte ikke tenker på sin praksis i form av makt, som for eksempel barnehagepedagogen. Maktens forming av subjekter og identiteter skjer også gjennom barnehagens tilretteleggelse gjennom

hvordan barnehagedagen og grupper organiserer, og gjennom de daglige pedagogiske praksisene (Figenschou, 2017; Foucault, 2014).

Selve kartleggingen kan ses som en form for eksaminering, som Foucault ser som en side av «den gode dressurs midler» (Foucault, 2014, s. 151). Om eksaminasjon sier Foucault:

Eksamineringen er et normaliserende blikk, en bevoktning som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe individene. En eksaminasjon gjør individene synlige på en slik måte at de kan differensieres og bli gjenstand for sanksjoner. Dette er grunnen til at eksamen og eksaminasjon i høy grad er et ritual: her møtes øvrighetens seremoni og en form for erfaring, her møtes maktens utfoldelse og konstatering av fakta (Foucault, 2014, s.162).

Språkkartleggingen er selvsagt ikke en formell eksamen, hensikten er heller ikke å straffe, men den kan ses som en eksaminasjon. Når barna tas ut av sine daglige aktiviteter, sitter sammen med en voksen som bruker spesielle verktøy, spør dem ut og noterer riktige og gale svar osv., er kartleggingen en form for et eksaminasjonsritual. Den er slik sett også uttrykk for det Foucault ser som disiplinering og utøvelse av makt. Foucault gjør et poeng ut av at dette er ting som skjer gjennom små og tilsynelatende bagatellmessige grep.

De er alle pinlig nøyaktige og befatter seg ofte med de rene bagateller, men de er ikke uviktige av den grunn (...) små, men anvendelige knep, underfundige, tilsynelatende uskyldige, men dypt mistroiske innretninger, virkemidler hvis prinsipper man ikke vil vedkjenne seg eller som utøver en smålig tvang (...) For å beskrive dem må man gjøre seg til petimeter og bry seg om småtterier. Bak de minste ting må man lete, ikke bare etter en mening, men etter en forholdsregel; og disse småting skal ikke bare settes i en funksjonssammenheng, men betraktes som ledd i en taktikk (Foucault, 2014, s. 124-125).

I mine data så jeg flere av disse små grepene. Eksempler på dette er når barna fikk høre at «du trenger ikke penn når du skal peke», de fikk høre at de «må høre godt etter» osv. Alt dette er små ting, og det er nok også slik at de som kartlegger ikke «vil vedkjenne seg» at de små tingene er «ledd i en taktikk» for korrigerer. For pedagogene er kartleggingspraksisen et hjelpemiddel for å få oversikt over hva de skal jobbe med. Når jeg nevner Foucaults beskrivelse av eksaminasjon her på denne måten, er det ikke fordi jeg mener det finnes en forhåndsbestemt taktikk av denne typen, men fordi hans perspektiv, analytisk sett, illustrerer én side ved kartleggingspraksisen. Det disiplinierende blikket er likevel ikke det eneste blikket.

Pedagogenes intensjoner om å finne gode måter å jobbe med barns språkutfordringer på er også en del av bildet.

Flere har vært opptatt av sammenhengen mellom sosiale praksiser, institusjonelle strukturer, makt og disiplinering (Hammer, 2017; Holm, 2017; Oldervik, 2014; Rønbeck, 2012; Gore, 1998; Foucault, 1975). Jennifer Gore er en av mange som har jobbet med Foucaults begreper om disiplinering i utdanningsinstitusjoner (se også Oldervik, 2014). Hun viser at disiplinering kan foregå gjennom en rekke maktteknikker i pedagogisk interaksjon, f.eks. normalisering, eksklusjon, klassifisering/kategorisering (Gore, 1998, s. 231-251). Kartleggingspraksisen berører flere av disse. Normalisering betyr å bli en del av et felleskap (inkludering), mens ekskludering handler om at enkelte barn, enkelte disposisjoner og enkelte former for oppførsel regnes som bedre enn andre. De barna som ikke innehar disse disposisjonene eller egenskapene, blir ekskludert (Gore, 1998). Rønbeck (2012) sin beskrivelse av hvordan individer disiplineres gjennom normalisering, er i tråd med dette. Hun definerer normalisering som en «prosedyre der individene gjennom stadig gjentatte, hårfine korrigeringer, vurderinger og forskjellige målprosedyrer blir vurdert ut ifra en homogeniserende og individualiserende målestokk. Den enkelte person blir dermed bedømt ut fra graden av avvik fra 'normalen'» (Rønbeck, 2012, s 22). I språkkartleggingspraksisen er hensikten å identifisere eventuelle språklige mangler hos barna for at de i neste steg skal få hjelp til å beherske språket, slik at de senere kan inkluderes bedre i felleskapet. Likevel skjer det en klassifisering ut ifra bestemte egenskaper og kunnskaper barna innehar. Avvik fra *normalen* medfører at barnet klassifiseres som et barn med mangler eller som *utenfor*. Slik kan klassifisering innebære ekskludering – uavhengig av intensjonene med praksisen. Å differensiere grupper eller individer og å klassifisere disse er en av Foucaults disiplineringsteknikker, og samtidig kjernen i orientalismen, slik jeg presenterte den ovenfor. Hvordan de flerspråklige barna klassifiseres og kategoriseres, er ett av hovedfunnene i artikkel 2.

Foucault hevder at: «Disiplinen 'fabrikkerer' individer. Den er en særskilt metode, hvor individene på samme tid er gjenstand og redskap for øvrighetens maktutøvelse» (Foucault, 2014, s. 151). Individet er da føyelig (docile), og «lar seg underkaste, bruke, forvandle og perfeksjonere» (Foucault, 2014, s 122). Det interessante med dette er at disiplinering ikke bare gjelder barna. De er ikke de eneste som formes av og i en diskurs. Når Foucault sier at disiplinering er en metode hvor individene både er gjenstand og redskap for øvrighetens maktutøvelse, er det i første omgang pedagogene som er blitt disiplinert, for så å selv kunne disiplinere. I artikkel 3 er ett av mine hovedfunn at når kartleggingen startet, underordnet

pedagogen seg kartleggingens logikk. De føyde seg, for å bruke Foucaults begrep (*docile*), men paradoksalt nok ved å bli mer rigide. I kartleggingspraksisen ser det ut til at styringsideologien blir internalisert, og at pedagogene styrte seg selv i tråd med instruksene i verktøyene – dels i strid med sine egne tanker om en god pedagogisk praksis. Dette illustrerer begrepet *governmentality*, som fanger opp hvordan de som styres, tar opp i seg og gjør styringsideologiene – eller målene – til sine egne, og styrer seg selv i forhold til dem (Oldervik, 2014; Börjesson & Rehn, 2009).

Foucault og Fairclough er begge opptatt av hvordan diskursen skaper virkelighetsforståelser, og begge er opptatt av hvordan diskursive praksiser former både kunnskap, posisjoner og relasjoner i diskursen. Jeg har i mine analyser vært opptatt av å forstå hvordan diskursen om språkkartlegging og de konkrete sosiale praksisene fungerer inkluderende eller ekskluderende. På hver sin måte handler alle de sentrale begrepene og teoretiske tilnærmingene makt, og jeg bruker perspektiver både fra Fairclough og Foucault i mine artikler.

### 3.6. Oppsummering

I tråd med en pragmatisk og abduktiv tilnærming har jeg kombinert begrep og resonnementer fra ulike teoretiske tradisjoner og retninger. Ulike grener av kritisk diskursanalyse «veksler mellom å belyse mikro- og makroforhold abduktivt – altså en veksling mellom deduksjon og induksjon, teori og empiri» (Skrede, 2017; Wodak & Meyer, 2009). Flere diskursteoretikere har poengtert at diskursanalyse kan og bør kobles sammen med andre sosiale teorier og metoder. En teoretisk og metodisk tilgang både kan og bør være åpen for andre teoretiske logikker. Kombinasjonen av diskursteoretiske perspektiver, forståelsen av kontrovers, postkoloniale perspektiver og flere begreper inspirert av Foucault har, slik jeg ser det, gitt mening til feltets kompleksitet. Når det gjelder postkolonial teori og dens kobling til Foucaults teorier, er det ulike syn (Ahluwalia, 2010; Racevskis, 2005), men et sentralt bidrag er Foucaults kobling mellom makt og kunnskap, som Said (1978) også benytter.

Det er også nødvendig med en refleksjon over *hvilken* mening begrepene og analysene har bidratt til. Et *kritisk* diskursperspektiv, et fokus på postkoloniale problemstillinger og Foucaults disiplinering, kan innebære at det kan skapes et «pessimistisk» bilde eller forståelse av feltet. Her må jeg likevel ta noen forbehold. For det første må det sies at for Foucault er ikke makt og disiplinering bare negativt. Foucault var opptatt av hvordan maktteknologier «virket» og på hvilken måte de var produktive. Maktteknologiene er en del av styringen av det moderne samfunnet, og det er åpenbart at normalisering og disiplinering i Foucaults betydning av

begrepene er en del av pedagogikken – og ikke utelukkende negativt. For det andre er både de uttalte formålene i sentrale dokumenter i kartleggingsdiskursen og pedagogenes intensjoner positive. Pedagogene vil det beste for barna. For det tredje viser analysen at ikke alle kartleggerne har hatt den samme praksisen. Jeg viser også at kartlegging kan foregå på inkluderende og ressursorienterte måter.

Den kombinasjonen av begreper og teoretiske innganger jeg har benyttet, og som jeg har presentert ovenfor, er et resultat av en abduktiv tilnærming, hvor jeg har vekslet mellom teoretisk refleksjon og empirisk analyse av mitt datamateriale.

## 4. Metodologi og metode

### 4.1. Innledning

Barnehagen er et mangfoldig sted. Mangfoldet gjelder mennesker, relasjoner, erfaringer, kommunikasjonsmåter, meninger, drømmer og forhåpninger. Med andre ord er barnehagen et sted fullt av liv. Hvordan man forstår og tolker barnehagens liv, er avhengig av hvilke briller man har på seg. Hva vi ser etter og hvordan ting kan tolkes, vil være forskjellig. Med andre ord er barnehagen et felt som både gir tilgang til og mulighet til å skape nye forståelser og ny viten. En avhandling, noen observasjoner og intervjuer, kan aldri favne hele denne virkeligheten. Dette har heller ikke vært et mål for meg. Det en kan sikte mot, er derimot å ta leseren med på en reise inn i en praksis som kan gi glimt av innsikt i et komplekst felt.

I skriveprosessen har en av utfordringene vært å finne ut av hvordan jeg skal forholde meg til bruk av teori og den mengden av empiri som forskningsfeltet har gitt meg. Å forske på hvordan språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen virker inkluderende eller ekskluderende, viste seg å være mer komplekst enn det jeg hadde sett for meg da jeg begynte. Ingen forskningsmetode alene kan gi et komplett bilde av en barnehage. Dette kan sammenlignes med en naturfotograf med det mest avanserte og moderne kamera. Fotografen kan gi oss et detaljert og naturtro bilde av et utsnitt av naturen, men kan ikke gi oss et like godt og detaljert bilde av et større område. Jo mer man forsøker å favne, jo mindre detaljer kan man få tak i. Dessuten trenger bildet en fortolkning. Fortolkningen er del av arbeidet.

Det grunnleggende problemet her er hvordan forholdet mellom et mangfoldig og rikt empirisk materiale og de teoretiske fortolkningsrammene er eller kan beskrives. Dette er vitenskapsteoretiske og metodologiske utfordringer. Ordet metodologi kommer fra de greske ordene *methodos* og *logi* og betyr altså metodelære. Begrepet brukes delvis som en samlebetegnelse for ulike forskningsmetoder, og delvis som et mer grunnleggende vitenskapsteoretisk begrep, der det blant annet handler om forholdet mellom observasjoner eller data på den ene siden og teori på den andre siden. For å rydde i dette er det nødvendig å skille mellom antagelser om verden – ontologi – og antagelser om hvordan vi kan vite noe om verden – epistemologi. Ulike forståelser av disse to begrepene skiller ulike vitenskapsteoretiske og metodologiske posisjoner fra hverandre (se for eksempel Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

I dette kapitlet går jeg gjennom studiens metodologiske og metodiske tilnærminger. Den metodiske tilnærmingen i avhandlingen er sammensatt. Kjernen i det empiriske arbeidet er en kvalitativ undersøkelse med observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode. I tillegg til dette har jeg gjennomført en kontroversanalyse der jeg har gått gjennom sentrale dokumenter som omhandler språkkartlegging i barnehagen, samt bidrag i debatten om språkkartlegging. Begge disse tilnærmingene er bygd rundt et diskursanalytisk rammeverk. Vitenskapsteoretisk har jeg et pragmatisk og abduktivt ståsted. Oppbyggingen av kapitlet er slik at jeg først presenterer det vitenskapsteoretiske ståstedet mitt. Deretter tar jeg kort for meg diskursanalyse som metode, før jeg presenterer min metodiske inngang til intervju og observasjon. Til slutt presenterer jeg betraktninger rundt studiens transparens og troverdighet.

#### 4.2. En abduktiv og pragmatisk tilnærming

I vitenskapsteorien er det vanlig å skille mellom induksjon og deduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 12). En induktiv tilnærming innebærer at man starter med empiriske studier av et fenomen for å komme frem til teorier – eller til kunnskap om verden. Det vil si at gjennom for eksempel observasjoner kan man bygge kunnskap og forståelse – la data snakke for seg selv. Kritikken mot induktive tilnærminger går på at data ikke kan ses uavhengig av teori eller forforståelser. Verden gir ikke mening uten begreper og teoretiske antagelser. For meg vil det være vanskelig å tenke seg at jeg skulle kunne forske på språkkartlegging og inkludering helt uten å ta med meg noen begreper og teorier som hjelp til å fortolke det jeg observerer.

En deduktiv tilnærming, derimot, tar utgangspunkt i forhåndsdefinerte teoretiske antagelser. På bakgrunn av teori avledes spesifikke forventninger som så kan undersøkes empirisk. En svakhet ved en deduktiv tilnærming er at den har en tendens til å forutsette det den skal forklare. Dersom den allmenne regelen eller teorien alltid gjelder, vil funnene være en del av den kunnskapen man allerede har. Kritikken mot denne tilnærmingen er blant annet at det ikke gir grunnlag for å finne ut noe nytt, man kan ikke gjøre noe annet enn å bekrefte eller avkrefte – falsifisere – allerede eksisterende antagelser (Alvesson & Sköldberg, 2017, s 12-13). For meg vil det si at om jeg på forhånd hadde med meg et sett av teorier som skulle bekreftes eller avkreftes, ville det ikke være rom for funn *utenfor* disse antagelsene eller hypotesene.

Det er en omfattende vitenskapsteoretisk litteratur som diskuterer variasjoner av disse tilnærmingene. Iddo Tavory og Stefan Timmermans (2014) foreslår et alternativ som passer med gangen i det teoretiske arbeidet jeg har fulgt.

A better course would be to develop a double story: one part empirical observations of a social world, the other part a set of theoretical propositions. In good research, these two parts of the story not only intertwine but amplify each other. The theoretical account allows us to see things in the empirical that we would gloss over. The empirical description, in turn, pushes the theorization in unexpected directions (Tavory & Timmermans, 2014, s. 2).

Forholdet mellom teori og data i dette prosjekt har utviklet seg underveis. Til tross for at jeg hadde en plan om hvordan jeg ville arbeide og hvilke teoretiske og metodologiske tilnærminger jeg skulle bruke, har bildet endret seg underveis. Etter hvert ble det klart for meg at de teoretiske og metodologiske tilnærmingene burde utvides og berikes med andre perspektiver. Min tilnærming kan beskrives som en abduktiv tilnærming – noe som verken er induktivt eller deduktivt – eller kanskje begge deler. Dette betyr igjen at data og teori utvikles under gjensidig påvirkning. Alvesson og Sköldberg hevder følgende:

Abduktion innebær att ett (ofta övveraskande) enskilt fall tolkas utifrån ett hypotetiskt övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga. Tolkningen bör sedan bestyrkas genom nya iakttagelser (nya fall). Metoden har en del drag av både induktion och deduktion, men det är mycket viktigt att observera att abduktion inte är någon enkel "mix" av dessa eller kan reduceras til dem; den tillför nya och helt egna moment (Alvesson & Sköldberg, 2017, s.13, forfatterenes uthevelse).

Den abduktive tilnærmingen forbindes gjerne med pragmatisten Charles Pierce, som beskriver abduksjon slik:

A mass of facts is before us. We go through them. We examine them. We find them a confused snarl, and impenetrable jungle. We are unable to hold them in our minds. We endeavor to set them down upon paper; but they seem so multiplex intricate that we can neither satisfy ourselves that what we have set down represents the facts, nor can we get any clear idea of what it is that we have set down. But suddenly, while we are poring over our digest of the facts and are endeavoring to set them into order, it occurs to us that if we were to assume something to be true that we do not know to be true, these facts would arrange themselves luminously, that is abduction (Pierce, 1997, s. 282).

Dette betyr at prosessen veksler mellom forforståelser og kunnskaper som forskeren har med seg, til empirisk undersøkelse og bruk av ny teori som skaper ny forståelse og ny kunnskap.



Forholdet mellom teori og empiri er sentralt i ethvert forskningsarbeid, men i dette perspektivet er prosessen ikke lineær, den er dynamisk og i kontinuerlig endring.

For meg betydde dette at jeg startet med en interesse og nysgjerrighet for språkkartleggingspraksisen i møte med flerspråklige barn i barnehagen. Jeg hadde noen erfaringer og antagelser om at dette kunne forskes på ved hjelp av diskursteoretiske perspektiver og kvalitative forskningsmetoder, og at jeg dermed kunne videreutvikle min forståelse og eventuelt bidra til en ny kunnskap på feltet. Etter hvert da jeg gjennomførte feltarbeid med observasjoner og intervjuer, var det nødvendig å finne ut hvordan jeg skulle tolke materialet mitt. Dette visste seg å være en kompleks oppgave. Jeg sto foran et levende maleri som skulle forstås og fortolkes. Ved å lese tidligere forskning om språkkartlegging, minoriteter, flerspråklige barn og inkludering fant jeg ut at andre teoretiske perspektiver med fordel kunne brukes for å fortolke mine data. Med andre ord ble det et dynamisk påvirkningsforhold mellom observasjoner, intervjuer og teorier som kunne bidra til å fortolke materialet. Dette betyr at jeg har hatt en pragmatisk tilnærming til bruk av metode og teori – og til forholdet mellom dem.<sup>15</sup>

Pragmatismen er en retning innenfor samfunnsvitenskapen hvor abduksjon står sentralt (Tavory & Timmermans, 2014, s. 5), og som fremhever bruksverdien av tanker og teorier (Kvale & Brinkmann, 2015). De refererer blant annet til neo-pragmatisten Rorty som sier at «[v]i ser kunnskap som et spørsmål om samtale og sosial praksis, snarere enn som et forsøk på å speile naturen» (Rorty 1979 i Kvale & Brinkmann, 2015, s.74). Det er derfor rom for å kombinere et ståsted basert på pragmatisme med et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Den pragmatiske holdningen til bruk av teoretiske innganger korresponderer med flere diskursteoretikers holdning til bruk av andre teorier sammen med kritisk diskursanalyse (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011; Fairclough, 2008; Winther Jørgensen & Philips, 1999). I artiklene mine har jeg kombinert diskursanalyse, teorier om vitenskapelige kontroverser, teorier om disiplinering og makt i pedagogikken og postkolonial teori. Den kombinasjonen av begreper og teoretiske innganger jeg har benyttet, er et resultat av en veksling mellom teoretisk refleksjon og empirisk analyse.

---

<sup>15</sup> Når jeg bruker begrepet pragmatisme her er det som en del av min metodologiske inngang, og ikke i en språkvitenskapelig betydning.

#### 4.3. Et sosialkonstruktivistisk og diskursanalytisk utgangspunkt

Denne avhandlingen er forankret i en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk posisjon. Et viktig element i denne teoriretningen er at mennesker skaper og blir skapt av samfunnet (Berger & Luckmann, (1966) 2006, s. 9). Samfunnet rundt oss er altså ikke gitt. Hvordan samfunnet er, eller blir, henger sammen med hvordan vi forstår og oppfatter virkeligheten. Tilnærmingen innebærer at den virkeligheten jeg undersøker, er sosialt konstruert og i konstant forandring, den eksisterer ikke uavhengig av menneskers forståelser og fortolkninger. Det er våre forståelser og fortolkninger som gir virkeligheten mening.

Innenfor den konstruktivistiske rammen er min bruk av teori og metode inspirert av flere diskursanalytiske tilnærminger. Både i lingvistikken og i samfunnsvitenskapelig sammenheng brukes begrepet diskurs om større strukturer enn en setning eller en tekst. «Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapt tekst, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som ‘naturlige’» (Hitching & Veum, 2011, s.11). Diskursanalyse er imidlertid ikke én enkeltstående metode (se for eksempel Winther Jørgensen & Phillips, 1999; Fairclough, 2008). Hitching og Veum (2011, s.12) poengterer at diskursanalyse som vitenskapelig tilnærming åpner for tverrfaglighet og eklektisme både teoretisk og metodisk.

I boka «Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction» presenterer Phillips og Hardy (2002) en typologi over diskursanalytiske tilnærminger. Denne er bygd opp av to dimensjoner. Se figur 3 nedenfor.



Figur 3. Tilnærminger til diskursanalyse (etter Phillips & Hardy, 2002, s. 20)

Den første dimensjonen skiller mellom tilnæringer som spenner fra fokus på tekst til kontekst, mens den andre dimensjonen spenner fra tilnæringer som vektlegger konstruktivisme til kritiske perspektiver. Her er det viktig å påpeke at diskursanalyse generelt har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt og generelt inkluderer analyse av tekst i kontekst. Det som beskrives i typologien er at vektleggingen kan variere langs disse dimensjonene. De tilnærmingene som fokuserer på tekst mer enn kontekst, er sosiolingvistisk analyse og kritisk lingvistisk analyse. De diskursanalytiske tilnærmingene som vektlegger kontekst mer enn tekst betegnes da fortolkende strukturalisme på den konstruktivistiske siden og kritisk diskursanalyse på den kritiske siden (se figur 3, etter Phillips & Hardy, 2002). Denne typologien viser for det første at det er variasjon med hensyn til vektlegging av tekst eller kontekst, og konstruktivistiske eller kritiske elementer innenfor det diskursanalytiske perspektivet. Kritisk diskursanalyse beskrives som en tilnærming som i større grad vektlegger kontekst enn tekst, og i større grad de kritiske enn de konstruktivistiske sider ved diskursen. I min studie ser jeg på hvordan kartleggingsdiskursen – dels i sentrale dokumenter og verktøy, og dels gjennom diskursiv og sosial praksis – strukturerer hvordan pedagogene og de flerspråklige barna opptrer og blir tilskrevet ulike subjektposisjoner. Dette er i samsvar med det Phillips og Hardy beskriver som at kritisk diskursanalyse «focuses on how discursive activity structures the social space within which actors act through the constitution of concepts, objects, and subject positions» (Phillips & Hardy, 2002, s. 25).

I tillegg til det metodologiske rammeverket som er beskrevet ovenfor, trengs det noen betraktninger om de konkrete metodene som er brukt for datainnsamling og analyse. Dette presenteres nedenfor.

#### 4.4. Intervju og observasjon i en diskursanalytisk ramme

Metodisk bruker jeg observasjon og intervju for å undersøke språkkartlegging som sosial praksis. En vanlig framgangsmåte i en språkkartlegging er at en pedagog i barnehagen sitter sammen med et barn. Kartleggeren stiller spørsmål og snakker med barnet, og det snakkes rundt enkelte artefakter som for eksempel tegninger, hefter og blyanter osv. Kartleggeren fyller gjerne ut et skjema. Selve kartleggingsverktøyene varierer mye fra kommune til kommune – og innad i kommunen (Franck, 2014; Essahli Vik, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2011a). Jeg kommer nærmere inn på verktøyene i kapittel 5.4. Kartleggingssituasjonen er slik at min rolle som observatør er vanskelig å skjule. For å få førstehåndskunnskap om kartleggingsprosessen er jeg nødt til å være tilstede under kartleggingen. Jeg har altså observert samhandling mellom barna

og kartleggerne i kartleggingssituasjoner. Det betyr at jeg har sett på hvordan pedagogene bruker de ulike språkkartleggingsverktøyene og på interaksjonen mellom kartlegger og barna.

I tillegg til observasjonene har jeg gjennomført intervjuer av kartleggerne. Målet med å bruke intervju i kombinasjon med observasjoner er å få relevant informasjon og utdypende forklaringer om hva som gjøres i kartleggingssituasjoner, og hvordan pedagogene reflekterer over språkkartleggingen. Dette er spesielt viktig med tanke på dynamikken i interaksjonen mellom barnet og pedagogen, og ikke minst mellom disse to og kartleggingsverktøyet.

Spradley (1979) sier at intervju handler om to ulike, men komplementære prosesser: å utvikle en relasjon og å framskaffe informasjon. Disse henger sammen (Spradley, 1979, s. 263-267). Intervjueren bør skape et godt forhold preget av tillit som kan gjøre at samtalen flyter lett slik at informanten kan komme i gang med praten. Det er umulig å fastslå universelle måter å bygge gode relasjoner på. Hva som skal til for å lage gode relasjoner, er avhengig av kultur og kontekst. Derfor er det viktig å forstå det miljøet man befinner seg i. Videre beskriver Spradley fire ulike stadier i relasjonsutviklingen mellom forsker og informant. Den første fasen er *apprehension*, som er når informanten er usikker på forskerens forventninger. Den andre fasen er *exploration*, eller utforskning. På dette stadiet opplever både forskeren og informanten en spenning der informanten lurer på forskerens forventninger og hensikter og om svarene er bra nok. «Don't ask for meaning, ask for use» sier Spradley om tilnærming i denne fasen (Spradley, 1979, s. 263-267). Dette handler mye om å forsikre intervjuobjektene om at de er verdifulle, at det de forteller, er verdifulle og nyttige bidrag. Slik kan man sørge for at posisjonene ikke kontrasteres. Det er også viktig i denne fasen å etablere en trygghet på at materialet blir forstått og fortolket riktig. Dette gjorde jeg blant annet ved å gjenta det jeg oppfattet som hovedpunkter i intervjuene, slik at pedagogene kunne bekrefte og komme med utdyping av sine utsagn. Den tredje fasen, *cooperation*, handler om samarbeid. I dette stadiet blir samarbeidet preget av en gjensidig tillit. Spradleys fjerde fase er *participation*, hvor intervjuobjektet har begynt å bidra i prosessen, kanskje gjennom å lære opp forskeren. Det er selvsagt usikkert om man når et slikt nivå av gjensidighet i feltarbeidet, men denne typen involvering kan være et etisk mål for feltarbeidet. Fangen (2004) fremhever at i langvarige feltarbeid har man større muligheter til å opparbeide et tillitsforhold mellom forsker og informant. Uansett hvor langvarig feltarbeidet er, eller hvor langt man kommer i arbeidet med å utvikle gjensidighet og tillit, er den etiske ambisjonen om å bringe ulike posisjoner nærmere hverandre viktig. Dette er noe jeg jobbet med før, under, og etter at intervjuene var over.

Jeg har utført intervju og observasjon med et diskursanalytisk utgangspunkt. Et sentralt poeng når man utfører intervju med et diskursivt utgangspunkt, er man interessert i det «enkelt personer uttrykker, ikke som aspekter av konkrete enkeltpersoner som sådanne, men snarere som aspekter av historiske diskursive praksiser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 256). Det betyr at det ikke er den enkeltes personlige meninger eller holdninger i seg selv jeg er opptatt av, men jeg ser på pedagogene som «knowers», eller kunnskapsbærere (Smith i Widerberg, 2015, s.15), eller bærere av en norsk barnehagediskurs, og at de dermed representerer et kunnskaps- og vitenssystem (Fairclough, 2008). Både intervjuer og observasjoner er derfor fortolket og analysert i lys av sentrale dokumenter, kartleggingsverktøyene, samt forståelser av kartlegging, inkludering og den norske barnehagemodellen.

Både intervjuene og samtalene i observasjonene ble tatt opp og transkribert. Jeg har hatt en aktiv dialog med datamaterialet ved blant annet å veksle mellom intervjuene, samtalene fra kartleggingssekvensene, observasjonene og de notater jeg tok underveis.

#### 4.5. Transparens og troverdighet

Vitenskapelige studier må fylle visse krav til kvalitet. Det er imidlertid en debatt om hvilke kriterier som er egnet i kvalitativ forskning (se for eksempel Alvesson & Sköldbberg 2017, s. 422-426; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). I kvalitative studier har det vært vanlig å nevne kvaliteter som pålitelighet/reliabilitet, validitet/gyldighet, og generaliserbarhet (Tjora, 2018). Andre har lansert begrep som troverdighet og transparens og refleksivitet (Tjora, 2018; Alvesson & Sköldbberg, 2017). Det er også delvis overlapping mellom begrepene. Det er nødvendig å diskutere dette kort.

Begrepene pålitelighet/reliabilitet, validitet/gyldighet er også brukt i kvantitativ forskning. Validitet er ment å kunne si noe om hvorvidt resultatene fra en studie er gyldige både i forhold til casen og fenomenet som studeres (intern validitet), og i forhold til lignende tilfeller (ekstern validitet). Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens og troverdighet å gjøre. Spørsmålet her er om metodiske og teoretiske valg er egnet for å svare på de spørsmålene som stilles. Generaliserbarhet handler om, og i hvilken grad, funn fra studien kan overføres til andre sammenhenger og case. Tjora sier at en eller annen form for generalisering som oftest er et mål i samfunnsforskningen, og han skiller mellom naturalistisk, moderat og konseptuell generalisering (2017, s. 238). Jeg har studert diskursen om språkkartlegging av flerspråklige barn og konkret kartlegging i fem tilfeller gjennom intervjuer og observasjoner. Jeg kan selvsagt ikke trekke generelle slutninger om omfang av den ene eller andre typen praksis på dette

grunnlaget. Denne typen kvantitativ eller statistisk generalisering har heller ikke vært et mål for meg. Det jeg har hatt mål om å si noe om, er *hvordan* diskursen og kartleggingspraksisen kan virke inkluderende eller ekskluderende. Min studie sikter derfor mot en moderat generalisering (Nadim, 2015).

Begrepene transparens og troverdighet er også av betydning. Transparens handler om åpenhet om og dokumentasjon av valg som er gjort. Målet med dette er «at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens troverdighet» (Tjora 2010, s. 188). Forskerens ståsted og det som er gjort i forskningsprosessen, skal være gjort rede for slik at andre skal kunne vurdere det. I mitt arbeid har jeg forsøkt å gi utfyllende informasjon om mitt eget ståsted, både faglig og med hensyn til personlige erfaringer. Videre har jeg gjort rede for valg av teori, begreper, og prosessen rundt datainnsamling og analyse. Det er likevel ikke mulig å presentere alle vurderinger og valg som er gjort underveis. Så langt jeg har klart, har jeg lagt vekt på å vise transparens når det gjelder både metode, empiri og forutsetninger for tolkningene, slik at en utenforstående leser kan få størst mulig innsyn i prosessen, tolkningene og resultatene.

En del av et prosjekts transparens handler også om refleksivitet. Det vil si at ikke bare valg om metode og teori skal være transparente, men også de tolkninger som gjøres (Alvesson & Sköldberg, 2017; Tjora, 2010). I min studie betyr dette at jeg har forsøkt å begrunne og gjøre det tydelig hvordan jeg tolker mine data og kommer fram til konklusjonene. Troverdighet er i neste omgang et resultat av en transparent presentasjon og et systematisk arbeid.



## 5. Etiske betraktninger

### 5.1. Innledning

I en avhandling som denne er det flere etiske betraktninger man kan og må gjøre seg. Det er formelle krav og formelle prosedyrer for hvordan man skal håndtere etiske sider av forskningen, men det er likevel nødvendig å gjøre egne vurderinger i hver enkelt situasjon. For meg har det vært nødvendig å tenke over hva det betyr at jeg forsker på et tema som er finansiert av min egen arbeidsgiver og på et felt der jeg er posisjonert på spesielle måter, slik jeg gjorde rede for i innledningen. Sist, men ikke minst, er det viktig å reflektere etisk over hva det innebærer å forske på mennesker, spesielt barn, som kanskje er i en sårbar situasjon.

### 5.2. Egen posisjon

Avhandlingen er et resultat av et formelt samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune, Norges forskningsråd, Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU og meg selv. I tillegg var Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) involvert ved å gi faglige råd i starten av prosjektet. Prosjektet er en del av en forholdsvis ny ordning – Offentlig Ph.d. – som ble lansert i 2014 av Norges forskningsråd, hvor Forskningsrådet og kommunene og andre offentlige virksomheter sammen finansierer en Ph.d. Målsettinger med offentlig Ph.d er å øke langsiktig og relevant kompetansebygging og forskningsinnsats i offentlige virksomheter, å bidra til økt forskerrekruttering i offentlig sektor og ikke minst å bidra til økt samarbeid mellom academia og offentlig sektor. For meg betyr dette at prosjektet er finansiert av min tidligere arbeidsgiver (Trondheim kommune) og Norges forskningsråd.

Det at prosjektet er delfinansiert av kommunen kan tenkes å ha betydning på flere måter. For det første kan man tenke seg at det skaper en lojalitet til min arbeidsgiver som gjør at jeg ikke vil klare å være uavhengig og kritisk. For det andre kan det skape mistanker om at jeg som forsker representerer kommunen, og at det i dette ligger forventninger til hva resultatet skal bli. Potensielt kan det dermed stilles spørsmål ved forskerens integritet. Fangen (2004) sier at når oppdragsgiver bestemmer forskningsspørsmål, kan det være vanskelig og krevende å imøtekomme oppdragsgiverens ønsker, samtidig som betraktninger rundt dette forholdet kan påvirke dem det forskes på. I mitt tilfelle er det viktig å fremheve at forskningsspørsmålene ikke er bestilt av kommunen. Det er jeg som har utviklet og presentert problemstillingene basert på tema jeg jobbet med i min masteroppgave tidligere. Deretter presenterte jeg dette for



kommunen og fikk gjennomslag for at de ønsket mer kunnskap på dette området. Kommunen har heller ikke gitt noen indikasjoner på at de ønsker det ene eller andre resultatet. Kommunen har hele veien vært åpen og ikke lagt noen føringer når det gjelder innretningen på forskningen eller resultatene av den.

En beslektet problemstilling er at min posisjon som tidligere barnehageansatt og som innvandrers innebærer at jeg har forsket på felt som ligger meg nært på flere måter. Jeg har tidligere i denne avhandlingen redegjort for min posisjon som forsker, samt min bakgrunn og forforståelse. Jeg er klar over at mine tolkninger av datamaterialet kan være preget av at jeg er flerspråklig, og av at jeg har jobbet som barnehagepedagog i mange år. Det er flere som har problematisert identifiseringsspørsmålet i forskning, og identifiseringen kan gå begge veier. Patton sier at «din gradvise forståelse av deltageres handlinger og idealer kan gå hånd i hånd med at du begynner å identifisere deg med deres livssituasjon, deres bakgrunn, deres fremtidshåp eller deres smerte» (Patton i Fangen, 2004, s 162). At forskeren identifiserer seg med sine forskningssubjekter, skjer ikke nødvendigvis bare når forskeren har en annen bakgrunn og studerer grupper med minoritetsbakgrunn, men det er noe som gjelder i mange sammenhenger. Identifiseringsspørsmålet i forskning er et komplisert tema. Det handler om hvor nøytral eller partisk man kan være, og hva dette har å si for den kunnskapen man produserer. I tråd med Habermas sier Fangen videre at det er viktigere å være tydelig og kritisk reflekterende over egen posisjon enn å være nøytral. Ved å gjøre rede for min forskerposisjon har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen og alle forhold rundt analysen så transparent som mulig.

### 5.3. Betraktninger rundt etikk og samtykke

Forskningsetisk er det et formelt krav at de som det skal forskes på, gir et samtykke som skal være frivillig, uttrykkelig og informert (NSD, udatert b). Dette innebærer at de som deltar i forskning, må vite om prosjektets målsetting og om de eventuelle fordeler og ulemper som deltagelse i prosjektet kan ha. Dette kan høres uproblematisk ut, men i mange tilfeller ligger det mye bak disse ordene. For det første kan det generelt være vanskelig for en forsker å vite på forhånd nøyaktig hva han/hun skal gjøre. I slike tilfeller er det også vanskelig å gi informasjon på en fullgod måte (Fangen, 2004). Dette gjelder spesielt studier som er åpne og utforskende, og tilfeller der forskeren er i et samspill med sine informanter. I mitt prosjekt har jeg intervjuet voksne pedagoger og observert barn og pedagoger i samspill. Både pedagogene og barna kan

derfor ses som informanter, men barna er i en spesiell og sårbar situasjon, både ved at de er barn og minoritetsspråklig.

Norris sier at informert samtykke innebærer to viktige forutsetninger: « [...] first, that the research subjects are made aware of and understand the nature and purposes of the research; second, that, from a position of knowledge, they can freely give their consent to participating in the research» (Norris, 1993, s.196). Informasjonen man gir, må alltid være «conditional upon the audience which one is addressing», sier Norris videre (1993, s.196).

I mitt prosjekt er det to forhold ved det jeg forsker på, som gjør spørsmålet om frivillig, informert samtykke noe problematisk. For det første handler det om barn, selv om jeg ikke direkte intervjuer dem. I henhold til punkt 12 «Barns krav til beskyttelse» i de nasjonale forskningsetiske komiteene er det flere sider ved forskning om barn som fremheves. Blant annet står det at i tillegg til foreldres samtykke kreves det at barn selv uttrykker sin aksept (fra de er gamle nok til å uttrykke den). Dette betyr også at man må ha kunnskap og kompetanse til å legge frem alderstilpasset informasjon (Backe-Hansen, 2009; NSD, udatert a). Det andre forholdet som kan være vanskelig når det gjelder samtykke, er at det i prosjektet mitt handler om barn og foresatte med flerspråklig bakgrunn. De befinner seg i en særlig sårbar situasjon, spesielt med tanke på at de er forholdsvis nye i Norge, og at de ikke har gode nok kunnskaper når det gjelder språkkartleggingspraksisen. På NSDs personvernssider sies det: «Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til barnehage/skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke» (NSD, 2018). I min studie har jeg snakket med barna og forklart dem at de kunne trekke seg når som helst. Dessuten har jeg, i dialog med pedagogene, lagt vekt på betydningen av barnas rett til å bli godt informert og innforstått med at de kan trekke seg når de vil. Jeg mener at ettersom pedagogene var godt kjent med barna og deres foresatte, var de også i en god posisjon til å informere barna og deres foresatte. Dessuten tilbød jeg meg å oversette infoskrivet til engelsk om det trengtes, i tillegg til å stille opp i barnehagen for å presentere prosjektet muntlig til dem som ønsket det. Alle ble også informert om at jeg var tilgjengelig, og at de kunne ta kontakt om det skulle dukke opp noen spørsmål eller behov. Etter hvert ble studien også meldt, vurdert og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 1) Før prosjektet startet, og i samarbeid med mine veiledere, utformet jeg et informasjonsskriv om mitt forskningsprosjekt (vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3). Disse ble delt ut på forhånd.

Slik jeg ser det, er den språklige utfordringen likevel fundamental. Bourdieu sier i et intervju fra 1982 at «[...] et viktig poeng som lingvister ikke er fullt ut klar over, er det faktum at dette språket som er en felles skatt (un trésor commun) hvor alle sammen deltar, egentlig eies kun av noen få, og at tilgangen til talen (la parole) er veldig skjevfordelt [...] Det kommunikasjonsinstrumentet som språket er, er også et utvendig tegn på rikdom og makt» (Bourdieu, 1982; min oversettelse). Det er altså ikke slik at alle mennesker forstår like mye eller på samme måte. De nyankomne flerspråklige barna og deres familier kan ofte mindre norsk enn det forskeren kan. Samtidig er mange av dem ukjente med det norske systemet både generelt, i forhold til barn og barns rettigheter og mer spesielt i forhold til samfunnsforskning og kartlegging. Mer grunnleggende er Bourdieus poeng at språket ikke bare er et kommunikasjonsmiddel, men også et uttrykk for symbolsk makt som noen har, og noen ikke har. Slik sett vil kommunikasjonen og informasjonen som gis, kunne forstås som manifestasjoner av ulikhet og avstand like mye som kommunikasjon og informasjon som bringer informant og forsker nærmere hverandre. Man kan derfor spørre om det informerte samtykket i et slikt tilfelle egentlig er fritt og frivillig. Utfordringen man står overfor som forsker, innebærer at det ikke er nok å være åpen og tydelig. Det er heller ikke nok å problematisere informantenes «samtykkekompetanse». På et mer grunnleggende plan handler det like mye om å bygge og ivareta det tillitsforholdet Spradley (1979) skriver om (se kapittel 4.4).

Som jeg har vært inne på, innebærer de konkrete formelle kravene til samtykke at man er årvåken for informantenes kunnskap og språklige ferdighet og til deres samtykkekompetanse rent generelt. Det er likevel nyttig og viktig å gå tilbake til de grunnleggende ideene bak kravet om informert, fritt og uttrykkelig samtykke. Disse uttrykker ifølge de forskningsetiske komiteene, respekten for den enkelte og at informantene skal behandles som autonome subjekter. Her er det sterkt fokus på menneskenes integritet og autonomi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Dette er forhold jeg etter beste evne har forsøkt å ta hensyn til gjennom hele prosessen.

Pedagogene er også sentrale informanter. Det er en selvfølge at jeg i transkripsjonen av materialet fra observasjoner og intervjuer har anonymisert alle informantene og barnehagene og gitt dem fiktive navn. Dette gjelder både før, under og etter selve datainnsamlingen.

#### 5.4. Det etiske ved valg av begrep

I kapittel 2 gjorde jeg rede for viktige begreper i studien. Det er en side av begrepsbruken som er spesielt relevant i etisk sammenheng. Som jeg var inne på i gjennomgangen av sentrale begreper, er det viktige nyanseforskjeller mellom ord eller begreper som «fremmedspråklige», «minoritetsspråklige» og «flerspråklige» barn. Det handler om både konnotasjoner og den uttalte betydningen man legger i hvert begrep. Fremmedspråklig er et begrep som vektlegger forskjeller mellom *oss* og *de andre*. Dermed er det mer egnet til å skape avstand og marginalisering enn å bidra til inkludering og felleskap. *Minoritetsspråklig* legger på lignende måte vekt på annerledeshet og en sårbar eller annerledes etnisk eller religiøs posisjon. Dette kan være med på å skape fremmedfrykt og avstand mellom mennesker, der behovet heller er å fokusere på hvordan man kan inkludere og jobbe sammen. Til forskjell fra begrepene ovenfor legger begrepet flerspråklighet mer vekt på barnas sterke sider og de ressursene de sitter inne med. Slik sett er dette også et etisk valg begrunnet i et ønske om å gi barna og deres foreldre innflytelse og en sterkere posisjon. Gjennom å bruke et ressursperspektiv legger man også et grunnlag for det Spradley (1979) beskriver som å skape tillit og samarbeid.

#### 5.5. Oppsummering

De mange etiske overveielser og krav til forskningen kan innebære utfordringer eller uheldige begrensninger på forskning som handler om spesielt sensitive tema eller berører grupper i sårbare situasjoner (Murphy & Dingwall, 2007). Dette kan i sin tur, og på lang sikt, føre til mangel på forskningsbasert kunnskap eller usystematisk og tilfeldig forskning (Vaglum, 1982) på disse feltene.

Som forsker er jeg klar over informantenes sårbarhet, samtidig som jeg er fullt ut avhengig av dem. Det jeg kan gjøre, er å forholde meg etisk og konstruktivt til dette og å ha mest mulig transparens i alle faser av prosjektet. Det jeg kan holde fram som et hovedpoeng er at man har å gjøre med en grunnleggende ubalanse som ikke kan viskes ut. Poenget er ikke å prøve å viske ut ulikhetene, men for meg er poenget å strekke meg etter en holdning og tilnærming der jeg behandler informantene mine med respekt og likeverd, og å forsøke å jobbe på en slik måte at den sosiale og språklige avstanden reduseres heller enn å økes. Jeg tror samtidig at min posisjon i dette feltet som tidligere pedagog i barnehagen og som flerspråklig, i tillegg til at jeg forsker, er et godt grunnlag. Dette har dels å gjøre med de erfaringer og kunnskaper jeg har med meg fra praksisfeltet, men også med hvordan informantene mine vil forstå og fortolke meg og min posisjon som beslektet med deres egen posisjon.

Når jeg har intervjuet, observert og representert pedagogene er det som *knowers*, eller kunnskapsbærere (Smith i Widerberg, 2015, s.15). I tråd med en diskursiv tilnærming behandler jeg dem i avhandlingen som representanter for posisjoner i diskursen. Noen vil kanskje oppfatte deler av avhandlingens funn som angrep på pedagogene. Dette er slett ikke hensikten med arbeidet mitt. Under feltarbeid opplevde jeg at barnehagelærerne som ble observert og intervjuet, var engasjerte og preget av gode intensjoner for barna. De var dedikerte og prøvde å legge forholdene til rette slik at barna kunne trives og bli en del av et fellesskap.

## 6. Data og analyse

### 6.1. Innledning

I dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for utvelgelse og avgrensning av data. Videre skal jeg presentere og diskutere de dataene jeg benytter. Det er tre typer kvalitative data som ligger til grunn for avhandlingen. Det er a) intervjudata, b) observasjonsdata og c) dokumenter og tekster av ulike typer. Analysene har et kvalitativt, fortolkende perspektiv. Jeg har videre en abduktiv tilnærming, slik jeg har gjort rede for i kapittel 4. Dette betyr at det i min analyse er et dialektisk forhold mellom teori og data. Metode og datavalg er gjort for å kunne svare på forskningsspørsmålene i avhandlingen.

I en diskursanalytisk sammenheng er det aldri uproblematisk hvordan man velger og avgrenser hvilke data man skal bruke. Som Hitching og Veum (2011, s. 15) poengterer, vil spørsmålet om hva som skal ses som data i en diskursanalytisk tilnærming «(...) være avhengig av hva som er målet med prosjektet og hvilken teoretisk og metodisk tilnærming man velger. Mens noen diskursanalytikere velger å konsentrere analysen mest om tekster (...), vil andre inkludere flere ulike typer data, som deltagende observasjon, intervjuer (...)». Dette er også i tråd med Phillips og Hardys (2002, s. 9) eksempler på typer data som kan bruke i diskursanalyser.

Når jeg har vurdert hvilke typer data jeg trenger, har det også vært inspirert av Faircloughs tredimensjonale diskursmodell, som består av tekst, og diskursiv og sosial praksis (se f.eks. Fairclough, 2008, s 29). Modellen innebærer at man setter søkelys både tekster og kontekst, samt konkret praksis og på de politiske og institusjonelle forholdene praksisen finner sted innenfor. For meg betyr dette for det første at jeg har samlet data om språkkartlegging gjennom observasjon og intervju i barnehager. Dette gir meg data om diskursens institusjonaliserte praksiser på mikronivå. For det andre har jeg samlet data fra den politiske og pedagogiske debatten om språkkartlegging og om kartleggingsverktøyene som er brukt. Dette gir både data om diskursens posisjoner, om tekstlige elementer, viktige intertekstuelle koblinger og diskursens materialitet.

For å kunne gjøre relevante og gode datautvalg som i best mulig grad reflekterer det fenomenet man undersøker, presenterer Hitching og Veum (2011) tre kriterier for valg av data. «Et første kriterium for valg av data ligger i forskerens interesser og kompetanse innen det aktuelle området som undersøkes» (Hitching & Veum, 2011, s. 16). Dette samsvarer med Neumann (2001) som blant annet peker på betydningen av det han kaller kulturell kompetanse. Han sier

at kunnskap om det som skal undersøkes, er en nødvendig betingelse for å foreta en diskursanalyse. Forskeren må ha kunnskap både om hva som er de dominerende representasjonene, og om de representasjonene som kan finnes i diskursens sidelinjer og «som ikke er skikkelig sortert i forhold til og assimilert av hovedrepresentasjon» (Neumann, 2001, s. 50). Min bakgrunn og kulturelle kompetanse har jeg beskrevet i kapittel 1.3.. Hitching og Veums andre kriterium for valg av data er tilgjengelighet. I mitt tilfelle har tilgjengelighet av data ikke vært et problem. Det tredje kriteriet handler om at valg av data må være styrt av problemstillingen (Hitching & Veum, 2011). Problemstillingen, eller forskningsspørsmål, er styrende for hvilke data jeg bruker og hvilke sider av diskursen jeg setter søkelys på. Dette er relevant både i forhold til hvilke data som inkluderes og anvendes, og for hva jeg *ikke* benytter. Til sist er det uansett jeg som forsker som selv må vurdere, avgrense og begrunne hva jeg skal se nærmere på, ut fra min kulturelle kompetanse og avhandlingens forskningsspørsmål og perspektiver.

Nedenfor skal jeg presentere mine data. I den første artikkelen, som handler om kontroversen om språkkartlegging i barnehagen, har jeg i hovedsak analysert to sentrale styringsdokumenter og faglige innlegg i debatten om språkkartlegging i barnehagen. I artikkel nummer to og tre, samt bokkapitlet har jeg benyttet observasjon av kartleggingssituasjoner og intervju med pedagogene. I artikkel 3 har jeg også kort beskrevet kartleggingsverktøyenes instruksjoner. I tråd med det diskursanalytiske rammeverket er data av ulike typer fortolket i lys av hverandre og diskursene de inngår i. Jeg vil derfor presisere at når jeg sorterer min presentasjon etter de tre nevnte typene data betyr ikke det at jeg ikke ser dem i lys av hverandre. Den empiriske kjernen i min avhandling er intervjuene og observasjonene av språkkartleggingen i barnehagene. De får derfor større plass både i bidragene og i presentasjonen av dataene her i kapp.

## 6.2. Sentrale dokumenter og innlegg i språkkartleggingsdebatten

Språkkartlegging av barnehagebarn har vært nevnt i mange dokumenter og tekster. Det er ikke åpenbart hvordan man velger ut de mest sentrale. Det er et poeng i diskursanalyse at tekster ikke kan ses isolert. De er relatert, blant annet ved at de refererer til hverandre, eksplisitt og implisitt og utgjør en diskursorden (Veum, 2011, s. 82-83). Neumann (2001) poengterer videre at en diskurs ikke kan løsrives fra andre diskurser (se også Jäger & Maier, 2009; Fairclough, 2008).

I språkkartleggingsdiskursen er det likevel ett arbeid som peker seg ut, nettopp fordi det fikk som mandat å gå gjennom status på feltet. Det er en rådgivende rapport utarbeidet av et

ekspertutvalg oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, og som presenterer en faglig fremstilling av kartleggingstemaet, og som foretar en vurdering av åtte av de mest brukte verktøyene (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Forhistorien til ekspertutvalgets rapport peker mot andre sentrale dokumenter i diskursen. Én av de viktigste er St.meld. nr. 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen». I denne meldingen foreslås kartlegging av alle barn fra de er tre år. Meldingen er også det politiske dokumentet der behovet for en faglig gjennomgang av ulike kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager, lanseres. Det er derfor en sterk intertekstuell kobling.

Disse to dokumentetens sentrale betydning kan også ses gjennom referering i andre politiske styringsdokumenter knyttet til barnehage og kartlegging (se for eksempel Meld. St. 6 (2012-2013); Meld. St. 24 (2012-2013); NOU 2010:7). Slik sett kan man si at intertekstualiteten mellom dokumentene kommer til syne i mange ulike sammenhenger, og at de derfor er viktige i en studie av språkkartleggingsdiskursen. Ekspertutvalgets rapport og de delene av St.meld.nr. 41 (2008-2009) som har betydning for kartleggingstemaet, er derfor sentrale data i min analyse, og de er behandlet i avhandlingens første artikkel og utgjør et bakteppe for artikkel 2, 3 samt bokkapitlet. Utvalget av dokumenter og bidragene i debatten er sentrale for bevarelsen av forskningsspørsmål 1, «hva er bakgrunnen for kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn?». Nedenfor gjør jeg kort rede for dokumentene og bidragene i debatten.

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

Stortingsmelding *Kvalitet i barnehagen*, er et politisk dokument som legger viktige føringer for utformingen av barnehagepolitikken. I denne meldingen lanseres forslaget om språkkartlegging som generelt tiltak for alle barn (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 97). Meldingen er en viktig del av forhistorien til kartleggingsdiskursen. Her lanseres 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 legger også fram det som kan ses som det underliggende perspektivet for blant annet arbeidet med kartlegging i barnehagen.

Min lesning av de delene av meldingen som omhandler språkkartlegging, både generelt og av minoritetsspråklige barn mer spesifikt, viser at temaet kartlegging knyttes til tre andre nøkkelbegreper: 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 forholdene henger sammen og kobles både direkte og indirekte til kartlegging. Resonnementet når det gjelder



språkkartleggingen ser ut til å være 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 at språkkartlegging dermed bidrar til sosial utjevning. Meldingen har videre et særlig fokus på språkstimulering og barnehagen som språkmiljø, og meldingen tar til orde for en kvalitetssikring av det som beskrives som den fremvoksende kartleggingspraksisen.

Meldingen kan ses som et skifte i tenkingen om barnehagens rolle og ansvar, fra vekt på omsorg, lek og trygghet til en retning med fokus på kvalitet, tidlig innsats, livslang læring og sosial utjevning, og den meldingen er derfor en vesentlig del av kartleggingsdiskursens historie.

#### 6.2.2. Ekspertutvalgets rapport

Med bakgrunn i Stortingsmelding 41 nedsatte Kunnskapsdepartementet et ekspertutvalg for å se nærmere på språkkartlegging og verktøy for språkkartlegging. Utvalget utarbeidet en omfattende rapport på over 300 sider. Opprettelsen av utvalget er en anerkjennelse av debatten og uenigheten omkring språkkartlegging fra Kunnskapsdepartementet sin side. Denne anerkjennelsen kan videre forstås som et diskursivt arbeid som sikter på å svare på en del spørsmål omkring språkkartlegging. Rapporten har blitt et referansepunkt i kartleggingsdiskursen. Utvalgets opprinnelige mandat var: (a) å vurdere åtte ulike kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager, både for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn og barn med nedsatt funksjonsevne, (b) å vurdere og utarbeide en oversikt over nødvendige prinsipper for implementering av egnede verktøy i barnehager, (c) å gi råd om hvilke verktøy som er egnet til videre bruk i barnehagen og (d) å danne et grunnlag for en veileder til barnehagens arbeid med språkkartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 6). Utvalgets mandat er derfor et uttrykk for et diskursivt arbeid med sikte på å styre utviklingen av kartleggingspraksisen: Ekspertutvalgets rapport skulle ikke handle om hvorvidt kartlegging skal praktiseres eller ikke, men om hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes, og hvordan. Dette betyr igjen at mandatet innebar at kartlegging skulle bli en integrert del av arbeidet med språk og språkutvikling i barnehagen.

Når det gjelder flerspråklige barn, presenterer utvalget 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 inkluderingsspørsmål. 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 også tydeligere.

Ekspertutvalgets konklusjoner var sammensatte, og det var en del uenigheter i utvalget. Dette bekreftes av utvalget selv og kan blant annet ses gjennom at et mindretall ikke kunne slutte seg til flertallets vurderinger og anbefalinger og tok dissens på enkelte punkter (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s.280-302). Det er derfor kanskje ikke så rart at kontroversen ikke ble avsluttet med denne rapporten, men fortsatte i en debatt hvor både fagfolk og andre diskuterer språkkartlegging.

### 6.2.3. Språkkartleggingsdebatten

I tillegg til de offentlige styringsdokumentene som er nevnt ovenfor, undersøkte jeg andre bidrag i den offentlige debatten om språkkartlegging i barnehagen. Hensikten var å belyse meninger og posisjoner i diskursen. I min første artikkel har jeg inkludert både vitenskapelige artikler, populærvitenskapelige artikler, leserinnlegg og kronikker i aviser, pedagogiske tidsskrifter o.l. Dette er ytringer og tekster i diskursen hvor meninger presenteres, og hvor ulike posisjoner trer fram. For å finne de relevante innleggene startet jeg med å søke på ord som kartlegging, språkkartlegging, inkludering, flerspråklige barn. Jeg leste gjennom disse og fulgte opp dem jeg så som relevante for min problemstilling. Kriteriene for om jeg inkluderte bidragene i analysen var for det første om tekstene handlet om språkkartlegging av flerspråklige barn, og for det andre om de på noen måte fremstilte eller representerte posisjoner i diskursen. Jeg var da ute etter å se hva de holdt fram som viktig, hvilke posisjoner i debatten de hadde, og hva de refererte til. Dette kan ses som en *snøballmetode* for å finne relevante tekster. I den perioden jeg jobbet med analysen, leste jeg alt jeg kunne finne om emnet<sup>16</sup>. Det var imidlertid ikke min hensikt å analysere alt eller å skrive en fullstendig oversikt over debatten. Jeg hentet ut de tekstene som i størst mulig grad bidro til at jeg kunne danne meg et godt bilde av diskursen og om dens posisjoner. Materialet utgjorde dermed grunnlaget for å analysere diskursen som en vitenskapelig kontrovers, slik jeg gjorde i artikkel 1.

Datamaterialet som ble brukt i artikkel 1, ble samlet sammen fra starten av prosjektet fram til sommeren 2016. Debatten har gått videre siden den tid, og flere bidrag har kommet til som derfor ikke er inkludert i analysen i denne artikkelen.

---

<sup>16</sup> Scopingstudien jeg presenterte i kapittel 2.2 – 2.3 ble gjennomført etter at den første artikkelen ble publisert.

### 6.3. Data fra intervju og observasjon

#### 6.3.1. Innledning

Avhandlingen benytter en kvalitativ forskningstilnærming. Ved siden av det som er nevnt ovenfor, er de viktigste primærdata som ligger til grunn, transkriberte observasjoner av kartleggingssituasjoner og intervjuer med kartleggerne. Feltarbeidet ble gjennomført i fem barnehager i Trondheim og Bergen. Både observasjonene og intervjuene strekker seg over en periode på fem måneder. I intervjuene ble det brukt semi-strukturerte intervjuguider (vedlegg 4) og observasjonsskjemaer. Både observasjonene og intervjuene er gjort i de fem barnehagene. Nedenfor skal jeg gjøre rede for disse dataene og prosessen med utvalg og innsamling (se tabell nr. 1).

#### 6.3.2. Forberedelse av datainnsamling

Proessen med forberedelse av datainnsamling foregikk slik at jeg i samarbeid med mine veiledere gikk gjennom tema og de spørsmål som jeg vurderte som relevante.

Videre gikk jeg, i samarbeid med min mentor<sup>17</sup> i kommunen, gjennom barnehager i kommunen som har erfaringer med flerspråklige barn og kartlegging. Deretter laget jeg i samarbeid med henne en liste over aktuelle barnehager. Mentoren min i kommunen har hatt en viktig rolle i tilretteleggingsprosessen for språkkartlegging i barnehagene. Hun har også hatt ansvar for kursing av barnehagepersonalet i bruk av et lokalt utviklet kartleggingsverktøy. Dette betyr blant annet at mentoren min har god oversikt over hvilke barnehager som har flerspråklige barn, hvem som gjennomfører språkkartlegging, og hvilke verktøy som tas i bruk.

Videre diskuterte jeg med mine veiledere hvor mange og hvilke barnehager som kunne være aktuelle. Hovedkriteriet for valg av barnehager var at de barnehagene som skulle være med, hadde en del flerspråklige barn, og at de gjennomførte språkkartlegging. Hvilket kartleggingsverktøy de brukte, var ikke avgjørende for valget av barnehager. Prosessen var videre slik at jeg først sendte forespørsel om deltakelse i prosjektet til flere barnehager. Samtidig leverte jeg infoskriv om prosjektet mitt på både norsk og engelsk. Jeg ga også beskjed om at jeg var villig til møte opp for å fortelle om prosjektet mitt til foreldre, om det var ønskelig. Noen av barnehagene stilte seg positive til dette, mens andre ikke var interessert i å være med. En annen barnehage sa at de ikke hadde flerspråklige barn i år. Fire av de aktuelle barnehagene

---

<sup>17</sup> Som offentlig Ph.d-stipendiat var det mulig å ha en mentor fra kommunen. Mentoren min har hatt en viktig rolle i kommunens arbeid med språk og språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn.

i Trondheim ble valgt ut. Siden mitt doktorgradprosjekt er delvis finansiert av min tidligere arbeidsgiver Trondheim kommune, har jeg hatt mulighet til å presentere prosjektet både på felles ledermøte i kommunen, for rådmannens fagstab og for flerkulturelt nettverk for barnehagene i forkant av datainnsamling. Dette betyr at prosjektet var forholdsvis godt kjent av mange barnehageansatte i kommunen både på ledelsesnivå og hos de øvrige ansatte.

Etter en refleksjon over hvor jeg skulle hente data, og hva som kunne være relevant for studien min, fant jeg at jeg i tillegg til barnehagene i Trondheim ville ha med i hvert fall én barnehage utenfor min egen kommune. Jeg tok kontakt med en ansatt i rådmannens fagstab som ga meg navn på barnehager og personer i Oslo og Bergen kommuner. Jeg tok kontakt med disse både via e-mail og telefon. Jeg fikk tips til hvilke barnehager som hadde barn med minoritetsbakgrunn, og som drev med språkkartlegging. Denne undersøkelsen resulterte i at jeg tok kontakt med flere barnehager i Oslo og Bergen. Jeg gjorde en avtale med en styrer i hver av kommunene. Jeg presenterte prosjektet mitt. Den ene barnehagen i Oslo trakk seg like før det planlagte besøket. Styreren i barnehagen i Bergen var positiv og ville være med.

Jeg har dermed samlet inn data fra fem barnehager. Én barnehage ligger i Bergen kommune og de fire andre i ulike områder av Trondheim kommune. Organiseringen av de utvalgte barnehagene varierer mellom base- og avdelingsorganiserte barnehager. De fem barnehagene jeg valgte, har gitt et godt utgangspunkt for å svare på problemstillingene i avhandlingen.

Videre tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og sendte alle de nødvendige dokumentene. Søknaden ble akseptert, og jeg fikk tillatelse til å gjennomføre datainnsamlingen.<sup>18</sup>

### 6.3.3. Gjennomføring og oversikt over observasjoner og intervju

Før gjennomføring av hver observasjon var jeg på besøk i de utvalgte barnehagene, og jeg leverte en kort oppsummert versjon av prosjektbeskrivelsen min, i tillegg til et samtykkeskjema og godkjenningsskjemaet fra NSD. Jeg hilste også på de barna som skulle være med, og pratet med dem før gjennomføring av observasjonen. Målet med besøkene var å bli kjent med barnehagene, barna og de pedagogene som skulle være med, slik at min tilstedeværelse under kartleggingen ikke ble altfor fremmed for barna. Videre passet jeg på å gjennomføre både observasjonene og intervjuene i samme uke etter første besøk i alle barnehagene som var med. Jeg brukte opptaker og notater underveis. Tanken bak det var å skape kontinuitet i prosessen.

---

<sup>18</sup> Godkjenningsskriv fra NSD i vedlegg 1.

Derfor var det viktig for meg ikke å la det gå lang tid mellom det første besøket og gjennomføring av observasjonen. Det var også viktig å gjennomføre intervju rett etter utført observasjon mens minnet om observasjonene ennå var ferskt – både for meg og for informantene.

Nedenfor presenterer jeg en oversikt over barnehagene der jeg gjennomførte observasjonene, og intervjuene mine. Jeg har også tatt med varigheten på både observasjonene og intervjuene. Navn på barnehagene, barna og pedagogene er fiktive.

Tabell 1. Oversikt over data fra intervju og observasjon

Navn på barnehage	Varighet	Deltakere	Sted for gjennomføring av observasjon/intervju	Verktøy som ble brukt
Kloden	Observasjonen: 38.36 min	Hana (jente 5 år. Familien er kurdere fra Iran). Mari og Nassira	Pauserommet/ personalrommet	Trondheim kommune (2015a). Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver.
	Intervjuet: 56.53 min	Mari pedagogen (har vært med å bearbeide kartleggingsverktøyet)	Pauserommet/ personalrommet	
Humla	Observasjonen: 17.13 min	Naima (Jente 4,11 år fra Kurdistan/Tyrkia), Berit og Nassira	Kontoret til styresen	Nya Sit (ellers brukes det andre verktøy)  Alle barn blir kartlagt, skolestartere kartlegges to ganger.
	Intervjuet: 48.53 min	Berit og Nassira	Kontoret til styresen	
Sol	Observasjonen: 15.11 min	Laila (jente på 5 år fra Latvia), Maria og Nassira	Biblioteket i barnehagen	Språkpermen
	Intervjuet: 1t.06 min	Maria og Nassira	Grupperom	
Venus	Observasjonen: 1t.13 min	Miriam (jente, 5,6 fra Somalia), Mette og Nassira	Spes-ped. rommet (rommet er adskilt fra avdelingen).	Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige

	Intervjuet: 55.50 min	Mette og Nassira	Spes-ped. Rommet (rommet er adskilt fra avdelingen).	skolestartere. Muntlige oppgaver.
Kolibri	Observasjonen: 58.58 min	Kamil (gutt, 5 år fra Polen), Mina og Nassira	Pauserommet/ personalrommet	Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver.
	Intervjuet: 44.18 min	Mina og Nassira	Pauserommet/ personalrommet	

Alle barna og familiene deres i denne studien kom til Norge enten som flyktninger eller som arbeidsinnvandrere. De er også fra familier med forholdvis kort botid i landet. Barna i denne studien er ikke intervjuet. Jeg har observert hvordan de satt, hvor aktive de var før og under kartleggingen, og hvordan de responderte på det som skjedde under kartleggingen

**Observasjon og intervju nr. 1** foregikk i en barnehage som jeg kaller Kloden barnehage. Over halvparten av barna og deres familier har minoritetsbakgrunn. Pedagoger sier at det er en sammensatt gruppe som består av ulike nasjonaliteter. Jeg kaller pedagogen Mari. Hun har lang og variert erfaring. Observasjonsbarnet er ei jente på fem år som heter Hana (fiktivt navn). Hun er født i Norge og har gått i barnehagen i tre år. Hana er alenebarn. Begge foreldre er kurdere fra Iran. De har samme morsmål. Pedagoger fortalte at foreldre snakker morsmålet med barnet i hente- og bringesituasjoner. Observasjonen varte i 38.36 minutter. Verktøyet som ble brukt, er utgitt av Trondheim kommune (2013a; 2015b) og heter «Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver». Observasjonen og intervjuet ble gjennomført på personal-/pauserommet i barnehagen.

Kartleggingssituasjon var preget av god stemning. Dette så jeg blant annet ved barnets holdning. Barnet så ut som hun var avslappet, glad og aktiv. Hun danset litt, fortalte om hva hun hadde gjort tidligere samme dag, osv. Hun kom med flere kommentarer og replikker på eget initiativ. Hun virket stolt over at hun kunne skrive navnet sitt. I mitt besøk før observasjonen så jeg også at observasjonsbarnet hadde skrevet navnet sitt og navnene til tre andre kamerater på eget initiativ. Pedagoger og barnet hadde en samtale preget av aktiv lytting.

Under første del av kartleggingen skrøt pedagoger ofte av barnet. Hun lot barnet komme med forslag. Hun bekreftet hva barnet sa, og gjorde ikke noe poeng av det når barnet sa noe feil. Da

selve kartleggingen startet, endret samhandlingen seg. Barnet kunne svare på det meste av det hun ble spurt om, men kartleggeren ba likevel barnet om å peke i stedet for å si svarene. Barnet ble stadig mindre aktivt muntlig. Kartleggingsmetoden fulgte instruksene i verktøyet som ble brukt. Observasjonen viser en kartleggingspraksis som er instrumentell, og hvor kartleggeren endrer sitt forhold til barnet under kartleggingen. Med instrumentell kartlegging mener jeg en kartlegging hvor pedagogen følger verktøyets instruksjoner rigid og uten tilpasninger til det enkelte barnet og situasjonen. Vi kan snakke om en mål-middel-modell for pedagogisk praksis (se f.eks. Skjerveheim, 1996). I intervjuet med pedagogen fortalte hun at hun ikke var veldig fornøyd med verktøyet. Hun sa at det er en del bilder som ikke er tydelige nok. Intervjuet viser tydelig at pedagogen har et stort engasjement for barna og en pedagogisk grunnholdning i tråd med den norske modellen. Like fullt var det en avstand mellom det pedagogen sa i intervjuet, og den praksisen observasjonen viste. I denne barnehagen så jeg også at pedagogens tilnærming til flerspråklige barn var preget av et skille mellom *oss* og *de andre*. Dette skriver jeg mer om i kapittel 7, og det er også beskrevet nærmere i artikkel 2 og 3 og i konklusjonen.

**Observasjon og intervju nr. 2** foregikk i en barnehage som jeg kaller Humla barnehage. Observasjonsbarnet er ei jente på nesten fem år. Jeg kaller henne Naima. Naima er født og oppvokst i Norge og er minst av tre søsken. Begge foreldre er kurdere og har kurmandji som morsmål. Barnehagen består av flere avdelinger. Personalgruppen er mangfoldig og inkluderer kvinner, menn, unge og godt voksne, etnisk norske og flerspråklige. Pedagogen er en erfaren barnehagelærer. Hun har mye erfaring med språkarbeid spesielt for flerspråklige barn, og har jobbet mye med språk og språkstimulering. Kartleggingen ble gjennomført på kontoret til styresen.

Verktøyet som brukes i denne kartleggingen, heter «Nya Sit» (Språklig Impresiv Test). Verktøyet er svensk og består i hovedsak av 46 bilder. Målet er å teste barnets språkforståelse. Temaet er to barn (Per og Lise) som skal besøke mormor. På hver side er det tre alternative fargebilder. Barnet skal peke på det bildet som passer til den oppleste teksten (Hellquist, 2011). På første side i heftet står det at verktøyet er tenkt til enspråklige barn. Det er også utviklet til bruk for logopeder. Det er altså ikke utviklet for den sammenhengen det ble brukt i. Pedagogen forteller også at de kartlegger alle barna når de er ett år gamle, ved bruk av «Alle med»-verktøyet. Hun sier også at ved behov bruker de ASQSE (Ages & Stages Questionnaire (ASQ) og Ages & Stages Questionnaire: Social-Emotional (ASQ:SE)) på 3- og 4-åringene, men ikke systematisk på alle. Ellers forteller hun at de kartlegger alle barn, både etnisk norske og minoritetsspråklige, både når de er fire og fem år gamle.

Da jeg kom til barnehagen, var Naima ute og lekte med sine venner. Naima, pedagogen og jeg gikk inn på kontoret til styreren. Pedagogen fortalt at ungene i barnehagen er vant med å være på kontoret til styreren. Inne på kontoret var det et lite bord og to stoler. Pedagogen kom med en tredje stol. På den ene siden av bordet satt barnet og pedagogen. Jeg satt på den andre siden.

Pedagogen tok frem kartleggingsverktøy og fortalte barnet hva som skulle skje. Naima var stille og sa ingenting. Hun satt rett opp i stolen uten å ha ryggen på stolryggen. Føttene hennes nådde ikke helt til gulvet. Hun hadde begge albueene på bordet. Hun vekslet mellom å ha foldede hender under haka og en finger på underleppa. For meg som observatør så det ut som om Naima var anspent. Det var tydelig at barnet var klar over at dette var en evalueringssituasjon. Naimas blick var konsentrert på pedagogen og selve kartleggingsverktøyet. Hun smilte av og til. Stemningen var preget av alvor. Det var ikke noe tøys og latter. Pedagogen på sin side virket engasjert og målrettet. Hun så på barnet mens hun snakker, tonefallet i stemmen var vennlig, men bestemt.

Observasjonen varte i underkant av 18 minutter. Kartleggingen var preget av at kartleggeren stilte spørsmål, og barnet ble bedt om å respondere med å peke. I løpet av kartleggingen ble barnet bedt om å peke 10 ganger. Barnet kom til orde kun to ganger, og da bare med korte svar på direkte spørsmål. Kartleggingen bidro helt klart til at barnet ble språklig passiv der og da. Verktøyet ble brukt veldig instrumentelt. Dette er i tråd med verktøyets instruksjer.

I intervjuet fremsto pedagogen som engasjert og opptatt av både språk og språkstimulering og av inkludering av flerspråklige barn. Samtidig opererer også denne pedagogen med et klart skille mellom «oss» og «de andre» barna, for eksempel «de muslimske barna». Praksisen i denne barnehagen illustrerer hvordan kartlegging kan disiplinere både barnet og kartleggeren, og hvordan det pedagogiske skjønnet ser ut til å bli satt til side. Intervjuet viser også at postkoloniale forståelser av oss og de andre er til stede. Disse temaene er spesielt tatt opp i artikkel 2 og 3, og i kapittel 7.

**Observasjon og intervju nr. 3** foregikk i en barnehage som jeg kaller Sol barnehage i Bergen kommune. Observasjonsbarnet var ei jente på fem år, heretter kalt for Laila. Familien kom fra Latvia. De hadde bodd i Norge i underkant av to år. Pedagogen fortalte at familien brukte morsmålet hjemme og i bringe- og hente-situasjoner. Hun fortalte også at barnet brukte engelsk for å kommunisere til å begynne med, men at hun stort sett hadde sluttet med det. Pedagogen understrekte også at Laila snakket mye mer *fritt* norsk med de andre barna i barnehagen, mens hun nølte litt når hun snakker med voksne. Pedagogen fortalte at hun hadde lagt merke til at



Laila i sin kommunikasjon med voksne pekte på ting og gjorde det slik at den voksne benevnte ting først.

Barnehagen har mange flerspråklige barn og ansatte, og er avdelingsorganisert med fokus på faggrupper. Faggruppene tar utgangspunkt i personalets utdanning og interesser. Pedagogen fortalte også at barnehagen hadde tett samarbeid med fagpersoner med bakgrunn i migrasjonspedagogikk i kommunen. Disse veileder og kurser personalet med hensyn til flerkulturelt arbeid i barnehagen. Pedagogen er i midten av 20-årene og utdannet barnehagelærer. Hun hadde i tillegg noe utdanning i norsk lese- og skriveopplæring, og noe erfaring med arbeid med barn og språk.

I Bergen kommune har bystyret vedtatt språkkartlegging av alle barnehagebarna fra de er to år gamle. Bergen kommune har valgt TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) (Horn & Færevaa, 2011) som verktøy for generell språkkartleggingen. For barn med minoritetsspråklig bakgrunn brukes et verktøy kalt «Språkpermen» (Sandvik, 2009; Sandvik & Spurkland, 2012b). Verktøyet bygger på boka «Lær meg norsk før skolestart» (Sandvik & Spurkland, 2012a). Det er dette verktøyet som ble som brukt i kartleggingen jeg observerte.

Observasjonene varte i litt over 15 minutter. Observasjonen foregikk på et rom som brukes som bibliotek. Rommet er forholdsvis stort, og på den ene siden er det et stort skap med bøker. Noen av bøkene er tilgjengelige og står i barnas høyde. På den andre siden er et stort vindu. På gulvet er et fargerikt teppe. På gulvet, ved siden av veggen, var det flere barnestoler med ulike farger. Laila satt på den ene stolen. Pedagogen satt ved siden av henne på samme type stol, mens jeg satt på gulvet på siden slik at jeg kan se begge deltakerne, samtidig som jeg ikke var i veien for deres gjensidige oppmerksomhet. Kartleggingen var preget av en god og tillitsfull stemning mellom barn og kartlegger. De satt tett inntil hverandre og hadde ofte øyekontakt. Kartleggingen tok utgangspunkt i at barnet valgte en bok, og så snakket de to om den. Barnet fikk også lov å skifte bok da hun var litt lite interessert i den første boka hun valgte. Barnet fikk også mulighet til å fortelle om hva hun skulle gjøre samme dag. Kartleggeren hadde ikke med seg selve verktøyet til kartleggingen. Måten dette foregikk på, førte til at barnet var språklig aktivt under hele prosessen. Intervjuet foregikk på personalrommet. Før selve intervjuet startet, noterte pedagogen i kartleggingsskjemaet som hun hadde gjort klart og hadde liggende i en mappe. På spørsmålet mitt om hvorfor hun ikke hadde med seg skjemaet mens hun kartla, sa hun at hun foretrekker å ha fokus på barnet. Dessuten er det heller ikke meningen i denne arbeidsmåten å ha med verktøyet mens man kartlegger barnet. Intervjuet ellers viste at

pedagogen var reflektert og bevisst på at hun ønsket å kartlegge når barna var i normale situasjoner og i samhandling med andre barn. Denne barnehagen er på mange måter en annerledes barnehage enn de andre i denne studien. Pedagogen hadde en annen og mindre instrumentell tilnærming til kartleggingen, og hun sa ikke noe som indikerte at hun satte barn i ulike båser basert på deres bakgrunn.

Data fra denne barnehagen er brukt i artikkel 2 og 3, og i tillegg behandlet spesielt i bokkapittelet, samt i kapittel 7.

**Observasjon og intervju nr. 4** foregikk i en barnehage som jeg har kalt Venus barnehage i Trondheim. Observasjonen varte litt over én time. Observasjonsbarnet er ei jente på litt over fem år. Jeg kaller henne Miriam. Begge foreldrene er fra Somalia, Miriam er født i Norge. Hun har gått i barnehagen helt siden hun var 10 måneder gammel. Miriam snakker somali. Under kartleggingen brukte hun også en del engelske og somaliske ord og uttrykk når hun ikke kom på hva ting heter på norsk. Pedagogen er utdannet barnehagelærer med lang erfaring.

Venus barnehage er en kommunal barnehage med en sammensatt barnegruppe med 17 ulike nasjonaliteter. Verktøyet som ble brukt er: «Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver» utgitt av Trondheim kommune (2015a; 2015b). Pedagogen fortalte at de kartlegger alle flerspråklige barn to ganger i året. I tillegg bruker de verktøyet «Alle med» ved behov.

Da jeg kom til barnehagen, var avdelingen full av liv og aktiviteter. Jeg ble med den pedagogiske lederen som jeg hadde avtale med. Pedagogen snakket med Miriam og fortalte henne at både Miriam, pedagogen og jeg skulle ut av avdelingen for å ha en aktivitet. Miriam var informert om dette på forhånd

Observasjonen og intervjuet fant sted på et rom som brukes spesielt til spesialpedagogiske opplegg i barnehagen. I det ene hjørnet var det et stort rektangulært bord, hvor det var to benker på den ene siden og to voksen-stoler på den andre. Pedagogen og barnet satt tett inntil hverandre på den ene benken, mens jeg satt på stolen.

I denne observasjonen var det en skille mellom det som skjedde før og etter at kartleggingen var i gang. Før kartleggingen var det en veldig god stemning. Samtalen mellom barnet og pedagogen var preget av fin tone og humor. Barnet var muntlig aktiv og brukte språket, og pedagogen var imøtekommende. Etter at kartleggingen begynte, ble barnet gradvis mer passiv, og det så ut til at pedagogens atferd også i økende grad ble mer styrt av verktøyets oppbygging

og instruksjoner – som innebar at hun ba barnet om å peke. Når barnet brukte engelske eller somaliske uttrykk, ble hun korrigert av pedagogen som forklarte hva «vi sier her i Norge». Intervjuet viste at pedagogen og barnehagen var opptatt av å jobbe med språk og inkludering, og at de la stor vekt på å styrke fellesskapsfølelsen barna imellom både i barnehagen og utenfor. Jeg diskuterer nærmere forholdet mellom hva som gjøres, og hva som sies, i artikkel 2 og 3 og i kapittel 7.

**Observasjon og intervju nr. 5** foregikk i en barnehage som jeg har kalt Kolibri barnehage i Trondheim. Observasjonen varte i nesten en time. Observasjonsbarnet er en gutt på fem år. Jeg kaller han Kamil. Begge foreldrene er fra Polen. De har bodd i Norge i litt over to år. Pedagogen sier at barnet er dyktig på å ordlegge seg på morsmålet. Imidlertid sier hun at barnet har lært seg lite norsk med tanke på hvor lenge han har gått i barnehagen.

Kolibri barnehage er en kommunal barnehage. Her også er barnegruppen mangfoldig og består av ca. 70 % flerspråklige barn. Pedagogen fortalte at i førskolegruppen er 12 av 14 barn minoritetsspråklige, men at de fleste er født i Norge. Videre sier hun at enheten har fokus på språk og språkforståelse blant barn med et annet språk enn norsk. I tillegg har de fokus på foreldresamarbeid og synliggjøring av det kulturelle mangfoldet som finnes i barnehagen. Verktøyet som ble brukt, er «Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver» utgitt av Trondheim kommune (2015a; 2015b).

Observasjonene og intervjuet fant sted på personalrommet. Rommet er forholdsvis stort med en stor grå sofa rundt et stort firkantet bord. Barnet satt på sofaen, mens pedagogen satt ved siden av på en stol. Etter hvert ba pedagogen barnet om å sitte på en vanlig stol (kanskje som et forsøk på å få barnet til å sitte i ro).

Pedagogen er utdannet barnehagelærer. Jeg kaller henne Mina. Mina sier at hun er veldig opptatt av språkkinnlæring. Videre fortalte Mina at på barnehagen hennes er de opptatt av språk. De arbeider systematisk med det i samlingsstunder, og de bruker ulike redskap som f. eks. «Snakkepakken»<sup>19</sup> og «Grep om begrep».<sup>20</sup> Videre sier hun at det sistnevnte er en metode for

---

<sup>19</sup> «Snakkepakken» er et pedagogisk språkverktøy hvor målgruppen er barnehage og småskole. Det sies at verktøyet har som hensikt å skape motivasjon og lystbetont bruk av språket. Verktøyet består av 140 gjenstander, spill og bøker, utgitt av Lesesentret i Stavanger. Se <http://www.snakkepakken.no>

<sup>20</sup> «Grep om begreper» er også en metode for strukturert begrepslæring. Målgruppen er alle barnehagebarn fra tre års alder. Arbeidsmåten egner seg spesielt for arbeid med språk i smågrupper og med enkeltbarn, men kan også tilpasses større grupper. Metoden er utviklet av Ingvild Aas Grove, Helle Ibsen og Anette Heiberg ved Lesesentret Stavanger. Se <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=90175>

strukturet begrepslæring som legger vekt på helhetlig begrepskompetanse. På spørsmål om de kartlegger alle barn, sier Mina at i denne barnehagen bruker de å kartlegge alle minoritetsspråklige barn, men ikke norskspråklige.

Som ved flere av de andre observasjonene så jeg også her at før kartleggingen var det en fin samtale mellom barnet og pedagogen. Samtalen var preget av en god tone. Barnet så til å begynne med avslappet ut og var aktiv. Han var også veldig stolt over at han kunne telle til tusen. Etter hvert, da kartleggingen begynte, ble barnet mer og mer urolig. Også i denne kartleggingen ba pedagogen barnet om å peke ved flere anledninger – slik verktøyet legger opp til. Barnet brukte morsmålet sitt noen ganger for å gjøre seg forstått. Observasjonen viste også at barnet både behersket og var mer interessert i de oppgavene hvor han skulle finne mengde, form, plassering osv., enn i de oppgavene hvor han skulle beskrive eller benevne objekter på bildene. Dette har også pedagogen bekreftet under intervjuet. Hun var klar over barnets sterke og mindre sterke sider på forhånd, men gjennomførte likevel kartleggingen slik verktøyet legger opp til uten noen form for tilpasninger. Dette ser jeg nærmere på i artikkel 2 og 3 og kapittel 7.

#### 6.3.4. Etterarbeid og analyse

Som tidligere nevnt brukte jeg opptaker under observasjonene for å ta opp samtalene mellom pedagogene og barna mens jeg observerte og gjorde feltnotater. Også når jeg gjennomførte intervjuene mine, gjorde jeg notater i tillegg til at jeg brukte opptaker. Videre gikk jeg gjennom notatene mine etter hvert intervju og hver observasjon. Jeg hørte på lydfilene og noterte ned det jeg innså kunne være av betydning for videre analyse. Jeg noterte også alt som trigget min nysgjerrighet, og det som kunne bidra til å forklare enten noe jeg hadde lest om språkkartlegging og inkludering, eller noe som diskuteres i styringsdokumentene og debatten osv. Disse notatene var til stor hjelp etter hvert når jeg begynte med analyse av datamaterialet.

Neste skritt var transskripsjon. Transskripsjon handlet om å overføre det som er sagt eller observert, til tekst (Tjora, 2010). Det finnes ingen objektive oversettelser fra muntlig eller skriftlig form, men man må vurdere hvordan transskripsjonen skal gjennomføres for å ta mest mulig vare på det som er nyttig for den konkrete situasjonen (Kvale, 1997). Tjora understreker at man ikke alltid vet hva som er de viktige temaene, og heller ikke hvilket detaljnivå som er egnet. Derfor kan det være riktig å være detaljert til å begynne med (Tjora, 2010). Slik var det også for meg. Jeg hadde ikke kategorier og tema klart definert på forhånd, og jeg var åpen i forhold til hva intervjuene og observasjonene skulle vise. I bearbeiding av datamaterialet var jeg så detaljert så mulig. Jeg noterte meg hvor og hvordan barnet og pedagogen satt, om de var

avslappet eller ikke, hvor mye øyekontakt de hadde og jeg har inkludert ulike forhold som latter, stilhet/tenkepause osv.

Hensikten med å kombinere observasjonene og intervjuene var å få et bredere bilde av hva som sies, og hva som gjøres, i språkkartleggingspraksisen. Jeg har ikke vært ute etter å kartlegge den enkelte pedagog som individ. Kvale og Brinkmann poengterer at intervjuer med et diskursivt perspektiv innebærer at man er interessert i de motsetninger som enkeltpersoner uttrykker, som aspekter av historiske eller diskursive praksiser (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjelder også i mitt arbeid. I prosjektet har jeg hatt som hensikt å undersøke hvordan diskursen – og kontroversen – om språkkartlegging av flerspråklige barn spiller seg ut på mikronivå i barnehagen. Uttalelsene og praksisene fortolkes derfor som diskursiv tekst og praksis i diskursens konsumpsjon, for å bruke Faircloughs begrepsapparat.

For å få tak på hva som er de sentrale kategoriene, temaene og eventuelle motsetningene har jeg både hørt på lydopptakene og lest de transkriberte intervjuene og samtalene fra kartleggingssituasjonene gjentatte ganger. Etter å ha fått materialet «under huden» og forsikret meg om at jeg hadde et overblikk over datamaterialet, fant jeg ut at det var hensiktsmessig med en tematisk analyse som gikk på tvers av intervjuene og observasjonene, og som ser disse i lys av debatten og de dokumentene som ble brukt i produksjonen av språkkartleggingsdiskursen. Dette krevde en systematisk gjennomlesning av materialet hvor jeg gikk fra tematisk koding til analytisk koding (Gibbs, 2007). Jeg var da på jakt etter deler av tekstene, utsagn i intervjuene eller ting som skjedde i observasjonene. Disse markerte (kodet) jeg i teksten. Under arbeidet med materialet ble jeg etter hvert klar over at det var noen tema som stakk seg ut som interessante på tvers av de ulike intervjuene og observasjonene. Slike utsagn markerte (kodet) jeg derfor i teksten. Deretter leste jeg gjennom på nytt, og valgte ut de kategoriene eller temaene som jeg så som mest interessante for forskningsspørsmålene i avhandlingen. Neste skritt var å forsøke å finne ut hva det jeg hadde kodet, kunne bety eller være uttrykk for. Dette blir da det som Gibbs (2007, s. 44) kaller analytisk koding. For eksempel ble det i fire av fem observasjoner gjentatte ganger sagt at barnet skulle peke selv om de kunne svare verbalt, noe som så ut til å føre til at barna ble inaktive/passive. Jeg bruker da passivering som en analytisk kode. Et annet eksempel er at flere av pedagogene snakket om barna med et tydelig skille mellom de norske barna og de minoritetsspråklige. Analytisk kode ble da «oss og de andre». Et tredje eksempel er når pedagogene er åpne for, og legger vekt på dialog i kartleggingen. Dette indikerer da et dialogisk språksyn. En oppsummering av noen sentrale tematiske og analytiske koder er presentert i vedlegg 8.

I noen tilfeller passet de kodene jeg fant, med begreper jeg på forhånd hadde med meg fra diskursen og litteraturen. I andre tilfeller måtte jeg gå tilbake til litteraturen for å finne mening i det jeg fant i analysen. Slik var det for eksempel med den analytiske kodingen av «oss og de andre». For å finne en mening i denne kategorien gikk jeg til postkolonial litteratur. Man kan derfor skille mellom det som kalles konsept/teoridrevet koding og empiridrevet koding (Tjora, 2017; Gibbs, 2007). For meg kan prosessen med koding og det å gi kodene mening beskrives som en abduktiv prosess (se kapittel 4.2). Koding, analytisk koding og det å tolke og gi data mening er en prosess som har pågått helt fram til teksten ble ferdig skrevet. For artiklene og bokkapittelet inkluderer dette flere runder med fagfellevurdering.

Datamaterialet er rikt. Intervjuene var semistrukturerte intervjuer der vi var inne på en rekke tema. Dette inkluderte egen og barnets bakgrunn, kartleggingssituasjonen og barnehagens arbeid med språkkartlegging, vurdering og begrunnelse for kartleggingen, forståelse av språkkartleggingen og av inkludering i tillegg til kjennskap til styringsdokumenter mv. I analysen var en viktig del av arbeidet å komme fram til kategorier og tema som var relevante for besvarelsen av forskningsspørsmålene. Materialets omfang kunne derfor gitt rom for å undersøke andre temaer enn de jeg tar opp, men jeg har gjort noen valg basert på hva som kan bidra til å svare på de forskningsspørsmålene som er stilt.

#### 6.4. Om språkkartleggingsverktøyenes rolle og betydning

##### 6.4.1. Innledning

Språkkartleggingsverktøyene er materielle uttrykk for kartleggingsdiskursen og er derfor også sentrale for å forstå hvordan kartleggingen som diskursiv og sosial praksis utspiller seg.<sup>21</sup> For å forstå hva pedagogene gjorde under kartleggingen var det viktig og nyttig å undersøke hvilke konkrete instruksjoner manualene for kartleggingsverktøyene ga. Med et utgangspunkt i et diskursivt perspektiv vil jeg beskrive og presentere verktøyenes formål og utforming, videre vil jeg undersøke deres språksyn og kartleggingsfunksjon. Deretter vil jeg med utgangspunkt i en empirisk illustrasjon diskutere noen analytiske muligheter. Til slutt vil jeg oppsummere og diskutere verktøyenes betydningen i språkkartleggingspraksisen.

På de fem kartleggingene som jeg var med på, ble det brukt tre ulike verktøy: Språkpermen (Sandvik & Spurkland, 2012b), Nya Sit (Hellquist, 2011) og Kartleggingsprøve for

---

<sup>21</sup> I de publiserte bidragene var det ikke rom for en samlet gjennomgang av språkkartleggingsverktøyene som ble brukt. Jeg går derfor gjennom disse noe mer grundig her.

minoritetsspråklige skolestartere (Trondheim kommune, 2015a; Trondheim kommune, 2015b). Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere, Språkpermen og Nya Sit er i hovedsak utviklet til bruk i barnehagen. Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere og Språkpermen er spesielt laget for flerspråklige barn ved skolestart, mens Nya Sit ikke er laget for flerspråklige barn.

Det varierer i hvilken grad kommunene styrer valg og bruk av kartleggingsverktøy. I Bergen kommune hadde bystyret vedtatt obligatorisk språkkartlegging av barnehagebarna fra de er to år gamle. For norskspråklige skulle barnehagene bruke TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling), mens flerspråklige barn skulle kartlegges med «Språkpermen». Dessuten var det en generell føring at barnehagene skulle rapportere til skolen når barn ikke følger normal språkutvikling (Bulai, Sandvik & Sundal Clausen, 2014). I Trondheim kommune har det vært litt varierende praksis med hensyn til hvilke krav kommunen setter. Da jeg gjorde datainnsamling, hadde man gått bort fra å pålegge kommunale barnehager språkkartlegging eller å legge føringer på valg av verktøy, til tross for at kommunen har jobbet mye med temaet språkkartlegging– spesielt i forhold til flerspråklige barn. Kommunen har vært en viktig bidragsyter i utvikling av verktøyet «Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere», og de har vært aktive i kursing av de ansatte i kommunens barnehager. I tre av de barnehagene som er med i denne studien, brukes verktøyet fra Trondheim kommune.

Det finnes flere studier av ulike kartleggingsverktøy. Verktøyet TRAS er mye studert (se f.eks. (Holm, 2019; Kvåle, 2018; Espenakk m.fl., 2011; Lyngseth, 2008). Ekspertutvalgets rapport (Kunnskapsdepartementet, 2011a) gikk gjennom en rekke mye brukte kartleggingsverktøy. Blant de verktøyene som ble brukt i de observasjonene jeg gjorde, var det imidlertid bare kartleggingsverktøyet «Språkpermen» som ble vurdert i ekspertutvalgets rapport. Nedenfor vil jeg gå gjennom de tre aktuelle verktøyene.

#### 6.4.2. Nya Sit

Ett av de verktøyene som ble brukt er Nya Sit (Språklig Impresiv Test) (Hellquist, 2011). Det brukes i Humla barnehage. Nya Sit ble gitt ut for første gang i 1982 av Britt Hellquist og er revidert flere ganger.

Nya Sit består av en heftet bok med 46 tydelige illustrasjoner og et omfattende registrerings- og vurderingsskjema. Heftet er bygd opp som en fortelling som omhandler to barn som besøker mormor. Heftet er satt opp slik at på hvert ark ser kartleggeren på den ene siden hvor det står en tekst/instruks som kartleggeren skal lese opp, mens det på den andre siden, som barnet ser,

er tre bilder barnet kan velge mellom, hvorav det ene er det riktige svaret. I verktøyets instruksjer står det at testen ikke krever lange instruksjoner, verken av kartleggeren eller av barnet. Testlederen skal lese opp en kort tekst (én/to setninger) og barnet skal peke på det bildet som korresponderer med den oppleste teksten. Registrerings- og vurderingsskjemaet er et komplisert skjema hvor forsiden er reservert til å notere barnets navn, fødselsdato, testdato, navnet på hvem som utfører testen og navn på barnehage/skole. Videre i skjemaet finner vi en arbeidsdel hvor resultatene på hvert enkelt spørsmål noteres med avkryssninger, og to oversiktsdeler hvor antall riktige/avvikende svar noteres og summeres, og sammenlignes med normalen for hver aldersgruppe. Til slutt er det en side hvor kartleggeren kan skrive kommentarer og til slutt oppsummere barnets språklige ferdigheter.

Verktøyets målgruppe er i hovedsak barn fra 3-7 år, men kan også brukes i småskole. Det sies at verktøyet er en grammatisk test. Formålet med verktøyet er å vurdere barnets «passive språk» og språkforståelse, «barns evne til å forstå språket og omfatter følgende områder i grammatikken: substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomener, preposisjoner, konjunksjoner, nekting, regneord samt setninger med flere variabler» (Hellquist, 2011, s. 1).

Det står i verktøyet at det kan anvendes for å få innsyn i barnets språkforståelse spesielt i overgang mellom barnehage-skole. Verktøyet er utviklet for å brukes av logopeder som kommer i kontakt med barn med forsinket språkutvikling. Nya Sit har tabeller for «gjennomsnittlig antall feil» i ulike aldersgrupper. Dette bygger på en normgruppe på 32 normalspråklige svenske barn (Hellquist, 2011).<sup>22</sup> Testlederen må ha med seg verktøyet under kartleggingen. De ulike delene av testen er med på å gi informasjon om ulike sider ved språkkategoriene som er vanskelig å forstå for barnet, og som skal jobbes videre med. Det står også at verktøyet er basert på svensk språk og har det talte språket som utgangspunkt. Min informant brukte den svenske versjonen. På intervjuet fortalte hun at var påpasselig ved å gjøre om noen få ord slik at barnet kunne forstå. I den situasjonen som ble observert, ble de flerspråklige barna kartlagt i henhold til en norm basert på enspråklige barn. Den tar ikke hensyn til barnas eksponering/erfaring med sitt andrespråk (norsk).

---

<sup>22</sup> Nya Sit er utviklet for bruk på enspråklige barn. Det reklameres likevel med at verktøyet også kan brukes på flerspråklige barn: «Testet är ämnat att användas framför allt av logopeder och tal- och specialpedagoger i arbetet med språkförsenade barn. Även flerspråkiga barn och barn med hörselskador har med framgång prövats och bedömts i samarbete med logopeder och talpedagoger» (<https://www.adlibris.com/no/bok/nya-sit-sprakligt-impressivt-test-for-barn-9789144078243>).



Nya Sit er et verktøy som bygger på det Matre (2000) betegner som et strukturelt, monologisk språksyn. Med dette legger verktøyet ikke opp til at språk kartlegges i den konteksten det brukes eller sammen med andre barn. Det er kunnskapen om de enkelte språklige elementene som står i fokus. Verktøyet er utformet som et test, og det legger opp til en summativ kartlegging som er tilbakeskuende og skal si noe om hva barna har lært, samtidig som formålet er at det legges opp til at man setter lys på de delene av språkutvikling som det må jobbes med videre i barnehagen. Verktøyet Nya Sit bærer også tydelig preg av en psykometrisk tilnærming. Dessuten er verktøyet spesielt utviklet for å brukes på enspråklige barn, og det fanger derfor heller ikke opp noe av barnets flerspråklighet eller transspråking, for å bruke García og Wei (2019) sitt begrep.

Verktøyet er på den ene siden enkelt å bruke og å fylle ut, men forutsetter samtidig en grundig kunnskap om språk og språkutvikling for å kunne brukes til å analysere eller kategorisere barn på en meningsfull måte. Det legger også opp til at resultatene skal holdes opp mot en beregnet gjennomsnittsscore for ulike aldersgrupper av enspråklige barn. Dette kan igjen føre til at flerspråklige får dårligere resultat, som igjen vil kunne forsterke et mangelperspektiv på de flerspråklige barna. Når verktøyet dessuten brukes på et flerspråklig barn hvor det ikke foreligger mistanke om språklige utfordringer, bryter kartleggingssituasjonen jeg observerte med viktige forutsetningene for bruken av verktøyet.

#### 6.4.3. Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere

«Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere» som brukes i tre av barnehagene, er utviklet i et samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune og flere skoler og barnehager, samt Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Verktøyet ble først utviklet i 2008/2009 og har senere blitt revidert flere ganger. Målgruppen for kartleggingsprøven er minoritetsspråklige skolestartere (Trondheim kommune, 2015b). Prøven beskrives som et verktøy for å synliggjøre barnas norskspråklige kompetanse og skal gi en «indikasjon på om barnet har behov for opplæring i særskilt norsk i henhold til opplæringsloven § 2-8» (Trondheim kommune, 2015b, s.5). Det uttalte formålet er dermed å finne ut om barnet har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Trondheim kommune, 2015b, s.5).

Verktøyet består av to hefter. Barnas hefte inneholder ulike bilder og aktiviteter/oppgaver som barna skal svare på etter samtale med og spørsmål fra kartleggeren (Trondheim kommune 2015a). Verktøyet inneholder også et veiledningshefte (Trondheim kommune, 2015b).

Verktøyets utforming legger opp til at pedagogen må ha med seg begge heftene fra verktøyet. I veiledningsheftet kan kartleggeren se spørsmålene og krysse av og notere, oppsummere resultatene, samt skrive utfyllende kommentarer. I barnas hefte kan barna se og peke på illustrasjonsbildene.

Verktøyet er tydelig på at formålet med kartleggingen er å undersøke om barna kan tilstrekkelig norsk til å fungere i skolen, eller om de har behov for særskilt norskopplæring. Slik sett er det en tydelig interdiskursiv kobling i verktøyet, mellom kartleggingsdiskursen og læringsdiskursen i barnehagen. Læringsdiskursen, som jeg var inne på i kapittel 1.2, innebærer et økt fokus på læring og en forsterkning av myndighetens krav og forventninger til barnehagen som utdanningsinstitusjon (Solbrekke & Østrem, 2011; Nygård, 2015).

Kartleggingsverktøyet er, i likhet med Nya Sit, tydelig innrettet som en test. I veiledningsheftet er det en beskrivelse av «gjennomføring av kartleggingsprøven» på en halv side der ordet test brukes åtte ganger. Her går det også frem at resultatene fremstilles i form av poeng og prosentandel. Samtidig står det at kartleggeren skal ta hensyn til elevens konsentrasjon og motivasjon, «Der eleven ikke mestrer det aktive ordforrådet, testes det passive ordforrådet» (Trondheim kommune, 2015b, s.3). I de tilfellene hvor eleven har vanskeligheter, kan oppgaven deles opp. Som jeg var inne på i kapittel 2.3 brukes det ulike begreper om kartlegging. Lyngseth (2010) skiller mellom testing, observasjon og kartlegging, og forbeholder begrepet testing til undersøkelser som gjøres av barnehageansatte med spesiell kompetanse i dette. Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere har preg av en test men instruksene legger ikke opp til at den skal gjennomføres av personale med spesiell kompetanse i slik testing. Vallberg-Roth (2012) skiller mellom formative vurderinger, som skal brukes til å fremme barns fremtidige utvikling, og summative vurderinger, som er tilbakeskuende og skal si noe om hva barna har lært. Slik jeg ser det har kartleggingsverktøyet fra Trondheim kommune en formativ funksjon, men kartlegger summativt barnets språklig kompetanse.

Verktøyet sikter på å teste både det aktive og passive ordforråd. Det sikter også på å teste barnas kommunikative ferdigheter. Dette gjøres i hovedsak ved at kartleggeren peker på et bilde og ber barnet om å navngi hva det ser, sortere eller sammenligne, og å uttale det barnet ser. Verktøyet er i hovedsak monologisk, men deler av verktøyet åpner for en dialogisk tilnærming. Det legges ikke opp til at kartleggingen skjer i hverdagssituasjoner eller i samhandling med andre (enn kartleggeren). I praksis må kartleggeren ha med seg begge heftene og fylle ut underveis. Det betyr at det ikke er enkelt å holde kontinuiteten i dialogen under kartleggingen.

I alle de tre kartleggingene jeg observerte, ble kartleggingen foretatt i et eget rom som barna vanligvis ikke har tilgang til. I store deler av verktøyet er oppgavene dessuten utformet slik at barnet skal peke heller enn å snakke.

Dette er et verktøy som er spesielt utviklet for flerspråklige barn, men har som et helt spesifikt formål å kartlegge kompetanse i norsk. Selv om verktøyet er laget for flerspråklige barn, bygger det ikke eksplisitt på et flerspråklig perspektiv. Det legges ikke opp til å se på hvordan to- og flerspråklige bruker sine samlede språklige ferdigheter eller hvordan språkene er koblet sammen i flerspråklige miljø (Cook, 2016). Det tar heller ikke eksplisitt opp i seg elementer fra forståelser av felles underliggende språkevrne (CUP-modellen) (Cummins & Swain, 1986) eller barnas transspråking (Garcia & Wei, 2019).

#### 6.4.4. Språkpermen

«Språkpermen» (Sandvik & Spurkland, 2012b) er et kartleggingsverktøy som tar utgangspunkt i boka «Lær meg norsk før skolestart», som igjen har bakgrunn i prosjektet «Målrettet språkarbeid i barnehagene» (Sandvik & Spurkland, 2012a). Materialet består av et hefte på 19 sider. På forsiden er det plass for å notere navnet på barnehagen og barnets navn.

Heftet beskriver en metode for språkstimulering og et kartleggingsverktøy til bruk for minoritetsspråklige barn i barnehagen. Innledningsvis i heftet er det satt av plass til å registrere en rekke opplysninger om barnet, barnets språklige bakgrunn og bruk av morsmål i barnehagen og hjemmet. Hefte har videre rubrikker for å notere ned kartleggenes observasjoner og kommentarer. Skjemaet dekker seks ulike områder hvor det skal skrives ned en rekke kvalitative beskrivelser og kommentarer. De seks områdene er språkfunksjoner på norsk og eventuelt morsmål, samtale på norsk og eventuelt morsmål, lesestund og samtaler om tekst, bilder og konkrete på norsk og eventuelt morsmål, barnets fortellinger på norsk og eventuelt morsmål, lesing og skriving på norsk og eventuelt morsmål, og det siste området er morsmålet for seg selv. I tillegg er det til slutt en side for oppsummering av de seks områdene. For hvert område inneholder verktøyet en informasjonsdel på én side til støtte for de vurderingene kartleggerne kan foreta. I hvert av de seks områdene er det videre fire felt det kan noteres i: 1) situasjonsbeskrivelse for å få frem hvor og når kartleggingen er gjennomført og hvem barnet har samhandlet med, 2) dokumentasjon av barnets utvikling, 3) refleksjon over tiltak som kan bedre barnets språklige ferdigheter og 4) vurdere og planlegge aktiviteter der hele språkmiljøet i barnehagen trekkes inn (Sandvik & Spurkland, 2012b). Verktøyet har helt til slutt en del der

aktiviteter i barnehagen skal dokumenteres. Dette kan gå på bøker og sanger som er brukt, ekskursjoner barna har vært på og temaarbeid barnet har vært med på mm.

Verktøyets formål er å vurdere enkeltbarns språkutvikling og hva det enkelte barn trenger, men også barnehagens pedagogiske virksomhet og språkmiljø og å bidra til personalets faglige kompetanse.

Ved at det er lagt opp til at utfylling ikke må skje under selve kartleggingen er det også mer åpent for at kartlegging kan skje i barnets hverdagslige kontekst og når det er i samhandling med andre. Disse trekkene legger til rette for et ressursperspektiv på kartleggingen, og for at pedagogene står litt friere og kan være mer oppmerksomme på barna og deres bidrag.

Til forskjell fra de to andre verktøyene jeg har sett på, har ikke dette kartleggingsverktøyet preg av å være en test. Det er lagt opp slik at observasjonene registreres i skjemaet i form av kommentarer. Det oppfordres til å inkludere sitater fra barna. I skjemaet skal det også noteres forslag til tiltak barnehagen kan jobbe videre med på de ulike områdene, og hvordan barnehagen kan arbeide med å styrke språkmiljøet på feltet. Det skal ikke gis poeng.


Metoden i Språkpermen legger stor vekt på samtaler og språkfunksjoner på norsk og morsmål. Den vektlegger også lesestund og barnets fortellinger (Sandvik & Spurkland, 2012b). Språkverktøyet «Språkpermen» er derfor et verktøy som både har inkludert et flerspråklig perspektiv (Garcia & Wei, 2019) og bygger på et dialogisk språksyn (Matre, 2000). Verktøyet åpner også for at minoritetsspråklige barn kartlegges både på norsk og på morsmålet sitt der det er mulig. Dette kan da gjøres i samarbeid med foreldre eller andre, og det er et eget skjema i Språkpermen for informasjon om morsmålsferdigheter.

#### 6.4.5. Nyanser og analytiske muligheter - en illustrasjon

Som nevnt ovenfor er språkkartleggingsverktøyene et materielt uttrykk for kartleggingsdiskursen og dermed representerer de et viktig element for å forstå den diskursive praksisen. Verktøyets utforming er ikke likegyldig og er med på å posisjonere både barna og kartleggerne. Verktøyene er med på å styre barn og pedagogen i retning av bestemte roller, forståelsesmåter, holdninger og posisjoner. Som jeg har vist i artikkel 2 kan kartleggingen og kartleggingsverktøyene blant annet bidra til å passivisere barna. I artikkel 3 viste jeg at kartleggingsdiskursen også er med på å posisjonere pedagogen. I bokkapittelet illustrerte jeg at språkkartlegging også kan gi pedagogen og barnet rom for en inkluderende dialog og interaksjon. Selv om verktøyene har tydelige instruksjoner, som vist over, er det likevel viktig å

påpeke at verktøyene ikke *entydig* definerer hvordan kartleggingen utspiller seg. Jeg skal derfor vise, ved hjelp av noen kartleggingssekvenser fra den ene kartleggingen hvor kartleggingsverktøyet fra Trondheim kommune ble brukt, at kartleggingen kan åpne for dialog og muligheter for å vise barnets språklige ressurser, også der instruksene er mer avgrensede.

Eksemplet er fra barnehagen jeg har kalt Venus barnehage, der barnet på eget initiativ brukte engelsk og somali i tillegg til norsk for å få fram sine poenger i samtalen med pedagogen. Barnet hadde en aktiv rolle og brukte sine dynamiske språklige ressurser for å tilpasse seg den sosiolingvistiske situasjonen i barnehagen. I en del av kartleggingen ser pedagogen og barnet på en tegning av et hus med ulike rom (Trondheim kommune, 2015a). Barnet sier at det ser ut som et dukkehus. Pedagogen er enig, og peker på badet der det også er et toalett, og spør hva dette rommet heter. Figur 1 viser bildet i kartleggingsverktøyet og dialogen mellom pedagogen og barnet.

<p>HUS/ROM</p> 	<p>Barnet (B): Det er do.          Pedagogen (P): Do?          B: Mmm .... [bekreftende, mens hun nikker].          P: Hvor er doet hen da?          B: Peker [satt fingeren på bilde av toalettet]          P: Ja, der er det ja. Hjemme hos meg sier vi bad.          B: Baaad? [barnet forlenger ordet bad]          P: Ja det sier vi.          B: Men i Somalia sier vi <i>musqusha</i>.          P: Hæ? [mens hun ser på barnet]          B: I Somalia, <i>musqusha</i>!          P: <i>Musqusha</i>, hva er det for noe?          B: Do, sa jeg jo [mens hun sukker litt oppgitt]          P: Åå, <i>Musqusha</i>, er det do?          B: Ja.          P: Åå, så dere sier det i Somalia. I Norge sier vi bad.          B: Jaaa.          P: Såå, når du er i Norge kan du si bad, Ok?          B: Da skal mamma tro at jeg mener at jeg skal dusje når jeg skal på do [mens hun ler].</p>
---	---


Figur 1. Bilde fra kartleggingsverktøy (Trondheim kommune, 2015a, s.13) og dialog.

Sekvensen av dialogen mellom kartleggeren og barnet viser hvordan barnet lett skifter mellom norsk og somali. Samtidig er hun seg bevisst at det som sies vil bli forstått på ulik måte av andre – i dette tilfellet hennes mor som vil komme til å tro at hun skal bade når hun egentlig skal på

toalettet. Her er barnet nyansert i at hun skiller mellom do og bad, noe pedagogen ikke gjør der og da. Som observatør kunne jeg se at hun syntes dette var morsomt. I denne fasen av kartleggingen hadde barnet et lurt uttrykk i ansiktet og var sterkt engasjert i samtalen. Et annet poeng i forlengelsen av denne dialogen er at både pedagogen og barnet spiller på og fremhever forskjellene mellom hva som sies i Norge og i Somalia. Pedagogen forsøker imidlertid å konkludere med hva som skal sies når du (barnet) er her i Norge. Barnet på sin side viser også at det kan misforstås.

Et annet bilde i verktøyet viser en kvinne som drikker fra et glass mens det står en kartong med bilde av et eple på. Bildet og dialogen er presentert i figur 2.

VERB



P: Peker på bilde av en dame som drikker og spør, hva gjør damen?  
 B: Hun drikker cider [med god engelsk uttale]  
 P: Hmm? Cider?  
 B: Eplejuice, ja [barnet ser konsentrert på bilde].  
 P: Jaa, du er god til å snakke engelsk du. ... Stemmer det, eplejuice er cider på engelsk, eller?  
 B: mmm [nikker bekræftende]  
 P: Men eple på engelsk, da? [mens hun ser på barnet]  
 B: Apple. Apple [mens hun ser på pedagogen]  
 P: Apple ja. Å, apple-cider da.  
 B: Bare cider.  
 P: Bare cider, ok. Da vet jeg det.

Figur 2. Bilde fra kartleggingsverktøy (Trondheim kommune, 2015a, s. 9)

I sekvensen i figur 2 veksler det samme barnet mellom norsk og engelsk. Sekvensene i figur 1 og 2 viser at barnet bruker sine samlede språkressurser på en dynamisk måte, tilpasset den flerspråklige virkeligheten hun er den del av. Hun har et aktivt ordforråd på flere språk. Barnet var i stand til å kommunisere godt ved å kombinere disse språkene. Hun hadde en høy grad av bevissthet om språkene og kontekstene de brukes i. Jeg kunne også se at hun brukte sin kompetanse med en slags stolthet. I dette tilfellet hadde pedagogen fortalt, i intervjuet, at dette er et av de flerspråklige barna som var sterke i norsk, selv om det grammatikalske av og til ikke var korrekt. Dialogen viser at barnet er transspråklig, for å bruke Garcia og Wei (2019) sitt begrep. Hun skifter mellom å bruke begrep fra norsk, engelsk og somali, og finner de uttrykkene hun mener passer best, samtidig som hun kan reflektere over bruken av begrepene. Pedagogen

fulgte opp barnets innspill, og påpekte samtidig hva som er riktig ord på norsk. De sekvensene jeg har vist ovenfor er i deler av verktøyet hvor instruksene indikerer at formålet er å finne ut om barnet kjenner og forstår de aktuelle norske ordene.

Her kan jeg legge til at jeg kunne se at pedagogen understrekte barnets engelske ferdigheter. Hun spurte for eksempel barnet om hva «eple» heter på engelsk. På den måten ga hun barnet anerkjennelse og mulighet til å vise hva hun kunne på engelsk. Dette skjedde ikke når barnet uttrykte seg på somali, som f.eks. når hun brukte ordet «musqusha» (do). Det var ikke den første gangen barnet brukte somaliske ord i løpet av denne kartleggingen. Det var en tydelig forskjell på måten pedagogen responderte på barnets bruk av norsk og engelsk på den ene siden og somali på den andre. Når barnet brukte engelske ord, som cider og apple, viste pedagogen barnet tydelig anerkjennelse. Hun fortalte barnet at hun senere selv skulle reise sammen med mannen sin til et land der de snakket engelsk. Slik relaterte pedagogen seg selv til barnet. Når barnet brukte somaliske ord reagerte pedagogen med overraskelse og undring, før hun påpekte hva «vi sier i Norge». Dette kan fortolkes på flere måter. Med hensyn til språkforståelse indikerer forskjellen i måte å respondere på at norsk og engelsk oppfattes som additive språkferdigheter av pedagogen. Det er bra å kunne bruke begge språkene. På den andre siden er responsen på bruken av somali at dette bør byttes ut med norsk *her i Norge*. Det peker i retning av en subtraktiv flerspråklighet, som beskrevet i kapittel 2.4.2. En annen fortolkning kan kobles til en postkolonial diskurs, der det somaliske språket er fremmed, rart og merkelig, mens norsk og engelsk er en del av det normale, det som vedsettes (se kapittel 3.4).

Den kartleggingssituasjonen jeg har beskrevet ovenfor viser at barnet trekker veksler på en språklig kompetanse som består av flere språk, og den viser hvordan barnet «transspråker», for å bruke Garcia og Wei (2019) sitt begrep. Kartleggingen *kan* altså få fram barnets språklige ressurser til tross for de avgrensende instruksene i verktøyet. Dette skjer når kartleggeren frigjør seg fra de strenge instruksene i verktøyet og åpner for en dialog med barnet. Imidlertid fanger ikke kartleggingen opp barnets samlede språklige ressurser. Det ser ut til at det dels har å gjøre med verktøyets utforming som krever at pedagogen har med seg skjemaet for å notere barnets svar slik at pedagogen kan oppsummere barnets score, og dels med at det som ifølge instruksene skal kartlegges er om barnet kan tilstrekkelig norsk.

Kartleggingssekvensene viser dessuten at også her, selv om relasjonen mellom pedagogen og barnet var preget av dialog, kan vi se spor av en postkolonial diskurs – som også vist i artikkel 2. Vi ser også at flerspråklighet dels ses som subtraktivt – når det gjelder somali og norsk –

mens det ser ut til at engelsk og norsk forstås med et additivt syn på flerspråklighet. En tolkning her er at noen språk rangeres som mer verdifulle enn andre.

#### 6.4.6. Oppsummering

Min studie viser at verktøyene kan ha stor betydning for å forstå ulike sider ved språkkartleggingsdiskursen. De er materielle elementer i kartleggingsdiskursen og er på ulike måter med på å understøtte aktørenes subjektposisjoner og til å disiplinere både pedagoger og barn.

Ved at man har verktøy som beskriver og styrer hvordan kartleggingen skal gjennomføres sikres en kontinuitet i kartleggingspraksisen fra sted til sted og over tid. På den måten institusjonaliseres kartleggingspraksisen. Samtidig er det at det i den norske kartleggingsdiskursen finnes ulike verktøy som materialiserer ulike kartleggingspraksiser, et tegn på at ikke én bestemt posisjon er hegemonisk. Kartleggingsverktøyene bidrar til ulik praksis, subjektposisjonering og disiplinering og knytter kartleggingsdiskursen opp mot andre diskurser på forskjellige måter. Gjennom de instruksene og føringene som ligger i de ulike verktøyene, styres pedagogenes praksis.

I Nya Sit er det lite spillerom for pedagogen og barna. Verktøyet er en test som styrer hva pedagogen skal si og gjøre og hvordan barna skal vurderes. Det er ikke rom for skjønn, og verken pedagogen eller barna betraktes som aktive aktører. Disiplineringen blir dessuten tydelig gjennom svært spesifikke instruksjoner.

I likhet med Nya Sit gir Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere i utgangspunktet lite spillerom for pedagogens bruk av skjønn. Også her er instruksene sterkt styrende. Resultatene skal fremstilles i form av poeng og prosentandeler av det som forventes. Praksisen kan derfor beskrives både som disiplinerende og normaliserende. Likevel åpner deler av verktøyet for dialog og gode samtaler mellom pedagogen og barnet. I noen av observasjonene hvor verktøyet ble brukt vist det imidlertid at etter hvert som kartleggingene pågikk, ble barna mer og mer passivisert.

Språkpermens instruksjoner disiplinere og former den diskursive praksisen på en annen måte. Utformingen av verktøyet legger opp til refleksjon over, og dokumentasjon av, flere sider av barnets språklige kompetanse og barnehagens arbeid med språkmiljø. Verktøyet er styrende i den forstand at verktøyet presiserer hvilke forhold man skal kartlegge, men verktøyet gir større



spillerom for det pedagogiske skjønnets og åpner for dialog og vektlegging av barnets flerspråklighet.

Oppsummert viser beskrivelsen dermed også at verktøyene bidrar til aktørens subjektposisjonering på ulike måter. Barnas subjektposisjon som flerspråklige barn er gitt i alle kartleggingene, men på forskjellige måter. Nya Sit, slik det brukes i barnehagen jeg observerte, og Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere innebærer et mangelperspektiv på barna: Barna har potensielt behov for oppfølging og det er graden av dette behovet som kartlegges. I praksis var imidlertid bildet mer komplekst. Kartleggerne gjorde tilpasninger. I de tilfellene jeg observerte bruken av Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere, så jeg for eksempel at barna og kartleggerne hadde gode dialoger knyttet til bildene i verktøyet, og barna fikk mulighet til å bruke sine sammensatte språklige ferdigheter. De barnehagene som brukte dette verktøyet opplyste også at de ikke sendte inn resultatene til skolen, slik veiledningsheftet legger opp til at barnehagen skal.

Språkpermen er tydelig på at både mangler og kompetanser kartlegges. Språkpermens fokus på dialog og samtale, og det at barna gis mulighet for medvirkning i forhold til kartleggingen innebærer også at relasjonen mellom barnas og kartleggerens subjektposisjoner blir mer balansert. Dette betyr selvsagt ikke at de er likestilte. Kartlegging er en voksenstyrt aktivitet.

Kartleggingsverktøyene som materielle uttrykk for kartleggingsdiskursen knytter også an til andre diskurser på forskjellige måter. For det første er verktøyene, slik jeg har beskrevet ovenfor, knyttet opp til diskurser om språk og flerspråklighet. Alle verktøyene er eksplisitt innrettet for å kartlegge barnas språklige kompetanse i forhold til overgang til skolen. Slik sett kan de alle knyttes opp mot den fremvoksende læringsdiskursen i barnehagen. Det er dessuten tydelig at verktøyenes utforming *i ulik grad* og på *ulike måter* åpner for en inkluderende kartleggingspraksis. Dette har jeg vist her i kapp, i artikkel 2 og 3 og i bokkapitlet.

## 7. Oppsummering, konklusjoner og veien videre

### 7.1. Tema, problemstilling og begrepsmessige koblinger

I den norske barnehagen er språkkartlegging en omdiskutert praksis. På den ene siden forstås den som et redskap som bidrar til at barn får den hjelpen de har behov for, så tidlig som mulig. Dessuten forstås den som et tiltak for å bedre kvaliteten i barnehagen, og som et redskap for sosial utjevning. På den andre siden mener kritikerne at kartlegging strider mot sentrale verdier og viktige elementer i den norske barnehagemodellen. Videre mener de at kartlegging setter barn i bås og bidrar til et mangelperspektiv. Når det gjelder kartlegging av flerspråklige barn, blir praksisen ytterligere komplisert ved at kartleggingsdiskursen knyttes opp mot inkluderingsdiskursen.

Det finnes en god del forskning både på språkkartlegging i barnehagen generelt og på inkludering av flerspråklige barn. Imidlertid er språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen, og møtet mellom kartlegging og inkludering, felt som er relativt lite utforsket. Dette har jeg beskrevet og diskutert i kapittel 2. Målet med denne studien er å bidra med ytterligere forskningsbasert kunnskap til dette feltet.

Språkkartlegging forstås i denne studien som en diskursiv og sosial praksis. Det innebærer at jeg undersøker kartlegging som en institusjonalisert praksis på mikronivå som er konkret og praktisk, men også innbakt i større diskurser om barnehagen som samfunnsinstitusjon. I avhandlingen – dels i kapp og dels gjennom de tre artiklene og bokkapitlet som er vedlagt – har jeg undersøkt forholdet mellom språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen gjennom å svare på tre forskningsspørsmål:

1. Hva er bakgrunnen for kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn?
2. Hvordan kan språkkartleggingspraksisen virke inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn?
3. Hvordan påvirkes pedagogene og den pedagogiske praksisen av språkkartlegging av flerspråklige barn?

Min overordnede interesse har vært å utforske om språkkartlegging av flerspråklige barn virker inkluderende i *barnehagen*. Med andre ord jeg har vært opptatt av om språkkartlegging kan være en inkluderende praksis. Mitt perspektiv på inkludering i denne avhandlingen ligger tett på den formuleringen som fremkommer i Meld.St.t. 6 (2019–2020), der det heter at «[i]nkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en

naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud». (Meld.St.t. 6 (2019–2020), s 11.). Spørsmålet er om kartleggingen bidrar til dette eller ikke. Spørsmålet er videre satt i sammenheng med større diskurser om kartlegging, inkludering og den norske barnehagemodellen.

Som nevnt innledningsvis befinner temaet for avhandlingen seg i skjæringspunktet mellom språkkartleggings- og inkluderingsdiskursen, og jeg fant at jeg måtte støtte meg på en kombinasjon av flere ulike teoretiske innganger (se kap. 3). Jeg brukte Faircloughs tredimensjonale modell for diskursanalyse som en strukturerende ramme. Modellen består av tre dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Dette er en modell som gir rom for å se på sammenhenger mellom tekst og kontekst, og mellom produksjon og konsumpsjon av diskursen. Dette er en tilnærming som innebærer at man både undersøker fenomener på mikronivå – i barnehagen – og på makronivå – den større faglige og politiske konteksten (Fairclough, 2008, s. 28). Det ligger også i modellen at disse tre dimensjonene henger sammen. Modellen gir også rom for å kombinere teoretiske og metodiske tilnærminger.

I den første artikkelen, hvor jeg studerte kontroversen om språkkartlegging, var *tekst* den dimensjonen i Fairclough sin modell jeg fokuserte på. Her studerte jeg først og fremst hvordan meninger og posisjoner i diskursen ble skapt og ordnet. Det innebar igjen at fokuset var på *produksjon* av diskursen. I artikkel 2 og 3 samt bokkapitlet har jeg fokusert på ulike sider ved diskursiv og sosial praksis på mikronivå, og det var *konsumpsjon* og *reproduksjon* av diskursen jeg så på. I analysen ble begrepene fra kritisk diskursanalyse kombinert med andre teoretiske begrep. Underveis i arbeidet ble det klart for meg at når det er snakk om språkkartlegging av flerspråklige barn, ble forståelser og resonnementer om «oss og de andre» viktige for å forstå hvordan diskursen om språkkartlegging konsumeres og reproduseres. I tråd med en abduktiv logikk inkluderte jeg derfor teori om disiplinering og post-koloniale perspektiver i analysen.

Kartlegging av flerspråklige barn i barnehagen er i denne avhandlingen studert som en institusjonalisert sosial og diskursiv praksis. Praksisen befinner seg i et spenningsfelt: Slik jeg har beskrevet diskursen, er den på den ene siden til dels preget av makt, av instrumentelle og disiplinerende praksiser og av at pedagogene til dels har et orientalistisk perspektiv på de flerspråklige barna. På den andre siden er pedagogene situert i den norske modellen. Kartleggingspraksisen er preget av gode intensjoner, både hos dem som kartlegger, og i de offentlige styringsdokumentene. Intensjonen er å bidra positivt til at flerspråklige barn skal

kunne inkluderes og finne seg til rette. Denne dobbeltheten kan tolkes slik at pedagogene underordnet seg kartleggingslogikken i sin pedagogiske praksis. Dominerende posisjoner i kartleggingsdiskursen ble internalisert, og pedagogene styrte seg selv og sin praksis i tråd med denne. Dette kan forstås som disiplinering og som en form for *governmentality*. Foucaults begrep *governmentality* handler om at individer tar opp i seg og internaliserer en tanke- og væremåte som er tilpasset en bestemt samfunnsorden.

Samlet sett har jeg derfor brukt begreper fra diskursanalyse, kontroversstudier, teorier om makt og disiplinering og postkolonial teori. Dette er et sett av teorier og perspektiver som er beslektet og som har en sosialkonstruktivistisk forankring.

## 7.2. Oppsummering og diskusjon av sentrale funn

Avhandlingen min består av fire publiserte arbeider og en sammenbindingsdel. I dette kapitlet skal jeg både gjøre rede for og diskutere de sentrale funnene som allerede er publisert, og de temaene og funnene jeg har jobbet med i sammenbindingsdelen.

I den første artikkelen, «Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehage; fra kontrovers til kompromiss?» (Essahli Vik, 2017), har jeg diskutert språkkartleggingsdiskursen som en vitenskapelig kontrovers. I artikkelen analyserte jeg deler av to sentrale styringsdokumenter og den faglig-politiske debatten om kartlegging i lys av teorier om vitenskapelige kontroverser. Det første styringsdokumentet var rapporten «Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager», også kalt ekspertutvalgets rapport (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Det andre dokumentet var St.meld. nr. 41 (2008-2009), «Kvalitet i barnehagen». Disse institusjonelle tekstene utgjør en diskursorden og er viktige meningsskapende artefakter når det gjelder produksjon og reproduksjon av tenkemåter, kunnskap og viten om kartlegging (Hitching & Veum, 2011). Dokumentenes sentrale betydning kan ses både ved at andre offentlige dokumenter i ulike sammenhenger knyttet til barnehage og kartlegging ofte refererer til dem (se for eksempel Meld. St. 6 (2012-2013); Meld. St. 24 (2012-2013); NOU 2010:7), og ved at de initierer den politiske og faglige institusjonaliseringen av og diskusjonen om språkkartlegging i norske barnehager. Videre i artikkelen gikk jeg gjennom debatten om kartlegging. Min gjennomgang viser at *bakgrunnen for kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn* er sammensatt. Kontroversen i språkkartleggingsdiskursen er for det første en verdikonflikt. Funnene tyder på at mange ser det slik at språkkartleggingspraksisen går imot verdier i den norske barnehagepedagogikken. Det er også trekk ved kartleggingspraksisen som kolliderer med barnehagens formål og verdigrunnlag, som handler om å ivareta barnas behov

for omsorg og lek, og om å fremme læring og dannning som grunnlag for allsidig utvikling (Bae, 2015; Østrem, 2010). Ekspertutvalgets motstridende konklusjoner kan også forstås i denne retningen. Utvalget var splittet og kunne som helhet ikke stille seg bak rapporten grunnet uenigheter om grunnleggende perspektiver på kartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Det andre funnet i artikkelen er at utnevningen av og mandatet til ekspertutvalget er uttrykk for en kamp om politisk kontroll, hvor myndighetene ikke bare legger opp til at det skal kartlegges rent generelt, men også hvilke verktøy som eventuelt skal brukes. Pålegg om standardiserte tilnærminger som overprøver ansattes autonomi og skjønn, støter mot mange pedagogers faglige verdisyn. Politisk kamp om kontroll gjenspeiles også i vektlegging av føringer fra OECD, som påpeker at rammeplanen gir ansatte stort rom og faglig frihet, og dermed, ifølge OECD, er den ikke presis nok til å sikre god innholdskvalitet i alle barnehager (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 16). Det tredje funnet handler om at til tross for at posisjonene omkring språkkartlegging i barnehagen preges av sterke motsetninger, har det begynt å komme frem stemmer som etterlyser nyanser i debatten, og som peker på at det ikke nødvendigvis er kartlegging i seg selv som er problemet. Det hevdes at problemene er dels knyttet til massekartlegging ved bruk av standardiserte verktøy, uten at barns sosiokulturelle og språklige bakgrunn er tatt i betraktning. Dessuten etterlyses mer kompetanse og kunnskap hos kartleggerne, samt mer rom for bruk av faglige vurderinger og skjønn, vektlegges.

I artikkelen «Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?» fokuserte jeg på *hvordan språkkartlegging kan virke inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn*. I studien bygde jeg på diskursanalytiske og postkoloniale tilnærminger og bruk av observasjoner av fem kartleggingssituasjoner i ulike barnehager, i tillegg til intervjuer med de pedagogene som gjennomførte kartleggingene. Data, kombinert med de teoretiske inngangene, pekte ut tre forhold som vises i fire av de fem observasjonene: For det første passiviseres barna i kartleggingssituasjonen. For det andre møtes barna med og forstås i et mangelperspektiv, og de flerspråklige barna forstås gjennom begrepsparet «oss» og «de andre». For det tredje var flere av kartleggingssituasjonene preget av en instrumentell og standardisert bruk av kartleggingsverktøy. Noen av verktøyene er dessuten preget av et strukturalistisk og monologisk språksyn, og et felles trekk i samspillet mellom kartleggeren og barnet blir dermed preget av fravær av dialog. Dette fører igjen til at barnas ferdigheter og hverdagskunnskap usynliggjøres. Til tross for at hovedpoenget med kartleggingen var å undersøke barnas språkferdigheter, ble barna bedt om å peke heller enn å uttrykke seg verbalt. I det ene tilfellet der kartleggingen ikke fulgte et verktøy instrumentelt og skjematisk, og hvor språkverktøyet

dessuten er mer preget av et dialogisk språksyn, ble kontakten mellom kartleggeren og barnet i mye større grad preget av dialog og samspill, og barnet fikk bedre muligheter til å ta i bruk sine språklige ferdigheter. Funnene peker på at en instrumentell og standardisert bruk av kartleggingsverktøy både fører til passivering av barn og en institusjonalisering av mangelperspektivet. Dessuten ser en slik kartleggingspraksis ut til å være med på å gjenskape og forsterke de rådende representasjonene av forholdet mellom minoriteter og majoritet. Dette peker i større grad mot ekskludering enn inkludering.

Mens fokuset i den andre artikkelen var rettet mot hva som skjer med barn i kartleggingssituasjoner, er oppmerksomheten i den tredje artikkelen rettet mot hvordan kartlegging påvirker pedagogene og de pedagogiske praksiser. I denne artikkelen, «Den «føyelige» pedagogen? Kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis», ser jeg nærmere på *hvordan pedagogene og den pedagogiske praksisen påvirkes av språkkartlegging av flerspråklige barn?* Her har også datamaterialet vært observasjoner av kartlegginger og intervjuer med pedagogene, men i tillegg kartleggingsverktøyene som er brukt. Analyse av *intervjuene* viser at pedagogene var opptatte av å gi barna en opplevelse av mestring og tilhørighet i et fellesskap, og at pedagogene identifiserer seg med verdier i den norske barnehagemodellen. Samtidig er de positive til kartlegging, blant annet fordi det gir dem en mulighet til å få en *pekepinn* om hva de må jobbe med videre. Videre viser *observasjonene* at samspillet under fire av kartleggingene, til tross for kartleggenes intensjoner, var preget av lite dialog, og at verktøyene brukes for instrumentelt. Som nevnt hadde den femte kartleggeren en mindre rigid måte å kartlegge barnet på. Det var her et tydeligere samsvar mellom hva pedagogen sa i intervjuet, og hva hun gjorde i praksis. I artikkelen finner jeg flere problematiske sider ved kartleggingspraksisen, men også at det ikke nødvendigvis er kartleggingen i seg selv som er problemet. Utfordringen er heller knyttet til hvordan det kartlegges, og med hvilke verktøy. Når kartlegging kombineres med bruk av gode verktøy og med bruk av faglig skjønn, er ikke nødvendigvis kartlegging i seg selv et problem (se også Gjervan & Svolsbru, 2013).

I bokkapittelet «Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn» (Essahli Vik, 2020, under publisering) tar jeg utgangspunkt i en observasjon som skiller seg ut fra de andre fire observasjonene. I dette bidraget er jeg også opptatt av å si noe om *hvordan språkkartlegging kan virke inkluderende for flerspråklige barn*. Den praksisen jeg beskriver i dette bidraget, har noen interessante trekk. For det første er språkkartleggingen preget av en dialog mellom barnet og pedagogen. Barnet er en aktiv deltaker under hele kartleggingssekvensen. For det andre går det fram av intervjuet at barna i denne barnehagen kartlegges flere ganger, i ulike situasjoner

og i samhandling med andre barn. For det tredje har kartleggingen et tydelig ressursperspektiv. For det fjerde brukes kartleggingen i denne barnehagen ikke bare til å finne ut hvor barnet står i sin språklig utvikling, men også til å utvikle kompetanse i barnehagen, hos kartleggeren og andre ressurspersoner. Ifølge pedagogen brukes kartleggingen i barnehagens eget arbeid med språk og språkutvikling. Pedagogens subjektposisjon er også preget av at pedagogen selv tar kontroll over hvordan og hvorfor hun kartlegger. Kartlegging krever gode og reflekterte fagpersoner, og det som fremkommer i denne casen, er at pedagogen aktivt bruker sin kompetanse og sitt faglige skjønn. Samlet sett representerer praksisen i denne barnehagen en alternativ posisjon i diskursen om flerspråklige barn i barnehagen. Kartleggingen her bryter med flere kartleggingskritiske beskrivelser og forståelser, og kartleggingen brukes som et allmennpedagogisk hjelpemiddel i barnehagens arbeid med språk og språkutvikling.

Denne casen spiller en sentral rolle i forhold til det kritiske og normative formålet som ligger i den diskursanalytiske tilnærmingen. Casen viser at kartlegging av flerspråklige barn i barnehagen kan være et godt tilskudd til en allmennpedagogisk praksis knyttet til språkarbeid. Språkkartlegging kan være positivt. Slik sett svarer dette eksemplet også på noe av den litteraturen som etterspør et mer nyansert syn på kartleggingspraksisen i barnehagen, og den er en illustrasjon på at språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen også kan være en inkluderende praksis.

I de fire publiserte bidragene har det som sagt ikke vært rom for å behandle alle tema like inngående. Nedenfor vil jeg derfor også komme inn på med noen andre relevante tema og funn som er behandlet her i kapp – og som er av betydning for forskningsspørsmålene i avhandlingene. De tre temaene som jeg vil komme nærmere inn på nedenfor, er for det første språk og språksyn, for det andre flerspråklighet og for det tredje betydningen av kartleggingsverktøyene.

Syn på språk og språkutvikling er sentralt for kartleggingspraksisen og er et underliggende tema i bidragene, men det er i liten grad behandlet eksplisitt der. I kapittel 2.4 her i kapp har jeg tatt for meg språk, flerspråklighet og ulike språksyn. I kapittel 6.4 har jeg også sett nærmere på kartleggingsverktøyene, og jeg har sett på hvilke språksyn de er preget av. Dersom man skal oppsummere betydningen av språksyn for temaet for denne avhandlingen – språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – er det flere ting som kan trekkes fram. Helt overordnet ser det ut til at det er en sammenheng mellom språksyn og språkkartlegging som inkluderende praksis. En forståelse av språk som er forankret i et strukturalistisk og individuelt perspektiv

innebærer at fokuset rettes mot språkets enkeltdeler og i kartleggingen mot barnas kunnskap og kjennskap til disse.

Brukt i en allmennpedagogisk og generell språkkartlegging vil et strukturalistisk språksyn derfor kunne, når det anvendes på flerspråklige barn, føre til at man fokuserer på det barna mangler – at de ikke er «alderssvarende» for å bruke Holm (2019) sitt begrep. Barnas subjektposisjon konstitueres med utgangspunkt i et mangelperspektiv, noe som kan bidra til å gjøre kartleggingspraksisen mer ekskluderende enn inkluderende. Et dialogisk språksyn, på den andre siden, vil kunne innebære at barnas samlede språkferdigheter settes i fokus, og et dialogisk perspektiv vil slik sett ha større muligheter for å være ressursorientert og inkluderende. Man kan derfor, som Nordgren (2016), beskrive en sammenheng mellom dialog og dialogisme på den ene siden og inkludering på den andre siden. Diskursivt sett kan derfor kunnskaps- og vitensystem rundt språk og språkutvikling påvirke både språkkartleggingen av flerspråklige barn og inkludering av flerspråklige barn. Her er det imidlertid nødvendig å gjøre det klart at dette argumentet ikke betyr at språkkartlegging for å finne ut av barnets forståelse av strukturelle trekk ved språk og språkutvikling alltid er negativt. Det jeg tar opp her er hvordan kartleggerne ser på språk og språkutvikling i en generell kartlegging av flerspråklige barn.

Det andre tema jeg har kommet inn på i forhold til språk er knyttet til hvordan man ser på to- og flerspråklighet i barnehagen. I litteraturen om to- og flerspråklighet (kapittel 2.4.2) har det vært en utvikling i synet på hvordan man skal forstå to og flerspråklighet. Tidligere litteratur på temaet bar preg av et syn på språk som lukkede system, der begrepene tospråklighet, flerspråklighet og mangespråklighet, på individnivå, henviste til individers evne til å bruke to eller flere språk. Med andre ord ble språkferdighetene sett på som parallelle. To- og flerspråklighet handlet derfor om å legge til hel- eller delstrukturer av språk til allerede innlærte språk (Garcia & Wei, 2019, s. 29). Nyere litteratur har utfordret denne tankegangen. Cummins modell, kalt «the Common Underlying Proficiency (CUP) model» (Cummins & Swain, 1986, s. 82-83), også kjent som isfjellmodellen, innebærer at man ser de ulike språkene hos en språkbruker som topper av isfjell som har en felles underliggende base. I henholdt til denne modellen er morsmål og andrespråk gjensidig avhengige av hverandre ved at de bygger på en felles kunnskapsplattform eller språkevne. Dette kan ha betydning for hvordan man forstår og jobber med språkkartlegging i barnehagen. Dette perspektivet på flerspråklighet innebærer at barnets kunnskaper i eget morsmål ses som en ressurs og som komplementært heller enn konkurrerende i innlæringen av et nytt språk. Også dette betyr at kunnskap om språk og språkinnlæring har betydning for forståelsen av språkkartleggingspraksisen. Garcia og Wei



(2019) har videreutviklet forståelsen av flerspråklighet og lanserte begrepet transspråking. De beskriver et transspråkingsperspektiv som en situasjon der de flerspråklige utvider sitt repertoar av semiotiske praksiser og «forandrer dem til dynamiske mobile ressurser som kan tilpasse seg globale og lokale sosiolingvistiske situasjoner» (Garcia & Wei, 2019, s. 35). Mine observasjoner viste at enkelte av barna brukte slike semiotiske praksiser. I kapittel 6.4.5 viste jeg et eksempel der et barn skiftet mellom norsk, somali og engelsk for å gjøre seg forstått og for å kommunisere med pedagogen om den konteksten hun befant seg i. Situasjonen viste tydelig barnets dynamiske bruk av sine språklige ressurser. I denne delen av observasjonen ga pedagogen og kartleggingsverktøyet delvis rom for at barnet kunne bruke sine ressurser i dialogen. Verktøyet legger imidlertid opp til at det som *registreres* er de strukturelle delementer i barnets språkevne, ikke de dynamiske ressursene barnet viste. Eksemplet over viser at verktøyenes utforming kan være av stor betydning.

Det siste temaet jeg skal trekke fram her er derfor kartleggingsverktøyene. Verktøyene er materielle elementer i kartleggingsdiskursen. Dermed bidrar de til formingen av den sosiale og diskursive språkkartleggingspraksisen. De er på ulike måter med på å disiplinere både pedagoger og barn. Gjennomgangen av de tre verktøyene som ble brukt i mine data, i (kapittel 6.4), viser at verktøyene påvirker aktørenes subjektposisjonering på ulike måter. For det første bygger de på ulike språksyn, og for det andre har de ulik utforming og disiplinierer pedagoger og barn på forskjellige måter.

Verktøyet Nya Sit er tydelig preget av et strukturalistisk og monologisk språksyn, og var gjennom spesifikke instruksjoner svært disiplinerende, både for pedagogen og barnet. Det var lite spillerom for pedagogen og barna. Verktøyet er en test som styrer hva pedagogen skal si og gjøre, og hvordan barna skal vurderes. Det er ikke rom for skjønn, og verken pedagogen eller barna betraktes som aktive aktører.

Verktøyet Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere er også tydelig monologisk innrettet, men er mer åpent for dialog. Også dette verktøyet er innrettet som en test, og det virket passiviserende på barna ved at i store deler av verktøyet ble barna bedt om å peke heller enn å snakke om det de ser. Verktøyet ga, i likhet med Nya Sit, lite spillerom for pedagogens bruk av skjønn. Likevel åpnet deler av verktøyet for dialog og gode samtaler mellom pedagogen og barnet.

Språkpermens instruksjoner styrte praksisen i en annen retning. Dette verktøyet hadde ikke preg av å være en test, og utformingen av verktøyet la opp til refleksjon over og dokumentasjon av

barnets språklige kompetanse og barnehagens arbeid med språkmiljø. Verktøyet er styrende i den forstand at verktøyet presiserer hvilke forhold man skal kartlegge, men verktøyet gir større spillerom for det pedagogiske skjønnet, og åpner for dialog og vektlegging av barnets flerspråklighet.

\*\*\*

Jeg har i artiklene problematisert forholdet mellom språkkartleggingen og bruken av faglig skjønn. Dette henger sammen med de barnehageansattes kompetanse og den betydningen denne skal ha. Arbeid i en flerkulturell barnehagehverdag er kompleks og krever mange ulike typer kompetanse. For det første bør pedagogen ha kunnskap om språk og flerspråklige utvikling. Dette kan ses som en forutsetning for å kunne velge de riktige verktøyene på gode måter, og kunne tilpasset bruken av dem til konteksten og de enkelte barna. For det andre bør pedagogene ha kompetanse om flerkulturelt arbeid og inkludering. Arbeid med flerspråklige barn innebærer at man arbeider med barn som har en annen sosial, kulturell og språklig bagasje, og som kan være av stor betydning for barnas utvikling. Det er avgjørende at pedagogene har evne og vilje til å forholde seg til dette. Samtidig kan det være slik som Andresen (2017) sier det, at:

[i]ngen kartleggingstester kan erstatte tiden personalet bruker til å bli kjent med de enkelte barna i barnehagen og deres relasjoner til omgivelsene. Ingen prosedyrer for inkludering kan erstatte spontane, inkluderende prosesser som tar form av demokratisering av forholdet mellom barna og de ansatte i barnehagen. Heller ikke kan ritualer for integrering erstatte forståelsen mellom barna om at hver og en har sin egen verdi fordi de voksne viser som rollemodeller at slik er det (Andresen, 2017, s. 133).

Andresens poeng om at prosedyrer og ritualer ikke kan erstatte relasjoner og forståelse, er beslektet med et annet underliggende tema i min avhandling, som igjen er tett koblet til språkkartlegging: Pedagogens tilnærming til det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I «Deltakar og tilskodar og andre essays» slår Skjevheim (1996) fast at pedagogikk ikke er en ren teoretisk vitenskap, men en praktisk disiplin. Den har et praktisk formål. Han sier at «den yngre generasjon treng og krev oppseding» (Skjervheim, 1996, s.227). Her drøfter han to grunnleggende perspektiver på pedagogikk. På den ene siden tar han opp den tekniske tilnærmingen til pedagogikk. Dette kan ligne på det som en kunstner gjør med materialet sitt. Men en pedagog har ikke full kontroll slik en kunstner har over sitt materiale (Skjervheim, 1996, s.232). Hovedelementet i denne tilnærmingen er en instrumentell bruk av pedagogikk i form av en mål-middel-modell. Det kan for eksempel være at man undersøker, kartlegger og

eventuelt diagnostiserer barn, og deretter setter man i gang tiltak som skal løse problemet hos barnet. Språkkartlegging kan være et eksempel på dette. Men Skjervheim sier at forståelsen av hva pedagogikk er, er et fundamentalt grunnproblem og ikke bare et målsetningsproblem. Han skriver at

[...] den tekniske mål-middel-modellen nettopp ikkje kan brukast som grunnmodell i pedagogisk tenking. Med det er det ikkje meint at det ikkje kan finnast teknoide – dvs. teknikk-liknande – spørsmål innan pedagogikken, men berre at den tekniske modellen ikkje kan vera grunnmodellen, slik at også eventuelle tekniode spørsmål må ein forstå ut i frå ein ikkje-teknologisk grunnmodell (Skjervheim, 1996, s. 228-229).

I Skjervheim sitt resonnement ligger det at pedagogikken ikke kan reduseres til konkrete praksiser eller teknikker. Pedagogiske praksiser og teknikker er likevel en del av pedagogikken, men de må forankres i en grunnmodell. Skjervheim mener videre at forutsetningen for en teknisk tilnærming er et hierarkisk forhold mellom subjekt og objekt. Med andre ord har subjektet (kunstneren/ingeniøren) full makt over sitt objekt. I bunn og grunn innebærer derfor en teknisk forståelse av oppdragelse og danning en autoritær oppdragelse hvor makt og frihet ligger hos oppdrageren og ikke hos den som oppdras. I motsetning til dette i en pedagogisk sammenheng, er det snakk om et forhold mellom to subjekter. Det handler om en relasjon mellom pedagogen og barnet som likeverdige parter.

På den andre siden kritiserer Skjervheim også den frie utviklingspedagogikken inspirert av Rousseau, som ifølge Skjervheim i ytterste konsekvens er en tilnærming som gjør pedagogikken som praktisk disiplin overflødig. Skjervheim mener et tredje alternativ – det dialektiske – er mulig. Her viser Skjervheim til Sokrates. Gjennom dialog og stimulering til erkjennelse bidro Sokrates til at ungdommen skulle utvikle seg. Ungdommen ble påvirket, men ideelt sett ikke ved at meninger (doxa) ble overført, men at det ble stimulert til erkjennelse og innsikt (episteme). Subjektivitet er sentralt hos Skjervheim. Subjektivitet er noe som opprettholdes via en dialog mellom pedagogen og barnet. Dialog innebærer å begrunne. Videre, når man begrunner, appellerer man til barnets/elevenes rasjonalitet, og man anerkjenner også dermed barnets subjektivitet. Argumentet er på linje med Nermine Abd Elkader (2016) som, med henvisning til Bakhtin, påpeker at «truth is born in a dialogue that takes place on the boundaries of social relationships. For an idea to be born, a minimum of two consciousnesses need to come together and to dialogue» (Abd Elkader, 2016, s. 2).

Skjervheims tilnærming og vektlegging av pedagogikkens praktiske formål illustrerer på den ene siden at det er problematisk å velge enkle enten/eller-standpunkter til språkkartlegging. På den andre siden ligger det, slik jeg ser det, i hans tankegang at så lenge den tekniske/instrumentelle logikken ikke er grunnmodellen i pedagogikken, kan det han kaller teknoide hjelpemidler, som språkkartleggingsverktøy, med noen betingelser, være en del av den pedagogiske praksisen.

### 7.3. Konklusjoner

I denne avhandlingen har jeg undersøkt forholdet mellom språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen ved å svare på tre forskningsspørsmål.

For det første spurte jeg hva som var *bakgrunnen for kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn*: Når kartleggingskontroversen ble så sterk som den ble, har dette med flere forhold å gjøre. Dette ble en verdikonflikt der mange så språkkartleggingspraksisen som en praksis som stred mot viktige verdier i den norske barnehagepedagogikken, og barnehagens formål og verdigrunnlag. Dessuten kan kontroversen ses som en kamp om politisk kontroll, hvor myndighetene ikke bare legger opp til at det skal kartlegges rent generelt, men også hvilke verktøy som eventuelt skal brukes. Pålegg om standardiserte tilnærminger som overprøver ansattes autonomi og skjønn, støter mot mange pedagogers faglige verdisyn. Videre betraktes barn i den norske barnehagen i stadig større grad som subjekter med egne rettigheter, og at de dermed også har rett til medvirkning. Skeptikerne mener språkkartleggingen bryter med dette. Det er dessuten en utfordring at flere språkkartleggingsverktøy bygger på et strukturalistisk og monologisk språksyn. Likevel har det etter hvert kommet stemmer som etterlyser nyanser i debatten, og som peker på at det ikke nødvendigvis er kartlegging i seg selv som er problemet. Det hevdes at problemene er knyttet til massekartlegging ved bruk av standardiserte verktøy.

For det andre spurte jeg *hvordan språkkartleggingsdiskursen kan virke inkluderende eller ekskluderende for flerspråklige barn*. Funnene peker mot at når kartleggingen blir preget av en instrumentell og standardisert bruk av kartleggingsverktøy, kan resultatet bli passivisering av barn og en institusjonalisering av et mangelperspektiv. I tillegg kan kartleggingsdiskursen være med på å gjenskape og forsterke de rådende representasjonene av forholdet mellom minoriteter og majoritet, og et skille mellom *oss* og *de andre*. Dette peker i større grad mot ekskludering enn inkludering. På den andre siden har jeg også funnet at språkkartlegging kan fungere som en inkluderende praksis for flerspråklige barn dersom pedagogen bruker skjønn og faglige selvstendige vurderinger under kartleggingen, det vil si at man unngår en for instrumentell

tilnærming til kartlegging, og pedagogene har høy bevissthet og kunnskap om egen posisjon som voksen og representant for en majoritetskultur, i møte med flerspråklige barn. Kartlegging kan gjøres på en måte som åpner for dialog mellom barnet og pedagogen, og hvor barnet er en aktiv deltaker under kartleggingen. Det er da viktig at man kartlegger flerspråklige barn med verktøy og metoder som bygger på et dialogisk og ressursorientert språksyn.

Det tredje spørsmålet jeg stilte var: *Hvordan påvirkes pedagogene og den pedagogiske praksisen av språkkartlegging av flerspråklige barn?* I det empiriske materialet var det forskjeller i både tilnærming og praksis. I studien finner jeg for det første at pedagogenes holdninger ser ut til å være trygt plassert i den norske barnehagemodellen. Samtidig er pedagogene positive til språkkartlegging da kartleggingen gir dem en pekepinn om hva de skal jobbe med, og viser hvor barna står når det gjelder norskspråklige ferdigheter. Samtidig bygger kartleggingspraksisen i seg selv i på et mangelperspektiv: de minoritetsspråklige barna skulle kartlegges uavhengig av deres norskspråklige ferdigheter. Intervjuene viste også at det var forskjeller i tilnærming til kartlegging og flerspråklige barn blant pedagogene. Noen uttrykte holdninger preget av et orientalistisk perspektiv og opererte med et skille mellom «oss og de andre», mens andre ikke ga uttrykk for dette. I flere av observasjonene kunne jeg se at samspillet under kartleggingen endret seg. Før kartleggingen startet var samspillet mellom pedagogene og barna preget av dialog og god stemning, mens i fire av de fem kartleggingssituasjonene ble samspillet etter hvert preget av vurdering og lite dialog. Kartleggingen ble instrumentell. Dette står i kontrast til det pedagogene så på som god pedagogisk praksis. Det kan se ut til at pedagogene satte sitt faglige skjønn til side. Her var det imidlertid forskjeller mellom barnehagene. I den ene barnehagen hadde samspillet en annen karakter. Både barnet og pedagogen fikk større handlingsrom, og barnets ressurser kom fram gjennom kartleggingspraksisen.

Min gjennomgang av verktøyene viser at de bygger på ulike språksyn. På den ene siden er det verktøy som bygger på et monologisk språksyn, og legger opp til en strukturalistisk og instrumentell kartleggingspraksis. På den andre siden er det verktøy som bygger mer på et dialogisk språksyn som legger opp til at kartleggingen foregår gjennom dialog og i en naturlig kontekst. Det så ut til å være en tydelig sammenheng mellom verktøyenes utforming og instruksjoner på den ene siden og kartleggingspraksisen på den andre. Pedagogene disiplineres av verktøyene. Verktøyene er likevel bare en del av diskursen. Dessuten henger verktøyene og praksisen sammen på flere måter.

Barnehagens tilnærming og bevissthet rundt språkkartlegging og arbeid med flerspråklighet har også betydning for hvordan pedagogene og den pedagogiske praksisen påvirkes av språkkartleggingen. Disiplinering er allestedsnærværende i pedagogisk praksis, også i «gode» praksiser, men bevissthet rundt hvordan disiplinering påvirker samspillet mellom barn og pedagoger kan utgjøre en forskjell. En slik bevissthet samt økt flerkulturell og flerspråklig kompetanse kan bidra til at språkkartleggspraksisen i større grad skjer i samsvar med viktige verdier i den norske barnehagemodellen.

Kartleggingspraksisen i barnehagen er en del av flere større diskurser. Språkkartlegging av flerspråklige barn kan ikke forstås løsrevet fra diskurser om innvandring og inkludering. For det første er det et faktum at alle de flerspråklige barna kartlegges – uavhengig av de norskspråklige ferdighetene. Dette er en indikasjon på en forforståelse av at de flerspråklige barna er barn som potensielt mangler språklige ferdigheter. En kategorisering av barna på bakgrunn av om de tilhører minoriteten eller majoriteten utløser en særskilt praksis. Kategoriseringen av barna så jeg også i intervjuene. Pedagogene brukte kategoriseringer av barna som «våre barn» på den ene siden, og «de mørkhårede», og «de muslimske» på den andre. Forholdet mellom kartleggerne og barna under språkkartleggingen er preget av en disiplinerende praksis hvor avstanden mellom tilsiktede og utilsiktede effekter er kort. Kartleggingen ble gjort med gode intensjoner og et ønske om inkludering. Likevel er selve representasjonen av barna i ulike kategorier et uttrykk for at det post-koloniale perspektivet er relevant og at innvandringsdiskursen er knyttet til språkkartleggingsdiskursen.

Jeg har også diskutert kartlegging i relasjon til diskursen om den norske barnehagemodellen. Begrepet «den norske barnehagemodellen» er verken entydig eller statisk, men jeg fant at det var spenninger mellom deler av språkkartleggingspraksisen og sentrale posisjoner i diskursen om den norske barnehagemodellen. Jeg argumenterte for det første for at en sentral verdi i den norske barnehagemodellen er pedagogisk skjønn, mens flere av de kartleggingssituasjonene jeg observerte var preget av en instrumentell tilnærming til kartleggingen. For det andre har den norske barnehagemodellen kommet langt når det gjelder anerkjennelse av barns rett til å bli sett som subjekter. Det kan likevel se ut til at det, når det gjelder flerspråklige barn, fortsatt finnes holdninger om barn som objekter for en velmenende oppdragelse, og en tendens til å se barna uavhengig av deres sosiale, kulturelle bakgrunn og det miljøet de er en del av. I kartleggingspraksisen finner jeg at flere av pedagogene sier at ved å kartlegge ser de etter «hva barnet mangler» eller å finne «hullene» hos barnet. Her ligger det gode hensikter og intensjoner, men samtidig et fravær av kritisk refleksjon over egen praksis, forståelse og språksyn.

Min erfaring, så vel som pedagogenes intensjoner og behov peker på at kartlegging av barns språk og barnehagens språkarbeid kan være nyttig og riktig. Jeg var derfor heller ikke i utgangspunktet *mot* språkkartlegging av flerspråklige barn, men jeg har i denne avhandlingen undersøkt språkkartlegging fra en posisjon der jeg stiller spørsmål ved hvordan språkkartleggingsdiskursen og -praksisen fungerer. Konklusjonen på spørsmålet om språkkartlegging av flerspråklige barn virker inkluderende i *barnehagen* eller ikke, er derfor delt: Det er ikke et spørsmål om språkkartlegging eller ikke, men om hvordan, med hvilke verktøy, og med hvilket formål det arbeides med språk og språkkartlegging. Dette betyr at det trengs nye og bedre kartleggingsverktøy som i større grad både gir rom for pedagogisk skjønn, bygger på et flerspråklig perspektiv og som vektlegger barnas ressurser i stedet for deres mangler. Imidlertid er gode verktøy bare en del av bildet. Like viktig er det at barnehagen og pedagogene har høy flerkulturell bevissthet og kompetanse.

I tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet jeg har, kan ikke mine konklusjoner i denne avhandlingen tas som absolutte funn. Dessuten er diskursen i utvikling, og jeg er en del av denne diskursen. Empiriske data kan ikke, som Tjora understreker, være direkte speilinger av virkeligheten (Tjora, 2017). Konklusjonene må ses som fortolkninger basert på flere forhold slik som mine erfaringer, forforståelser og teoretiske innganger.

#### 7.4. Avhandlingens bidrag, mangler, og veier videre

I artikkelen «Constructions of the literacy competence levels of multilingual students» (Holm, 2017b) beskrives tre ulike tilnærminger til språkkartlegging. Den ene bygger på psykometri og ser tester som nyttige målingsinstrumenter for samfunnet. Den andre er inspirert av blant annet Bourdieu og Foucault og forstår kartlegging som maktinstrumenter. Holm foreslår en tredje tilnærming, inspirert av Latours aktør-nettverksteori. Min tilnærming i denne avhandlingen befinner seg mellom et perspektiv inspirert av Foucault og hans begreper om makt og disiplinering og en forståelse av språkkartlegging som sosial og diskursiv praksis. I tillegg benytter jeg innsikter og begreper fra postkoloniale studier i min analyse. Slik sett er min analyse et bidrag til forskningen om språkkartlegging av flerspråklige barn gjennom en ny teoretisk inngang. Dessuten er mitt bidrag, så langt jeg kjenner til, alene om å fokusere eksplisitt på språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i norsk barnehage. Videre setter avhandlingen lys på lite studerte aspekter ved språkkartleggingsdiskursen ved å diskutere og bringe frem det som skjer mellom kartleggeren og barnet i kartleggingssituasjonen. Dessuten

viser avhandlingen hvordan språkkartleggingsverktøyenes utforming og språksyn kan ha betydning for en inkluderende kartleggingspraksis i barnehagen.

Det er selvsagt begrensinger ved min studie. For det første tar min avhandling ikke for seg spørsmålet om språkkartlegging virker sosialt utjevne eller inkluderende på lang sikt, eller om den bidrar til tidlig innsats eller bedre oppfølging på skolen. Dette kunne vært interessant, men er et annet prosjekt. Samtidig ligger det også andre muligheter for videre forskning i forlengelsen av min studie. For det første hadde det vært interessant å observere flere kartleggingssituasjoner, samt å intervju flere barnehagelærere slik at grunnlaget for å trekke konklusjoner hadde vært større. For det andre kunne det ha vært nyttig å studere systematisk hva som gjøres med den kunnskapen som genereres når barna blir kartlagt. For eksempel kan det være av interesse å finne ut om, og hvordan resultatene tas i bruk videre i barnehagens arbeid og på skolen. Sist men ikke minst er det et stort behov for en mer inngående studie av ulike språkkartleggingsverktøy, og hva som ligger bak valg av verktøy i de enkelte barnehagene.

Avhandlingen er skrevet som en offentlig Ph.d. En av forutsetningene for denne ordningen er at arbeidet skal være av relevans for praksisfeltet, samtidig som arbeidet skal ha teoretisk relevans. En slik målsetning er i samsvar med et pragmatisk vitenskapsteoretisk ståsted, som fremhever bruksverdien av tanker og teorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har vært en sentral rettesnor for mitt arbeid. Forhåpentligvis bidrar mitt arbeid til ny og nyttig innsikt om språkkartlegging av flerspråklige barn og inkludering i barnehagen.



## Litteraturliste

- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Oslo: Oplandske bokforlag.
- Abd Elkader, N. (2016). Dialogic Pedagogy and Educating Preservice Teachers for Critical Multiculturalism. *Sage Open*. 2016:1-13.
- Ahluwalia, P. (2010). Post-structuralism's colonial roots: Michel Foucault, Social Identities. *Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 16:5, 597-606.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: en kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Andreasen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A., & Ydesen, C. (Red.), (2015). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborgs universitetsforlag.
- Andresen, R. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 114-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L (Red.) (2017). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L. (2012). Inkludering. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.13 - 31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L, Kolle, T. & Solli, K-A, (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 93-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arntzen, R., Duek, S. & Hjelde, A. (Red.), (2012). *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole. Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket. TOBANO (to -og flerspråklige barn i Norden)*. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147533/20120402HeleEl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arntzen, R. & Hjelde, A. (2012). Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen – Språkvurdering og språkstimulering før skolestart når norsk er andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2012(01), s. 54-69.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bae, B. (2015). Barnehagepolitikk i utakt. *Utdanning*,(3), 50-53.
- Bae, B. (2014). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>

- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid : tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Berger, P. L. & Luckmann T. (1966) (2006). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 315-326.
- Bourdieu, P. (1982). Pierre Bourdieu présente son livre - Ce que parler veut dire. Intervju i INA.fr. hentet fra: <http://www.ina.fr/video/I12012181>
- Bourdier, M. (2016). Nicolas Sarkozy ne veut plus entendre parler d'"intégration" et annonce une journée de travail sur l'islam à l'UMP. Hentet fra: [https://www.huffingtonpost.fr/2015/02/07/nicolas-sarkozy-integration-assimilation-islam-ump\\_n\\_6635662.html](https://www.huffingtonpost.fr/2015/02/07/nicolas-sarkozy-integration-assimilation-islam-ump_n_6635662.html)
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brochmann, G. & Kjeldstali, K. (2014). *Innvandringen til Norge 900-2010*. Oslo: Pax forlag.
- 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>.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, H. & E. Gulløv (2005). Sprog vurdering af tosprogede børn: et eksempel på politisk styring af pædagogisk arbejde, *Vera*: 61-70.
- Börjesson, M. & Rehn, A. (2009). *Makt*. Malmö: Liber AB.
- Bøyesen, L. (2014) Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets Underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 04(2014), 286-297.
- Cavalli, M. Coste, D. Crişan, A. & Piet-Hein van de Ven (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Division des Politiques linguistiques. Hentet fra [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg!: en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Christensen, O. (2001). Diskriminering og rasisme. I T.Hylland Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse*. (s.98-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Chomsky, N. (2000). *The Architecture of Language*. New Delhi: Oxford Univeristy Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.

- Cummins, J.; & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory research and practice*. London: Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M., & Holljen, M. B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A., (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espenakk, Unni, Frost, Jørgen, Færevaa, Margaret Klepstad, Horn, Erna, Løge, Inger Kristine, Solheim, Ragnar Ges & Wagner Åse Kari Hansen (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger, Bryne: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger Info vest forlag.
- Essahli Vik, N. (2020, under publisering). Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn, i E. J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Essahli Vik, N. (2019). Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 18(12), s.1-14.
- Essahli Vik, N. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn. Ekskludering i praksis? *Barn* 36(2), 11-28.
- Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14(10), 1-16.
- Essahli Vik, N. (2013). Flerspråklige barn mellom kartlegging og inkludering - En diskursanalyse: (Masteroppgave). NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Fajersson, K., Karlsson, E., Becher, A. A. & Otterstad, A. M. (Red.), (2009). *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. (s. 162-186). London: Sage Publications.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktorer og ressurs*. Høyskoleforlaget: Kristiansand.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Figenschou, G. (2017). Full kontroll i barnehagen? - en studie av styring og styringsmentalitet (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres*. (Doktoravhandling NTNU, 2014:36). NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Trondheim.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Editions Gallimard.

- Foucault, M. (1983) "The Subject and Power" i Dreyfus, H. og Rabinow, P. Michel Foucault. Beyond Structuralism and hermeneutics. The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2014). *Overvåking og straff*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Foucault, M. (1988) "Technologies of the self" i L, Martin, H. Gutman & P. Hutton (Red.), Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault. London: Tavistock Publications.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage.
- Gjæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175-182.
- Gjervan, M. (Red.), (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangold*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. og Bleka, M. (2012). *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturellt arbeid i barnehagen*. Oslo. Cappelen Damm akademisk.
- Gjervan, M., & Svolsbru, G. (2010). Behov for nyansering i kartleggingsdebatten. *Barnehagefolk*, 2010(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>
- Gore, J.M. (1998). Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. I T.S. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (s. 231-251). New York: Teachers College Press.
- Gule, L. & Kharma, H. (2013). Om danning i den arabisk-islamsk tradisjonen. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag As.
- Gulløv, E., & Bundgaard, H. (2005). Sprogvurdering af tosprogede børn: Et eksempel på politisk styring af pædagogisk arbejde. *Vera: tidsskrift for pædagoger*, (30), 61-70.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesdatter Jacobsen, G. (2017). Alle kræver politisk handling, og hvad kan vi gøre? Skolehenvisning af etniske minoritetsbørn som undtagelsespolitik i den nationale konkurrencestat. *Dansk pædagogisk tidsskrift* 2017(3), 17-26.
- Hellquist, B. (2011). *SIT Språkligt Impressivt Test för barn*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hess, D. J. (1997). *Science studies: an advanced introduction*. New York: New York University Press.
- Hilt, L.T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182.

- 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*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holm, L. (2019). Er dit barns sprog alderssvarende? I Pettersvold, M., & Østrem, S. (Red.). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barneværn*. Oslo Cappelen Damm Akademisk.
- Holm, L. (2017a). Constructions of the literacy levels of multilingual students. *Language and Education*, 31(5), 449-462.
- Holm, L. (2017b). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*. 1(1), 22-37.
- Holm, L. (2015). Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner. *Educare*, 2015 (2). 103-127.
- Holm, L. (2010). Analytiske Perspektiver På Sproglig Evaluering I Daginstitutioner. *Nordisk Barnehageforskning* 3(2010), 169-73.
- Holm, L. (2009a). Sproglig evaluering i daginstitutioner. Hvad er formålet? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 57(4), 26-33.
- Holm, L. (2009b). *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.
- Horgen Friberg, J. & Midtbøen, A. H. (2017). Innvandrernes etterkommere: Teoretiske og komparative perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1) 2017, 5-14.
- Haug P. (1992). Educational reform by experiment, the Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform. Stockholm: HLS förlag.
- Haugen, E. (1953). *The norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Hylland Eriksen, T. (Red.), (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Høydahl, E. (Red.). (2014): Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Trondheim. Rapport 2014/23. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk As.

- Jäger, S & Maier, F. (2009). Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis*, (s. 34-61). London: Sage Publications Ltd.
- Jeuk, S. (2009). Issues of Language-Testing in Bilingual Children. *Zeitschrift Fur Soziologie Der Erziehung Und Sozialisation* 29(2), 141-156.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, T. (2017). Språkkartlegging i barnehagen stiller krav til mange kompetanser. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/sprakkartlegging-i-barnehagen-stiller-krav-til-mange-kompetanser/427892>
- Jonassen, T. (2015). Kartlegging av barn er krenkende. *Barnehage.no*. Hentet fra: <http://www.barnehage.no/pedagogikk/2015/01/-kartlegging-av-barn-er-krenkende/>
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 102(3), 259–270.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole : en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. (Doktoravhandling). Universitet i Agder. Kristiansand.
- Joseph, J.E. (2017). Ferdinand de Saussure. I Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. (s 1-19) DOI: 10.1093/acrefore/9780199384655.013.385. Hentet den 3.1.2020, fra <https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-385#acrefore-9780199384655-e-385-div2-2>.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold I barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 63-75.
- Kaurel, J. (2014). Språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehagen: om forsøk på styring av pedagogisk praksis. *Første steg*(3), 46-51.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 91-102.
- Klem, M. (2014). *Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker: en modellbasert tilnærming*. (Doktorgradsavhandling, UiO, 2014:217), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Klem, M., & Hagtvet, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64(4), 12-24.
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (Red.), (2011). *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kostøl, A. (2016). Utfordringer relatert til inkludering i barnehagen, kap 3, i Christensen, Hansen, Kostøl, Persson, & Persson, (2016). *Resultater fra fire kvalitative casestudier FLiK-prosjektet Kristiansand kommune*. Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformert utvikling af læringsmiljøer

- Kovač, V.B. & Jortveit, M. (2011). The 'Why, What and How' of Inclusion from the Practitioner's Point of View: Inclusion of Immigrant Children in the Norwegian Educational System. *Power and Education*, 3(3), 289-303.
- Kraemer, R. and L. Fabiano-Smith (2017). Language Assessment of Latino English Learning Children: A Records Abstraction Study. *Journal of Latinos and Education* 16(4), 349-358.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. Utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet (2018). Historiske perspektiver på barnehagerollen. Kapittel 3 i *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnhagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Framtidens barnehage. (Meld. St. 24. 2012-2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: Rapport fra ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvåle, G. (2018). Kartlegging, kos og kontroll: En kritisk analyse av TRAS-skjemaet som multimodal tekst. *Tidsskriftet Sakprosa*, 10 (2).
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpasning og motstand. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 55-75). Bergen: Fagbokforlaget, 2011.
- Lauritsen, K. (2014). Cultural identity and the kindergarten: a Norwegian case study. I H. Ragnarsdóttir & C. Schmidt (Red.), *Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school*. London: Institute of Education. 26-42.
- Lehmkuhl, M. (2011). Sprogvurdering af børn og unge med dansk som andetsprog: overvejelser inden man går i gang. *Sprogforum* 17(52), 27-31.

- Lehmkuhl, M., et al. (2009). Sprogevaluering af børn med dansk som andetsprog: en diskussion af relevans og holdninger. *Dansk pædagogisk tidsskrift* 2009(4), 18-25.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canninus, E., Ruud, E. & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lunneblad, J. (2009). En målsättning för de Andra: Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad barngrupp. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(3), 115-125.
- Lykke Nielsen, H. (2008). Sprogvrderinger på tyndt grundlag: regeringens sprogideologi set i et kritisk perspektiv. *Vera*: 2008, 10-17.
- Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(5), 352–362.
- Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 219-225.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Oslo: Det norske Samlaget.
- McNamara, T. (2008). Language Testing. I A. Davies & C. Elder (Red.), *The Handbook of Applied Linguistics* (s. 763-783). Oxford, UK.: Blackwell Publishing.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 242-258.
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Menken, K., m.fl. (2014). Symposium: Language Assessment in Standards-Based Education Reform. *Tesol Quarterly* 48(3), 586-614.
- Morales, M. C. & J. S. Lee. (2015). Stories of assessment: Spanish English bilingual children's agency and interactional competence in oral language assessments. *Linguistics and Education* 29, 32-45.
- Murphy, E. & Dingwall, R. (2007). Informed consent, anticipatory regulation and ethnographic practice. *Social Science & Medicine*. 65 (11), s.2223–2234.
- Nelkin, D. (1992). *Controversy: Politics of technical descision*. Newbury Park: Sage Publications.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L.S. & Hansen, O. (2014). *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.



- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01), 49-60.
- Norris, C. (1993). Some ethical considerations on field-work with the police, i D. Hobbs & T. May (Red.), *Interpreting the field*. s. 123-144. Oxford: Clarendon Press.
- 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/>
- NSD (2018). Barnehage og skole. Frivillig deltagelse. Hentet 20.7.2019, fra [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)
- NSDa (udatert). Barnehage og skole. Hentet 28.1.2016 <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- NSDb (udatert). Krav til samtykke. Hentet 9.4.2016, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.htm>
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 11(7), 1-18.
- Nygård, M. & Korsvold, T. (2009). Barnehagen – en inkluderende fellesarena? Om minoritetsspråklige barn i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3 (2), 25–43.
- OECD (2012). *Starting Strong 3. A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006). *Starting Strong 2. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst : bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970-2010*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Otterstad, A. M., & Andersen, C. E. (2012). 'Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold' Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 1-21.
- Otterstad, A. M., (Red.), (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M & Rhedding-Jones, J. (Red.), (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 376-387.
- Peterson, J., Pearce, P.F., & Ferguson, L. A. (2016) Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*. 29(2017), 12–16.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggeud: Res publica.

- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction*. Qualitative research methods series 50. Thousand Oaks, United States: Sage Publications.
- Pierce, C. S (1997). *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism*. New York: Suny Press.
- Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *Det nordiske tidsskriftet Barn*, 24 (1), 33-49.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska Barns Kunskaper Testas Eller Deras Kunnande Utvecklas I Förskolan? *Nordisk Barnehageforskning*, 3 (2010), 159-67.
- Lødding, B; Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagene. Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/0da7bd0dc463429e9132e56dbacfdbee/kompetanse-for-mangfold.pdf>
- Racevskis, K. (2005). Edward Said and Michel Foucault: Affinities and Dissonances. *Research in African Literatures*, 36(3), 83-97.
- Rambøll. (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport*. Oslo: Rambøll Management AS.
- Ryymän, T, & Nyssönen, J. ( 2012). Fortellinger i nordnorsk minoritetshistorie. *Historisk tidsskrift* 04/2012 (Volum 91), 541-568.
- Rønbeck, A.E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A.E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Røyneland, U. (2016). Språkleg mangfold i Noreg – problem eller ressurs? Fleirspråklegheit som forskingsfelt. *Samtiden*, 124(03-04), 208-217.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin books.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og felleskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Hamar: Opplandske bokforlag.
- Sandvik, M., Garmann, N. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012a). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. (2.utg.) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012b). *Lær meg norsk før skolestart!: språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen. Språkpermen. Verktøy for språkkartlegging og språkarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Oslo: Kolofon forlag.
- Schmidt, L.S.K. (2013). Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (1)2013, s. 49–59.
- Skarpenes, O., & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424-439.

- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slingerland, R. H. (2017). Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis: et sprogligt etnografisk casestudier. *Cepra-sriben online*, 22 (2017)
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 194-209.
- Solli, K-A. (2012). Inkludering i barehagen i lys av forskning. I A-L Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.34-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, A., & Otterstad, A. M. (2012). En mangfolds- og motstandsentusiast. *Første steg* (4), 42-45.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, S, M. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spradley, J. (1979). Asking descriptive questions. I J. Spradley, *The ethnographic interview* (s. 78-91). New York. Reinhart & Winston.
- Statistisk sentralbyrå (2018). Barn i barnehagar frå språklege og kulturelle minoritetar. Fylke. 2016. Hentet fra:  
<http://www.ssb.no/a/barnogunge/2017/tabeller/barnehage/bhage0600.html>
- Statistisk sentralbyrå (2018). Fakta om innvandring. Hentet fra:  
<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M.(Red.), (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). *... og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Straume, I. S. (Red.), (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I.S. Straume, (Red), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Straume I. S. (2011). Loven, det er oss. Danning i et demokrati. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 73-390). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Skutnabb-Kangas, T., (1981). *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*. Paris: OECD Publishing.

- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: theorizing qualitative research*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Thoresen, T. I. (2013). Lansering av dannelsbegrepet. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thorshaug, K., & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringsssituasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjønneland, E. (1993). Thomas Kuhn. I T. B. Eriksen (Red.), *Vestens Tenkere bind 3, fra Freud til Baudrillard*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Trondheim kommune. (2015a). *Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver Barnas hefte*. Hentet fra: <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfbb2179852b89ade10/4059-barnas-hefte-web1-1.pdf>
- Trondheim kommune (2015b). *Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Fasit, lærerveiledning og notathefte*. Hentet fra: <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfbb2179852b89ade10/4095-lrerveiledning-040315-1.pdf>
- Trondheim kommune. (2013). *Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver Barnas hefte*. Trondheim: Trondheim kommune.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat. Veileder*. Hentet den 09.04.2020, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Vallberg-Roth, A. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (23), s 1-18.
- van Dijk, T.A. (2009). Critical discourse studies: a socio cognitive approach. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Vaglun, P. (1982). Klinikerer som forsker – noen problemer og fremtidsoppgave. *Nordisk Psykiatri Tidsskrift*. 36 (2-3), 139-148.
- 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* (s. 81-109). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Volckmar, N. (2014). Et blå-blått utdanningspolitisk skifte? En studie av den utdanningspolitiske retorikken i partiprogrammene til stortingsvalget 2013 og Sundvollen-plattformen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6(98), 482–495.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Wei, L. (Red.), (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Widerberg, K. (2015). *I hjertet av velferdsstaten: en invitasjon til institusjonell etnografi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wæhle, E. (2018). *Assimilering*. Hentet fra: <https://snl.no/assimilering>.
- Østrem, S. (2019). De utrolige årene i barnehagen. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning* 3(3), 191-203.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.I.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller med. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østerberg, D. (1993). Max Weber 1864 – 1920. I T.B. Eriksen (Red.), *Vestens tenkere. Bind III, Fra Freud til Baudrillard*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), (2017). *Tidlig innsats i tidlig barnedom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Åsen, G. & Vallberg-Roth, A-C. (2012). *Utvärdering I förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.



## Del 2: Artikler og bokkapittelet





Artikkel 1. Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss?



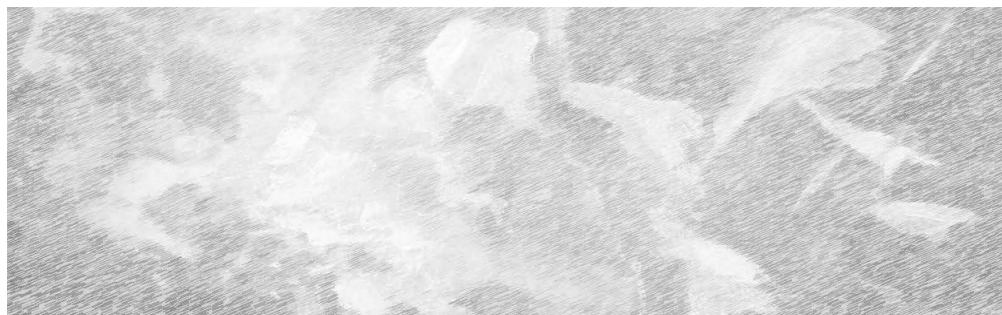
# Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss?

---

**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 10<sup>TH</sup> 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 kartleggingsskeptikerne 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 artikkelen<sup>1</sup> 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 bemærkelsesverdige forandringer, der er sket med teoretisk og praktisk uddannelse i løbet af de

<sup>1</sup> 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 tilbakegang 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).<sup>2</sup>

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 språktesting 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

<sup>2</sup> 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 språktest», «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 vitenskapsfolkens 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 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 øyeblikk 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 inkluderingssspørsmål. 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 reservert 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 Stortingetsmelding 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 verdier 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 verdisynene 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).

Eksperutvalgets 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)<sup>3</sup>. 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 skjønnet 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).*

<sup>3</sup> 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 forskjellige 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 verdisyn som møtes. Min gjennomgang viser at kontroversen om språkkartlegging preges av ulike verdisyn 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 tilnæringer som overprøver ansattes autonomi og skjønne 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 minoritetsspråklige 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). *Evalueringsmateriale 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 opplæringsystemet*. 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.

## Artikkel 2. Språkkartlegging av flerspråklige barn. Ekskludering i praksis?



# Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?

Nassira Essahli Vik

## Sammendrag

Norsk barnehage har blitt en etnisk og kulturelt mangfoldig møteplass. Måten mangfoldet møtes på i barnehagen kan være av betydning både for enkeltindivid og samfunnet. I denne artikkelen spør jeg om – og hvordan – språkkartleggingspraksisen kan bidra til inkludering eller ekskludering av flerspråklige barn. Artikkelen presenterer en kvalitativ studie bygd på diskursanalytiske- og postkoloniale tilnærminger. Metodisk brukes det observasjoner av fem kartleggingssituasjoner i ulike barnehager. I tillegg gjennomføres intervjuer med de pedagogene som gjennomførte kartleggingene. Funnene viser at en instrumentell og standardisert bruk av kartleggingsverktøy leder til passivisering av barn og en institusjonalisering av mangelperspektivet. Kartleggingspraksisen ser dessuten ut til å være med på å gjenspeile og forsterke de rådende representasjonene av forholdet mellom minoriteter og majoritet, i tråd med Edward Saids begrep Orientalisme, som «oss» og «de andre».

## Language mapping of multilingual children – inclusion or exclusion?

### Abstract

Norwegian early childhood education and care institutions (ECEC) have become a multicultural meeting place and an important arena for both early language acquisition and inclusion for multilingual children. The way diversity is dealt with is of major importance for individuals and society. In this article, I ask if language mapping practices contribute to the inclusion or exclusion of multilingual children. The article presents a qualitative study based on discourse analytical and postcolonial approaches. I combine observations and interviews to explore the topic. The findings show that an instrumental and standardized use of mapping tools leads to passivity of the children and lack of dialogue. It also shows that the way multilingual children are represented can reflect what Edward Said call Orientalism – a stereotypical representation of «the others».

## Introduksjon og bakgrunn

Mer enn 16 % av barna i norske barnehager er i dag minoritetsspråklige (Statistisk sentralbyrå 2016). Med andre ord er dagens barnehage et etnisk og kulturelt mangfoldig miljø. Måten mangfoldet møtes på har store

konsekvenser, både for enkeltindivid og for samfunnet (Kaurel 2014; Lauritsen 2011; Spernes og Hatlem 2013). Inkluderings-spørsmål er komplekse og av avgjørende betydning for barn (Korsvold 2011: 13). I Kunnskapsdepartementets rammeplan for barnehagen står det:

Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2017: 5).

Inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehage og skole har ofte blitt knyttet til språk og språkinnlæring av norsk. Et sentralt, men omdiskutert tema i denne diskursen er språkkartlegging i barnehagen. Kartleggingsdiskurser og inkluderingsdiskurser er dermed koblet sammen. I denne artikkelen vil jeg rette oppmerksomheten mot inkludering og språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen. Artikkelens problemstilling er om, og hvordan, språkkartleggingspraksisen kan bidra til inkludering eller ekskludering av flerspråklige barn i barnehagen. Hensikten er å undersøke og drøfte inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i språkkartlegging som sosial praksis.

Jeg vil først redegjøre for litteraturen omkring inkludering og språkkartlegging i barnehagen, og det teoretiske grunnlaget for studien. Deretter presenteres metode og data, før jeg ser på hva som skjer i møte mellom kartleggeren og barnet i kartleggingssituasjonen. Analysen bygger på en kvalitativ forskningstilnærming. Med utgangspunkt i diskurs og postkoloniale teorier vil jeg analysere og drøfte datamaterialet for å svare på problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og drøfte implikasjoner basert på analysen.

## Begrep og teoretiske tilnærminger

En gjennomgående målsetting i norsk utdanningspolitikk er at barn skal være en del av den ordinære skole/barnehage. Det understrekes at barnehagen skal være en inkluderingsarena hvor alle barn kan delta aktivt. (St. meld. 41 (2008–2009): 89); Meld. St. 24 (2012–2013): 12) og Meld. St. 19 (2015–2016): 44 og 55). Som jeg ser det er dette uttrykk for en grunnleggende etisk holdning som går på å betrakte alle mennesker som likeverdige, og å behandle dem med respekt.

I den sammenheng er begrepsbruken av betydning. Det er nyanseforskjeller mellom begrep som «fremmedspråklige», «tospråklige», «minoritetsspråklige» og «flerspråklige» barn (Meld. St. 2012] 6–2013)). Det handler om konnotasjoner og den uttalte betydningen man legger i hvert begrep. Fremmedspråklig er et begrep som vektlegger forskjeller mellom grupper. Dermed er det mer egnet til å skape avstand og marginalisering enn inkludering og fellesskap. Begrepet «minoritetsspråklig» legger mer vekt på annerledeshet og en sårbar eller annerledes etnisk eller religiøs posisjon. Dette fokuset kan være med på å skape fremmedfrykt, og også her avstand, mellom mennesker der behovet heller er å fokusere på hvordan man kan inkludere og jobbe sammen. Til forskjell fra begrepene ovenfor legger begrepet flerspråklighet vekt på barnas sterke sider og de ressursene de sitter inne med. Diskusjonen henger sammen med en lengre debatt innenfor pedagogikken knyttet til to ulike perspektiver i møte med flerspråklige barn og deres familier: Et ressursperspektiv og et problem- eller mangelorientert perspektiv (Gjervan, Andersen og Bleka 2012). Slik sett er også dette et etisk valg begrunnet i

et ønske om å gi de flerspråklige barna innflytelse og en sterkere posisjon.

### **Inkluderingsbegrepet i barnehagesammenheng**

Begrepet inkludering ble introdusert i utdanningssystemet i forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca i 1994 (Arnesen 2012; UNESCO 1994). I barnehagepolitikk og barnehageforskning ble begrepet integrering byttet ut med begrepet inkludering (Korsvold 2011; Pedersen 2008). Inkluderings spørsmål tas opp både implisitt og eksplisitt i stortingsmeldinger og offentlige utredninger (Meld. St. 6 (2012–2013); Meld. St. 24 (2012–2013); NOU 2011:14 (2011); NOU 2010:17 (2010)). Inkluderingsbegrepet kan defineres som å innbefatte eller regne med, og er et uttrykk for fellesskap, tilhørighet og likeverdighet (Pedersen 2008).

I generelle debatter om innvandring har inkluderingsbegrepet konkurrert med begreper som segregering og assimilering (Friberg og Midtbøen 2017: 5–14). Disse begrepene er imidlertid negativt ladet og kobles til tidligere tiders tvangspolitikk. Segregering er langt på vei det motsatte av integrering og viser til prosesser der grupper sorteres og adskilles, mens «assimilering ble definert som en prosess der symbolske, etniske og kulturelle grenser over tid blir mindre betydningsfulle for folks liv» (Friberg og Midtbøen 2017: 8). Dette er tilnærminger til flerkulturelt mangfold som står i motsetning til for eksempel Rammeplan for barnehagen, hvor det understrekes at «Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn» (KD 2017: 5).

En rekke styringsdokumenter understreker barnehagens rolle som inkluderingsarena hvor alle barn kan delta aktivt (Kunnskapsdepartementet 2017; Meld. St. 19 (2015–2016); Meld. St. 24 (2012–2013); St.meld. nr. 41 (2008–2009)). Maryann Jortveit viser, i en studie av styringsdokumenter, at inkluderingsbegrepet er lite tydelig i utdanningspolitisk sammenheng (Jortveit 2014). Anne-Lise Arnesen på sin side peker på at kunnskap om inkluderings spørsmål i barnehagen er begrenset og fragmentert (Arnesen 2012).

Når det gjelder forskning på inkludering kan man skille mellom to hovedtilnærminger. Den ene er en «smal» spesialpedagogisk tilnærming med fokus på barn med nedsatte funksjonsevner. Den andre er en «bredere» allmennpedagogisk tilnærming som undersøker barnehagens kvalitet, innhold og arbeidsmåte med hensyn til hele barnemangfoldet (Ainscow, Booth og Dyson (2006: 2, 11–27).

En del forskning rundt inkludering tar opp hvordan barn med minoritetsbakgrunn blir møtt og forstått i barnehagen. I den sammenheng beskrives «den store bekymringshistoria» og «den store negasjonshistoria» (Lauritsen 2011). Begge bygger på et problemperspektiv i majoritetens møte med mangfoldet. I en studie av fagdialoger i to flerkulturelle og flerspråklige klasserom undersøker Mona Nordgren minoritetspråklige elevers inkludering i det dialogiske fellesskapet og konkluderer med at elevenes stemme ikke kommer frem. Læreren hadde dessuten lite kunnskap om minoritetsspråklige elevers behov (Nordgren 2016). Det er relevant å stille spørsmål om det finnes likhetstrekk mellom fraværet av barnas stemmer i Nordgrens studie og kartleggingssituasjoner i barnehagen, og hva konsekvensene kan være.

En rekke studier har tatt opp andre sider

av forholdet mellom minoritet og majoritet og møtet mellom minoritetsbarn og det norske barnehage- og utdanningssystemet (Giæver 2014; Korsvold 2011; Kovač og Jortveit 2011; Pedersen 2008; Spernes og Hatlem 2013; Thun 2015). Cecilie Thun hevder at rammeplanen ikke diskuterer maktskjevheten i forholdet mellom majoritet og minoritet i forståelsen av hva som anses som «norskhet». Herunder påpeker hun følgende:

Taushet om slike spørsmål vil kunne være at barnehageansatte reproduserer noen forståelser av norskhet som kan virke ekskluderende for barn som på en eller annen måte anses som minoritet i barnehagen. Forståelser knyttet til hvilke barn som anses som «norske» og «ikke norske», vil kunne ha betydning for barns identitet som fullverdige samfunnsmedlemmer, og dermed for deres forståelser av seg selv som deltagere i samfunnet (Thun 2015: 200).

Det er grunn til å undersøke om forståelser av grupper og gruppetilhørighet er vesentlig også i kartleggingsarbeidet.

### **Språkkartlegging i barnehagen – et komplekst fenomen**

Språkkartlegging er en praksis det knytter seg sterke kontroverser til (Vik 2017). På den ene siden løftes praksisen frem som et forbyggende tiltak som kan bidra til språkbeherskelse og tilrettelegging for livslang læring. Praksisen forstås også som et «viktig virkemiddel i arbeidet med å utligne sosiale forskjeller og skape likeverdige muligheter for alle» (Rambøll 2008: 12; se også Klem 2014; Lyngseth 2010; Meld. St. 24 [2012–2013]). På den andre siden argumenteres det for at barn ikke kan måles og vurderes ut fra standardiserte skjemaer, men at et helhet-

lig syn på læring og utvikling er nødvendig, og at barndommens egenverdi må ivaretas ved at barn behandles som subjekter med rett til medvirkning (Bae 2015; Pettersvold og Østrem 2012). Dessuten rettes en del kritikk mot kartleggingsverktøyene for at de ikke tar hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn (Vik 2013; Kunnskapsdepartementet 2011). Språkkartlegging kan også forstås ut fra en smal eller en vid definisjon. I den smale betydningen er kartlegging en systematisk observasjon med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy. I den bredere definisjonen forstås kartlegging som «et overbegrep» som rommer alt det man gjør for å få kunnskap om et enkelt barns utvikling (Høigård, Mjør og Hoel 2009).

Internasjonalt har språktesting og språkkartlegging vært et forskningsfelt for seg selv (Holm 2009; Holm 2017a; McNamara og Roever 2006; Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014). Den pedagogiske forskningen på flerspråklighet og språkkartlegging i barnehagen handler ofte om språkstimulering, språkkartlegging generelt, barnas litterasitet, og barnehagen som språkarena (Alstad 2013; Aukrust 2006; Vatne og Gjems 2014; Lillejord m.fl. 2017; Pettersvold og Østrem 2012; Sandvik og Spurkland 2012; Sandvik m.fl. 2014; Vatne og Gjems 2014). Lars Holm (2017b) viser hvordan tre ulike institusjonelle kategoriseringer av barnehagebarns språklige utvikling er med på å konstruere kunnskap som setter rammene for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Holm viser til et spesialpedagogisk fokus som skiller mellom barn med og uten lærevansker, et tospråklig fokus som skiller mellom ett- og tospråklige barn, og et leseorientert fokus som skiller mellom barn med behov for ulike typer innsats. Han understreker «hvordan formelle kategoriseringer af småbørn er historisk situerte og foranderlige konstruksjoner, som indgår i den



diskursive kamp om hegemoni i et fagfelt» (Holm 2017b: 34). I fortsettelsen av Holms resonnement kan man spørre om ikke disse kategoriseringene også påvirker inkludering i barnehagen.

### **Makt og minoritet – en postkolonial inngang til studiet av inkludering i barnehagen**

Postkoloniale tilnærminger har et spesielt fokus på maktforhold og marginaliseringsprosesser. Edward Said (1978) argumenterer for at det bildet som er skapt av Orienten som mystisk, vill, sensuell, barbarisk og så videre, er vestens *representasjon* av en kolonisert verden. Said viser til hvordan politikk, litteratur, kunst og dikt i den vestlige verden har vært gjennomsyret av denne forestillingen. Videre argumenterer han for at de vestlige representasjoner av Orienten er redskap for dominans, og er så sterke at det er vanskelig å tenke utenfor representasjonene. Said sier:

My contention is that without examining Orientalism as a discourse one cannot possibly understand the enormously systematic discipline by which European culture was able to manage – and even produce – the Orient politically, sociologically, militarily, ideologically, scientifically, and imaginatively during the post-Enlightenment period (Said 1978: 3).

Carla Chinga-Ramirez beskriver postkolonial teori som «en politisk filosofisk teori som undersøker hvordan bildet av den vestlige verden som opplyst, rasjonell og moderne skapes gjennom å beskrive resten av verden som underutviklet, mystisk og tradisjonell» (Chinga-Ramirez 2015: 35). En postkolonial tilnærming er et verktøy for å studere hvordan diskurser på makronivå kan prege handlinger på mikronivå, og at disse handlingene er med på å gjenskape

og forsterke de rådende representasjonene av blant annet forholdet mellom minoriteter og majoritet – oss og de *andre*. Måten barn og familier med minoritetsbakgrunn framstilles på eller representeres kan gjenspeile det Said kaller for Orientalisme – en stereotypisk representasjon av «*de andre*».

I Sids beskrivelse strekker «Orienten» seg helt fra Nord-Afrika til Japan. Det analytiske poenget hos Said er imidlertid ikke de geografiske inndelingene, og kan brukes uavhengig av disse. Det er derfor relevant at Unn Røyneland (2016) viser hvordan framstilling av flerspråklighet som et problem og hinder mot integrering gjelder først og fremst «(...) elever som har språk som polsk, litauisk, somali, punjabi, persisk, berbisk, arabisk, amharisk, tigrinja, og så bortetter, som heimespråk – altså språka til grupper av menneske som typisk har kome til Noreg som arbeidsinnvandrere eller flyktninger» (Røyneland 2016: 209–216). Andre språk som fransk, tysk og engelsk blir ikke kategorisert på samme måte. Røyneland konkluderer med at det er bestemte kulturelle og sosiale bakgrunner som regnes som problematisk. I Meld.St. 6 (2012–2013) defineres minoritetsspråklige barn som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, svensk, dansk eller engelsk og hvor begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn de nevnte språk (Meld. St. 6 (2012–2013)). Det kan altså synes som om det er mangelen på tilknytning til nordiske eller anglosaksiske språk som er problemet og ikke fremmedspråkligheten i seg selv.

Språkkartlegging kan ses som maktutøvelse. Dette perspektivet forbindes gjerne med Michel Foucaults analyser (Holm 2017a: 451). Jennifer Gore (1995; 1998) er en av mange som har sett på Foucaults begreper (e.g. Foucault 1975) og undersøkt disiplinering, ekskludering og normalitet i utdanningsinstitusjoner. Disiplinering kan

foregå gjennom en rekke maktteknikker i pedagogisk interaksjon, som f.eks. normalisering, eksklusjon, klassifisering/kategorisering (Gore 1998: 168). Normalisering betyr langt på vei å bli en del av et fellesskap (inkludering), mens eksklusjon i barnehagen handler om at «some children, some dispositions and behaviours, are constructed as 'better' while others are quickly excluded or constructed as Other» (Gore 1995: 173).

I språkkartleggingspraksisen er ofte hensikten å identifisere et problem hos barna for at de i neste steg skal få hjelp til å beherske språket, slik at de igjen inkluderes i fellesskapet. Gjennom kartleggingen skjer det en klassifisering ut i fra bestemte egenskaper og kunnskaper barna innehar. Lars Holm (2017b: 23) skriver: «Uanset om formålet med kategoriseringen er at gjøre det anormale synligt eller fx at identificere forskjellige grader af sproglig formåen, er der tale om, at der etableres en distinktion, der baserer sig på normative forestillinger om, hvordan noget bør være». Avvik fra «normalen» kan medføre at barnet klassifiseres «utenfor», og slik kan klassifisering innebære eksklusjon. Å differensiere grupper eller individer, og klassifisere disse, er en av disiplinerings-teknikkene som Foucault har identifisert, og samtidig kjernen i Orientalismen, og dette er uavhengig av intensjonene med praksisen.

## Språkkartlegging i kikkerten – metode og data

Metodologisk har jeg brukt en abduktiv tilnærming, som innebærer et dialektisk forhold mellom teori og data. Mats Alvesson og Kaj Sköldbäck sier at «Abduktionen utgår frå empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmere deduktionen» (Alvesson og Sköldbäck 2008: 56).

I denne artikkelen betyr dette blant annet at jeg startet ut med Norman Faircloughs (2008) diskursteoretiske rammeverk. Funn i datamaterialet gjorde imidlertid at jeg utvidet det teoretiske rammeverket med postkoloniale perspektiver og Foucaults disiplinerings-teknikker. Dette perspektivet plasserer studien mellom det Holm (2017a: 450–452) beskriver som forskning på «the test as an instrument of power or social technology», inspirert blant annet av Foucault, og forskning på «the test as social practice», ved hjelp av Latour og actor-network-theory. Til forskjell fra Holm er jeg inspirert av Faircloughs diskursperspektiv på studien av sosial praksis. Faircloughs (2008) modell for kritisk diskursanalyse består av tre dimensjoner: tekst (tale, skrift, bilder), diskursiv praksis (involverer ulike aspekter av tekstproduksjon og tekstkonsumpsjon) og sosial praksis (rommer praksis i institusjonen og sosiale strukturer). Disse dimensjonene av en diskurs står i et dialektisk forhold til hverandre. I fortsettelsen tar jeg utgangspunkt i en forståelse av språkkartleggingsdiskursen som en sosial praksis. På den ene siden dreier dette seg om kontekstuelle, konkrete og individuelle handlinger – med andre ord hva som gjøres helt praktisk i barnehagen. På den andre siden handler det om institusjonalisert og sosialt forankret praksis med en viss regelmessighet (Jørgensen og Phillips 1999).

Metodisk bruker jeg observasjon og intervju for å undersøke språkkartlegging som sosial praksis. Empirisk fokuserer jeg på praksisen ved å studere samspillet mellom barnet og kartleggeren under kartleggingssituasjonen. Datamaterialet i artikkelen består av observasjoner av kartleggingssituasjoner som involverer totalt fem barn i alderen 5–6 år, i fem ulike barnehager. I tillegg til observasjonene har jeg foretatt individuelle semi-strukturerte

intervjuer med de fem barnehagelærerne som foretok kartleggingen.<sup>1</sup> I denne artikkelen har jeg altså ikke foretatt en analyse av kartleggingsverktøyene og deres instruksjoner, men avgrenset meg til å studere hva som skjer i møte mellom barna og kartleggerne, og kartleggenes refleksjoner rundt dette.

*- Avvik fra «normalen» kan medføre at barnet klassifiseres «utenfor», og slik kan klassifisering innebære ekskludering.*

Jeg valgte ut fem kommunale barnehager i to ulike byer. To elementer var viktige i utvelgelsen av deltakere: A) erfaringer med arbeidet med flerspråklige barn. B) erfaringer med språkkartlegging. Alle barna og familiene deres i denne studien kom til Norge enten som flyktninger eller som arbeidsinnvandrere. Familiene har forholdsvis kort botid i landet. Barna i denne studien er ikke intervjuet. Jeg har observert hvordan de satt, hvor aktive de var før og under kartleggingen, og hvordan de responderte på det som skjedde under kartleggingen. Kartleggerne er i tillegg intervjuet for å få nærmere tak i deres meninger, holdninger og erfaringer (Kvale 1997). Målet med å bruke intervju i kombinasjon med observasjoner, er å få relevant informasjon og utdypende forklaringer om hva som gjøres i kartleggingssituasjoner. Dette er spesielt viktig med tanke på interaksjonen mellom barnet og barnehagelæreren. Observasjonene og intervjuene strakk seg over en periode på fem måneder.

Første observasjon og intervju foregikk i en barnehage som jeg kaller Kloden barnehage. I hele barnegruppen er 40 av 72 barn flerspråklige. I en gruppe på 15 femåringer har 12 av dem en annen etnisk og språklig bakgrunn enn norsk. Kartleggeren er en er-

faren barnehagelærer. Observasjonsbarnet er ei jente på 5 år. Foreldrene er kurdere og snakker morsmålet med barnet i hente-/bringesituasjoner. Det er brukt et kartleggingsverktøy utgitt av Trondheim kommune (2013).

Den andre observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Humla barnehage. Barnehagelæreren har lang erfaring fra arbeid med språk, spesielt rettet mot flerspråklige barn. Observasjonsbarnet er ei jente på 5 år. Familien har kurmandji som morsmål. I denne barnehagen kartlegges alle barna uansett språklig og etnisk bakgrunn. Det brukes ulike verktøy. Kartleggingsverktøyet som ble brukt under min observasjon er svensk og heter Nya SIT (Hellquist 2011).<sup>2</sup>

Den tredje observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Venus barnehage. I barnehagen er det omkring 80 barn, og 17 ulike nasjonaliteter er representert. Observasjonsbarnet er ei jente på snart 6 år født og oppvokst i Norge. Begge foreldrene er fra Somalia. Hun snakker både somali og norsk. Barnehagelæreren har lang erfaring. Observasjonen og intervjuet fant sted på det som kalles for «spes-ped-rommet» i barnehagen. Verktøyet som ble brukt er utgitt av Trondheim kommune (2013).

Den fjerde observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Kolibri barnehage. I barnehagen er ca. 70 prosent av barn flerspråklige. I førskolegruppen er 12 av 14 barn flerspråklige. Observasjonsbarnet er en gutt på 5 år. Begge foreldrene er fra Polen. Barnehagelæreren kan polsk. Barnehagelæreren valgte personalrommet for gjennomføring av kartlegging og intervju. Her brukes også verktøyet fra Trondheim kommune (2013).

Den femte observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Sol

barnehage. Observasjonsbarnet er ei jente på 5 år. Familien kommer fra Latvia. De har bodd i Norge i underkant av 2 år. Familien bruker morsmålet både hjemme og i bringe-/hentesituasjoner. Kartleggingen foregikk i et rom som brukes som bibliotek i barnehagen. Barnehagelæreren er ansatt i barnehagen i forbindelse med et prosjekt som omhandler språk. Verktøyet som ble brukt heter «Språkpermen»<sup>3</sup>.

## Funn og analyser

Datamaterialet er omfattende og gir rom for analyser av flere sider ved språkkartleggingspraksisen og -diskursen. I denne artikkelen er det hva som skjer i møte mellom barna og kartleggerne som er i fokus. Materialet, kombinert med de teoretiske inngangene, førte til at tre forhold pekte seg ut i fire av de fem observasjonene: a) passivering av barna, b) et mangelperspektiv, og c) kategorisering i «oss» og «de andre». Jeg organiserer funnene ut fra disse kategoriene.

### Passivering av barn:

#### «No må du hør godt etter»

I Humla barnehage åpner Barnehagelæreren kartleggingssekvensen slik:

P<sup>4</sup>: Den her, er Per, han er fem år, det er like mye som du blir snart. Mmm (lat-ter) og sånn ser han ut, da. (...) Nå må du hør, for nå skal du peke på det bilde som du synes passer til det æ sier, ikke sant? Altså må du hør veldig godt etter. Æ mener det, hør godt altså, mm.. i det her huset bor Per og Lise.

Denne kartleggingssekvensen varte i underkant av 18 minutter. Verktøyet som ble brukt inneholder flere bilder, og har fokus på forståelse av ord og setninger. Som ut-

draget viser ber barnehagelæreren barnet om å peke allerede fra første stund. Dette er i tråd med manualens instruksjer (Hellquist 2011). I tillegg bruker hun uttrykket «hør godt etter» hele ti ganger i løpet av kartleggingen. Dessuten var det kun barnehagelæreren som hadde regi, mens barnet kom til orde bare to ganger under hele kartleggingen, i begge tilfellene som svar på et direkte spørsmål.

Et annet eksempel på at barnehagelæreren ber barnet om å peke, så jeg i Klo-den barnehage, hvor observasjonen varte i 38 minutter, og pedagogen ba barnet om å peke ni ganger. Eksempel:

P: nå skal æ spørre deg om litt forskjellig, nå skal vi se på øverste rekke. Kan du peke på øverste rekke?

B: (peker på feil rekke).

P: det var nederste rekke

B: peker på nytt

P: der har du den, riktig. På øverste rekke, hvilken farge har bila som står først i rekke?

B: blå

P: kan du peke på?

B: (peker)

P: ja, så hvilken farge har bila som står sist i rekke?

B: rød

P: kan du peke på den, òg?

Utdraget viser at barnet ble bedt om å peke selv om hun kunne svare. Det samme observerte jeg i kartleggingssituasjoner både i Kolibri og Venus barnehagene. I disse tilfellene er ikke manualen (Trondheim kommune 2013) spesifikk på at det skal svares gjennom peking.

I Venus barnehage varte kartleggingen i 1 time og 13 minutter. I perioden før selve kartleggingen begynte, var samtalen mellom barnet og barnehagelæreren preget

av dialog og aktiv lytting. Barnet virket glad og avslappet, og barnehagelæreren var engasjert. Med en gang selve kartleggingen begynte, tok samtalen en annen vending, kjennetegnet av et initiativ-respons-feedback preg, med minimal respons fra barnet (Holm 2009). I denne observasjonen brukte barnet flere ord på både somali og engelsk når hun ikke klarte å finne tilsvarende på norsk. Barnehagelæreren ba barnet om å peke fem ganger. Et eksempel på det:

P: æ kan ta pennen, du trenger ikke penn når du skal peke. Nå skal Mette (barnehagelæreren) si bokstavene, så skal du få lov å peke på bokstavene.

I Kolibri barnehage, hvor observasjonen varte i 58.58 minutter, ba pedagogen barnet om å peke ved seks anledninger. Her brukte barnet også mange polske ord under kartleggingen. Barnehagelæreren kunne barnets morsmål. Hun hadde også sagt (i intervjuet) at barnet var dyktig til å ordlegge seg på morsmålet. Likevel valgte hun å be barnet om å peke.

Et fremtredende trekk ved fire av de fem kartleggingsobservasjonene var at samspillet mellom pedagogene og barna var preget av en passiviserende praksis. Til tross for at språkkartleggingspraksisen har som hensikt å finne ut av barnas språkferdigheter, blir barna styrt inn mot å være språklig inaktive. Dette vises blant annet ved at barna både implisitt og eksplisitt ble bedt om å peke i stedet for å bruke språket. Dette gjorde at kartleggingen ble en ren vurdering av barnas forståelse og lytteferdigheter.

I Sol barnehage var situasjonen en annen. Kartleggingen varte i 15 minutter og barnehagelæreren ba ikke barnet om å peke. Hun ga barnet mulighet til å velge en bok som skulle være utgangspunkt for samtalen. I denne kartleggingen var det

barnehagelæreren som pekte på bilder i boka mens hun leste.

B: der masse blomster.. der er en blomster...

P: der er en blomst .... Og der er masse blomster og en dinosaur ... oj ... den var gul så blir den ...

B: oransje

P: oransje (...) oj, se her da, det er en and så blir det ...

B: masse

P: (bekreftende) masse. 1 2 3 4 5 6 7 8 9. 9 andunger

B: (begynner å telle på nytt) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

P: jeg glemte den ene, glemte den? (...)

B: 10, jeg glemte ikke!

Observasjonen viser en annen tilnærming til kartlegging enn i de andre fire observasjonene. Det er interessant å se at i Sol barnehage, hvor pedagogen valgte å ikke ha med seg et kartleggingsverktøy, kunne hun ha en samtale med barnet hele veien, hvor begge to bidro i dialogen. Dialogen blir dermed en mulighet for å snakke om bokens innhold, samt et refleksjonsverktøy i samspillet mellom barnet og kartleggeren. Barnet brukte språket og stemmen sin, samtidig som kartleggeren kunne danne seg en ide om barnets norskferdigheter. I intervjuet rett etter kartleggingen fortalte barnehagelæreren:

P: Og så pleier jeg ofte å ha med flere barn. Nå var det jo bare en til stede på denne kartleggingen (...) Men jeg har ofte med meg flere barn. Og føler vel at det gir mer ... å spille på da, enn den en til en ... med en voksen, for da kan barna gjerne finne på ting sammen. (...) Det er sjelden at jeg driver med sånn en til en-kartlegging, egentlig. Ja, det er jo for at de kan spille på hverandre, tenker jeg.

Dette viser en annen måte å kartlegge barna på. Min tolkning er at barnehagelæreren valgte en kartlegging hvor barnet var aktiv i samspillet. Hun stilte seg undrende med utgangspunkt i noe barnet var interessert i. Barnet fikk mulighet til å sette ord på sine tanker, mens barnehagelæreren var en støttespiller i dialogen. Dette kan være av betydning for barnets selvoppfatning og forhold til de andre rundt seg. Dette forstår jeg som et steg i retning av inkludering.

Makt er et sentralt element i både postkoloniale og diskursteoretiske tilnærminger. I utdragene kan vi se, både eksplisitt og implisitt, maktens ulike sider. Palludan (2007) skiller mellom undervisningstone og utvekslingstone, og finner at barnehagelærere har tendens til å bruke undervisningstone i interaksjon med minoritetsspråklige barn. Dermed blir barna framstilt som passive mottakere eller objekter. I interaksjonen med majoritetsbarna derimot, tas utvekslingstone mer i bruk (Palludan 2007). Fire av kartleggingene jeg har observert er preget av imperativbruk og en undervisningstone: «Nå må du høre godt etter», «du trenger ikke penn, når du bare skal peke». Jeg finner også en praksis der det ikke brukes imperativ og direkte disiplinierende makt, i Sol barnehage, men kartleggeren er selvsagt fortsatt i en overordnet posisjon i forhold til barnet.

Forskjellen mellom de to praksisene illustrerer forskjellene mellom perspektiver Hans Skjervheim (1996) beskriver. På den ene siden har man en instrumentell forståelse av pedagogikk, ved at man for eksempel undersøker, kartlegger og eventuelt diagnostiserer barn, for deretter å sette i gang tiltak som skal løse problemet hos barnet. Språkkartlegging er et eksempel på det. Videre beskriver Skjervheim det andre ytterpunktet: den frie utviklingspedagogikken inspirert av Rousseau, hvor idealet

er fravær av autoritære inngrep. I ytterste konsekvens gjør dette pedagogikken som praktisk disiplin overflødig. Skjervheim beskriver imidlertid et alternativ hvor pedagogen gjennom dialog og stimulering bidrar til utvikling. Barnet påvirkes, ved at det stimuleres til erkjennelse og innsikt. Også dette er makt, men en mer konstruktiv og inkluderende bruk av makt enn den instrumentelle og disiplinierende.

### **Mangelperspektiv: «Vi må finne hullene»**

Observasjonene i Kloden barnehage illustrerer et mangelperspektiv i forståelsen av flerspråklige barn.

P: nå skal du faktisk få lov å stå på gulvet her, du kan gå av stolen så kan du stå på gulvet. Skal du peke på det æ sier navnet på på kroppen din.

P: hode

B: peker

P: hår, riktig. Du har masse hår.

B: peker..

P: så, knær

B: peker på begge knærne,

P: supert, der tok du på begge knærne.

P: bra. Hals?

P: du kan alt på kroppen din, du.

Kartleggeren fortsatte med å spørre om ulike kroppsdeler, og barnet svarte uten problemer. Dessuten la jeg, under mitt besøk før kartleggingen, merke til at observasjonsbarnet var aktiv, lekende, og kunne ha en samtale med sine kamerater. Hun skrev navnet sitt og navnet til noen av sine kamerater på eget initiativ. Hun kunne både lese og skrive alfabetet. På et spørsmål om barnets norskspråklige kompetanse, svarte barnehagelæreren:

P: Hun er nok ei jente som stiller store krav til seg sjøl. (...) Hun vil gjerne være

– ha gjort alt riktig, og blir litt for – ja, om hun ikke blir fortvila – hun blir i hvert fall forvirra og litt sånn ... satt ut når hun merker at hun ikke har skjønt eller ikke gjort akkurat det hun har fått beskjed om.

Barnet var altså ressurssterkt, og pedagogen var klar over det. Likevel ble oppmerksomheten rettet mot barnets mangler. Jeg observerte det samme i flere av kartleggingene. På samme måte sier informanten fra Humla barnehage om barnet som ble kartlagt:

P: Hun er vel den av de som jeg har som er tospråklig da – eller nesten trespråklig – som snakker best norsk, altså. (.....) Veldig bra setningsoppbygging og ... bra uttale. Ja ...

Informanten fra Venus barnehage sier om barnet som ble kartlagt:

P: Hun snakker bra norsk. (...) Ja. Hun er jo en av de som ... Ja, hun er jo den som kanskje hevder seg litt innenfor – ja – Den språksterke i forhold til minoritetene da.

Barnehagelæreren i Kolibri barnehage sier det slik om barnet som ble kartlagt:

P: For her (mens hun viser til kartleggingsverktøyet) ser vi i hvert fall hullene, ikke sant, hvor hullene er til dem –  
I: Hva sa du? Dere ser etter?  
P: Hullene – ja –

I Kolibri barnehage forteller barnehagelæreren, som selv er flerspråklig, at alle flerspråklige barn kartlegges uansett om de er født og oppvokst i Norge eller om de nylig har flyttet hit. Videre sier hun at kartlegging er med å avdekke «hull» hos barna.

Til tross for all den kompetansen barna har vist – og som barnehagelærerne er klar over – blir de kategorisert og klassifisert som barn med mangler som barnehagelærerne må avdekke.

*- I utdragene kan vi se, både eksplisitt og implisitt, maktens ulike sider.*

Dette viser, som flere andre har påpekt, at de flerspråklige barna møtes med et mangelperspektiv (Lauritsen 2011; Nordgren 2016; Pettersvold og Østrem 2012; Pihl 2006; Røynealand 2016). Mangelperspektivet flerspråklige blir møtt med, kan forstås som et aspekt av et postkolonialt perspektiv. Det ligger i perspektivet at «de andre» forstås som uopplyste eller mindre kompetente enn majoriteten. I kartleggingspraksisen underkommuniseres det at flerspråklige barn har kompetanse og erfaringer som er en ressurs. Det tas heller ikke hensyn til at barnas kulturforståelse forsterkes når de forholder seg til ord og begreper fra begge språkene (Lillejord m.fl. 2017).

Som nevnt er ekskludering en disiplineringsteknikk (Gore 1998). Det handler om at enkelte barn og enkelte disposisjoner identifiseres, og regnes som bedre eller dårligere enn andre (Gore 1995). Det motsatte er normalisering, som innebærer å bli inkludert i et fellesskap, men gjennom å tilpasses en gitt standard. I språkkartleggingspraksisen identifiseres avvik fra standarden, og barna «våre» kontrasteres mot «de andre».

**Oss og de andre: «Barna våre – og de mørkhårede – for å si det sånn ...»**

I intervjuet i Kloden barnehage sier barnehagelæreren, på spørsmål om inkludering av flerspråklige barnehagebarn:

P: Ja, altså jeg tenker at denne barnehage her har jo utrolig – veldig mange – flerspråklige barn. Og det gjør, mener jeg, at disse her barna våre, de er ... – de etnisk norske barna, de er så vant med å ha de mørkhårede, for å si det sånn – altså barn med – som de ser er fra et annet land, eller med foreldre da – det er helt vanlig – det er helt normalt for dem. Jeg opplever INGEN – har aldri hørt noen som har sagt: Å, hun svarte – hun mørke, hun – han brune der. Det hører jeg aldri.

*- I møtet mellom kartleggeren, barnet og kartleggingsverktøyet, ble barna bedt om å peke i stedet for å bli stimulert til å bruke og vise deres kognitive, kulturelle og språklige kapital.*

Skillet mellom oss og de andre er et grunnleggende element i det postkoloniale perspektivet. Barnehagelæreren opererer med dikotomiene «våre barn», «de etnisk norske», vs. «de mørkhårede» på en helt «naturlig» måte og innenfor en hierarkisk ramme. I utdraget fremhever barnehagelæreren «de norske barna», «barna våre», og «de mørkhårede». Utsagnet bærer i seg en rangering/kategorisering, der hun fremhever «de norske» barna som dyktige og inkluderende, mens de «mørkhårede» beskrives som annerledes, trengende eller «outsidere». Det handler om hvilke egenskaper man tilskriver ulike grupper. På den ene siden har man en gruppe med «gode» egenskaper, og på den andre siden en gruppe med behov – men i en kontekst der det poengteres at dette ikke er noe negativt.

I forbindelse med kartleggingspraksisen opereres det i alle barnehagene med et institusjonalisert skille mellom de norske barna og de andre. Dette har mulige konsekvenser. Sætveit (2012) sier: «Kate-

gorisering og klassifisering som dannes på bakgrunn av kulturelle, historiske og politiske forhold, påvirker posisjoneringer og subjektiveringer, det vil si at hvilke egenskaper og kvalifikasjoner de tilskrives, gir muligheter og begrensninger for hvilke posisjoner subjektet kan tre inn i» (Sætveit 2012: 180).

På spørsmålet om hvordan barnehagen jobber med inkluderingsspørsmål, sier informanten fra Humla barnehage:

P: Ja, altså vi – vi jobber egentlig ikke noe mer spesielt med det. (...). Vi jobber sånn som vi jobber med de norske, egentlig, altså. (...) Og, ser vi at det er en gruppe som vil på en måte ... klumpe seg sammen litt og ekskludere ... fordi at de kanskje har et eget språk ... så prøver vi å dele dem litt innimellom sånn – Ikke sånn hele tida, men litt (...) Det at de skal bli en fullverdig del av oss.

I: Kan du utdype?

P: Ja. Men jeg føler kanskje at vi jobber litt mot – at foreldrene ikke er helt der. Og spesielt – kanskje kan du si at vi merker det litt i forhold til ... de muslimske. For at de – de vil på en måte holde veldig på ... en del ... hjemme, ikke sant. Og de er nok veldig sånn til å markere til barna sine at husk at det er litt forskjell på oss og de som er norsk. De – Nei altså, det er – det er jo deres kultur, ikke sant. Og den – den er jo ganske annerledes enn vår kultur. (...) Og i barnehagen så gjør vi på en måte ikke noe nummer ut av det... (...) Vi – Men jeg føler ofte at kanskje mor og far gjør mer nummer av det, husk at vi tror ikke på Gud, vi tror på Allah og – eller ... vi spiser ikke svinekjøtt og – Legger veldig mye i det da. (...) Og det er jo ofte de som velger på en måte ... å gå mye i moskeen, ikke sant. De velger å kjøre veldig den.



Utdraget viser hvordan barnehagelæreren bruker dikotomien «vi» og «de muslimske foreldre/barn», og plasserer utfordringer med inkludering av barna først og fremst hos familiene og deres kultur. Utdraget viser en kategorisering av barn og familiene deres basert på sosiokulturell tilhørighet, samt at denne tilhørigheten brukes som en forklaring på eventuelle mangler ved barnas inkludering. Jeg tolker videre dette som en indikasjon på at barnehagelæreren både påvirkes av og reproducerer problemperspektivet som ofte dominerer diskursen om innvandring og integrering – på mikronivå i barnehagen. Datamaterialet viser at barna ikke bare kategoriseres ut fra språklige ferdigheter, men det skjer også en implisitt kategorisering med utgangspunkt i etnisitet og sosiokulturell tilhørighet.

## Avsluttende drøfting

Denne artikkelen adresserer språkkartleggingsdiskursen som sosial praksis. Fokuset har vært å synliggjøre om, og hvordan, språkkartlegging kan virke inkluderende eller ekskluderende.

Å studere språkkartleggings- og inkluderingsdiskurser som sosiale praksiser, innebærer at sosial og diskursiv praksis på mikronivå må forstås i sammenheng med samfunnsmessige og institusjonelle forhold. Språkkartleggings- og inkluderingsspørsmålet henger sammen med diskursen om barnehagens rolle og ansvar som lærings- og inkluderingsarena, og med den store inkluderings- og innvandringsdiskursen generelt.

Jeg har gjennomført en empirisk studie der jeg har observert kartleggingssituasjoner og intervjuet kartleggerne i fem ulike barnehager. Empirien har vist flere forhold som kan være av betydning for forståelsen av inkludering og ekskludering av

flerspråklige barn. I møtet mellom kartleggeren, barnet og kartleggingsverktøyet, ble barna bedt om å peke i stedet for å bli stimulert til å bruke og vise deres kognitive, kulturelle og språklige kapital. Dette førte til at samspillet ble preget av en manglende dialog. Passivering av barn og mangel på dialog er, slik jeg ser det, et resultat av en overdreven instrumentell og standardisert bruk av kartlegging. Dette har mye å si for den kunnskapen som genereres om de flerspråklige barna.

Det er et asymmetrisk forhold mellom barn og voksne i en testsituasjon. Sett i lys av Foucaults maktperspektiv innebærer en passivering av barna at de utstøtes fra, heller enn å inkluderes i, et (språklig og kulturelt) fellesskap. Gjennom kartleggingen foregår en klassifisering som legger grunnlaget for en normalisering der barna enten er innenfor eller utenfor normalen, og i sistnevnte tilfelle dermed ekskluderes. Det er viktig å få fram at dette resultatet av den disiplinerende makten ikke er intensjonen – verken fra kartleggerne sin side eller de offentlige styringsdokumentene.

Datamaterialet viser at i observasjonsbarnehagene skjer en systematisk kartlegging av alle flerspråklige barnehagebarn – både de som har gått lenge i barnehagen, og de som har kortere botid i Norge – men ikke alle de etnisk norske barna. Kartleggingen er altså *avhengig* av om barnet har en annen etnisk og kulturell bakgrunn, og *uavhengig* av barnas behov. Dette kan forstås som et resultat av problemperspektivet som dominerer holdninger i møte med flerspråklige barn. Samtidig underkommuniserer et slikt perspektiv at barna har en språklig og kulturell kompetanse, samt erfaringer som kan være en ressurs for innlæring av norskspråklige ferdigheter. Alle observasjonsbarna i denne studien har vist at de snakker minst to ulike språk. Under

kartleggingen var det likevel bare en av de fem barnehagelærerne jeg observerte som var tydelig på at dette var en ressurs.

I observasjonene, men enda tydeligere i intervjuene med kartleggerne, ble det åpenbart at det eksisterer en forforståelse av et skille mellom «oss» og «de andre». Dette er et sentralt element i en postkolonial tilnærming. På den ene siden er det en kategori barn og voksne som er inkludert i en forståelse av «oss», og på den andre siden en kategori med de flerspråklige barna og deres familier – «de andre». Det snakkes om «de norske barna», «de mørkhårede», «de muslimske», eller «de minoritetsspråklige». Dette kan i og for seg forstås som en nøytral kategorisering, men innebærer som oftest en rangering. Når man går videre til å snakke om de «mørkhårede» som annerledes eller trengende er kategoriseringen rangerende og mangelperspektivet blir tydelig. Videre ser det ut til at disse forforståelsene i enkelte tilfeller overstyrer barnehagelæreren kunnskap om barnas faktiske språkferdigheter.

I denne artikkelen har jeg vist at forholdet mellom kartleggerne og barna under språkkartlegging er preget av en disiplinerte praksis hvor avstanden mellom tilsiktede og utilsiktede effekter er kort. Empiren viser at kartleggerne viser engasjement, og at de er opptatt av at flerspråklige barn skal lykkes. Imidlertid vises det også at praksisen, ut fra et flerkulturelt perspektiv, er problematisk. Problemet ser ut til å henge sammen med to forhold. For det første er det en overdreven instrumentell bruk av kartleggingsverktøyene. Dette fører til at praksisen blir passiviserende – også i de tilfellene der det i utgangspunktet er en god dialog mellom barn og kartlegger. For det andre innebærer den systematiske kartleggingen av alle flerspråklige barn en institusjonalisering av et mangelperspektiv,

og en forsterkelse av ulike kategorier knyttet til et postkolonialt skille mellom de flerspråklige barna og de etnisk norske. Dette kan igjen ses på som en normaliseringsprosess som, i forsøket på å inkludere, ender opp med å ekskludere.

Denne artikkelen har presentert en kvalitativ empirisk studie. Det er i den sammenheng nødvendig å ta noen forbehold. For det første har jeg sett på kartleggingsdiskursens mikronivå. Jeg har ikke tatt for meg hvordan språkkartlegging eventuelt virker inkluderende eller ekskluderende generelt, og på lang sikt. Det jeg har analysert er kartleggingen som sosial praksis i barnehagen – i lys av begreper fra diskurs og postkoloniale perspektiver. Likevel er det ikke slik at alle trekk ved en kartleggingssituasjon bare gjelder flerspråklige barn. Kartlegging som disiplinering og normalisering kan studeres i forhold til alle barn. For det andre har jeg gjort en kvalitativ analyse av kun fem caser. Det betyr at jeg ikke kan si noe om omfanget av de forholdene jeg har diskutert. Det jeg kan beskrive med utgangspunkt i en slik studie, er noen virkemåter og mekanismer av betydning for inkluderingen av flerspråklige barn. For det tredje er det en fare med en slik studie at de kategoriene og forforståelsen jeg som forsker har med meg påvirker de jeg studerer, og ikke minst de svarene jeg finner. Jeg har presentert problemstillingen min for barnehagelærerne, og derunder bruken av kategorien «flerspråklige barn». Dette kan være med å påvirke måten de snakker om kartlegging og flerspråklige barn på. At jeg selv er flerspråklig, og har arbeidserfaring fra barnehager med stor andel barn med minoritetsbakgrunn, kan kanskje også farge min analyse.

## Noter

<sup>1</sup> Opplegget for studien er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD).

<sup>2</sup> Dette er en test for å vurdere barns forståelse. Den er utviklet i Sverige, men er oversatt til norsk. Pedagogen brukte svensk versjon.

<sup>3</sup> [https://www.cappelendammundervisning.no/\\_akademisk/pedagogikk-og-larerutdanning/barnehagelarerutdanning/sprak-tekst-og-matematikk/spr%C3%A5kpermen-margareth-sandvik-9788202387181](https://www.cappelendammundervisning.no/_akademisk/pedagogikk-og-larerutdanning/barnehagelarerutdanning/sprak-tekst-og-matematikk/spr%C3%A5kpermen-margareth-sandvik-9788202387181)

<sup>4</sup> I alle utdrag fra observasjoner og intervjuer har jeg brukt P som benevnelse på pedagogene/barnehagelærerne og B som benevnelse for barnet.

## Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon/New York: Routledge.
- Alstad, G.T. 2013. *Barnehagen som språklæringsarena: en kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Oslo: Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2008. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Arnesen, A.-L. 2012. *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. 2006. *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)
- Bae, B. 2015. Barnehagepolitikk i utakt. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/februar/barnehagepolitikk-i-utakt/>
- Chinga-Ramirez, C. 2015. *Skolen ser ikke hele meg!: en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være annerledes*. Doktorgradsavhandling, NTNU, 2015:166. NTNU, Trondheim.
- Fairclough, N. 2008. *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Friberg, J. H. og Midtbøen, A.H. 2017. Innvandrernes etterkommere: Teoretiske og komparative perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 1(1) 2017: 5–14. doi: 10.18261/issn.2535-2512-2017-01-01. Hentet fra: [https://www.idunn.no/norsk\\_sosiologisk\\_tidsskrift/2017/01/innvandrernes\\_etterkommere\\_teoretiskeog\\_komparative\\_persp](https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2017/01/innvandrernes_etterkommere_teoretiskeog_komparative_persp)
- Giæver, K. 2014. *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. 2010. Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning* 3(3): 175–182.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. og Bleka, M. 2012. *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo. Cappelen Damm akademisk.
- Gore, J.M. 1995. On the continuity of power relations in pedagogy. *International Studies in Sociology of Education* 5(2): 165–188. DOI: 10.1080/0962021950050203
- Gore, J.M. 1998. Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy. I: T.S. Popkewitz og M. Brennan, red. *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*: 231–251. New York: Teachers College Press.
- Hellquist, B. 2011. *SIT. Språkligt impressivt test för barn*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Holm, L. 2009. *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner. En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i daginstitutioner i Københavns Kommune*. Hentet fra: [http://pure.au.dk/portal/en/persons/lars-holm\(74f9d562-b663-4f72-9019-a19424eded38\)/publications/evaluering-af-sprog-vurderingsmaterialer-i-daginstitutioner\(0d35c2b0-12f8-11de-8228-000ea68e967b\).html](http://pure.au.dk/portal/en/persons/lars-holm(74f9d562-b663-4f72-9019-a19424eded38)/publications/evaluering-af-sprog-vurderingsmaterialer-i-daginstitutioner(0d35c2b0-12f8-11de-8228-000ea68e967b).html)
- Holm, L. 2017a. Constructions of the literacy levels of multilingual students. *Language and Education* 31(5): 449–462.
- Holm, L. 2017b. Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* 1(1): 22–37.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. 2009. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jortveit, M. 2014. *Inkludering i en flerkulturell skole: en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Avhandling for graden philosophiæe doctor 2014:82. Universitet i Agder: Kristiansand.
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaurel, J. 2014. Språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehagen; om forsøk på styring av pedagogisk praksis. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere* 2014(3): 46–51.
- Klem, M. 2014. *Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker: en modellbasert tilnærming*. Doktorgradsavhandling, UiO, 2014:217. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Korsvold, T. red. 2011. *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kovač, V.B. og Jortveit, M. 2011. The «why, what and how» of inclusion from the practitioner's point of view: Inclusion of immigrant children in the Norwegian educational system. *Power and Education* 3(3): 289–303. doi:10.2304/power.2011.3.3.289
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager (rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>.
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lauritsen, K. 2011. Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I: T. Korsvold, red. *Barndom – barnehage – inkludering*: 55–75. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. og Børte, K. 2017. *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Hentet fra: [www.kunnskapscenter.no](http://www.kunnskapscenter.no)
- Lyngseth, E.J. 2010. Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 3(3). doi:10.7577/nbf.292
- McNamara, T. og Roever, C. 2006. Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics* 16(2): 242–258. doi:10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Nordgren, M. 2016. Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 100(1): 49–60.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2011:14. (2011) *Bedre integrering – mål strategier tiltak*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- Palludan, C. 2007. Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood* 39(1): 75–91. doi:10.1007/BF03165949
- Pedersen, K. 2008. Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92(5): 376–387.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2012. *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pihl, J. 2006. Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *Barn* (1): 33–49.
- Rambøll. 2008. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport*. Hentet fra: <https://evalueringsportalen.no/evaluering/kartlegging-av-spraekstimulering-og-spraekkartlegging-i-kommune>
- Røyneland, U. 2016. Språkleg mangfold i Noreg – problem eller ressurs? Fleirspråklegheit som forskingsfelt. *Samtiden* 124(3–4): 208–217.
- Said, E.W. 1978. *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin books
- Sandvik, M. 2009. *Lær meg norsk før skolestart!: språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen: Språkpermen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sandvik, M., Garmann, N. og Tkachenko, E. 2014. Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014: Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, M. og Spurkland, M. 2012. *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H. 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Spernes, K. og Hatlem, M. 2013. *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sætveit, B. 2012. Diskurser om samiskhet i styringsdokumenter for barnehagen. Det særskiltes logikk? I: A.E. Rønsbeck. *Inspirert av Foucault*: 1165–1183. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thun, C. 2015. Grenser for norskhet? – Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(3–4): 194–207.
- Trondheim kommune. 2013. *Kartleggingsprøve for flerspråklige elever. Skolestartere. Muntlige oppgaver*. Hentet fra <http://docplayer.me/26387293-Kartleggingsprove-for-flerspraklige-elever.html>
- Vatne, B. og Gjems, L. 2014. Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(2): 115–126.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. I: S. Ministry of Education and Science, red. Salamanca, Spain: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation.
- Vatne, B. og Gjems, L. 2014. Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(2): 115–126.

Vik, N. Essahli. 2013. *Flerspråklige barn mellom kartlegging og inkludering – En diskursanalyse* (mastergradsavhandling). NTNU. Trondheim.

Vik, N. Essahli. 2017. Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 14(10): 1–16. Doi: 10.7577/nbf.1734

Nassira Essahli Vik er høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehage-lærer-utdanning. Hun var tidligere stipendiat ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim og Trondheim kommune, der hun jobbet med et ph.d.-prosjekt om språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen. Prosjektet var finansiert av Norges forskningsråd (prosjektnummer 242772). Hennes interessefelt er flerspråklighet, inkludering og mangfold i barnehagen. Hun har tidligere publisert artikkelen Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* (2017).

Nassira Essahli Vik, nåværende adresse: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærer-utdanning, Thron Nergaards veg 7, N-7044 Trondheim, Norge. E-mail: nev@dmnh.no

Artikkel 3. Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis.





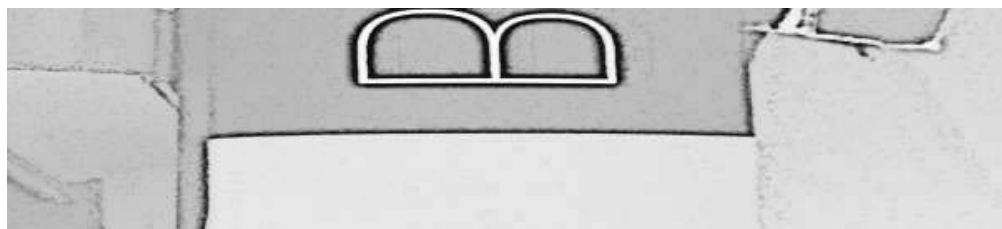
# Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis

---

**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](mailto:nassira.e.vik@ntnu.no)

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(12), p. 1-14, PUBLISHED 28<sup>TH</sup> OF NOVEMBER 2019



*Sammendrag:* I denne artikkelen undersøker jeg hvordan språkkartlegging av flerspråklige barn påvirker pedagogen og den pedagogiske praksisen. Empirien i artikkelen bygger på observasjoner av kartleggingssekvenser og intervju med pedagoger. I analysen tar jeg utgangspunkt i det som ofte går under betegnelsen den norske barnehagemodellen, og begreper fra diskursteori og kritisk diskursanalyse. Analysen av det empiriske materialet viser at pedagogenes holdninger er forankret i diskursen om den norske barnehagemodellen. Samtidig er de positive til kartlegging. Samspillet under kartleggingen er preget av lite dialog i flere av observasjonene, og pedagogene ser ut til å sette sitt faglige skjønn til side. Det er imidlertid stor forskjell på kartleggingsverktøyene. Det empiriske materialet viser også eksempler på en mindre rigid kartleggingspraksis der barnet og pedagogen får større handlingsrom.

*Nøkkelord:* disiplinering, diskurs, flerspråklige barn, språkkartlegging

*Abstract:* In this article, I address how language mapping affects the pedagogue and the pedagogical practice. The data of the article is observations of mapping sequences and interviews with the pedagogues. In the analysis, I used concepts from discourse theory and critical discourse analysis. In the empirical material, I found that the pedagogues were in line with main ideas in the discourse on the Norwegian kindergarten model. At the same time, the pedagogues had a positive attitude towards language mapping. However, during four out of five mapping sequences, the interaction was characterized by absence of dialogue. The pedagogues seem to put aside their professional discretion. On the other hand, the analysis also showed an example of a less rigid mapping practice where the child and the pedagogue interacted more unconstrained.

*Keywords:* disciplining, discourse, language mapping, multilingual children

## Introduksjon

Dokumentasjon, kartlegging og måling har fått stadig større plass i norsk barnehage (Skarpenes & Nilsen, 2014). Språkkartlegging av flerspråklige barn er en sentral del av dette bildet, og er en praksis som det er knyttet faglige, politiske og verdimeslige kontroverser til (Essahli Vik, 2017). Holm (2010) sier at det er en del av barnehagens vanlige virksomhet å «anlægge evaluerende perspektiver på børns sprog og sproglige udvikling» (Holm, 2010, s. 169). Likevel er man ikke enig om hvordan kartlegging skal gjennomføres. Lyngseth (2010) skiller for eksempel mellom testing, observasjon og kartlegging. Vallberg Roth (2012) studerer ulike former for dokumentasjon og vurdering i svensk førskole. Hun differensierer blant annet mellom formative vurderinger, som skal brukes til å fremme barns fremtidige utvikling, og summative vurderinger, som er tilbakeskuende og skal si noe om hva barna har lært. Høigård, Mjør og Hoel (2009) argumenterer for at begrepet språkkartlegging kan forstås i en smal betydning, som en systematisk observasjon med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy, og i en vid betydning, som «et overbegrep» som rommer alt det man gjør for å få kunnskap om et enkelt barns utvikling. Noen av forskjellene i hva som legges i kartlegging, kan til dels føres tilbake til at praksis og forskning springer ut av ulike fagtradisjoner (Holm, 2017b).

Min tilnærming til kartlegging bygger på et allmennpedagogisk perspektiv, og jeg tar for meg den språkkartleggingen som gjennomføres av pedagoger i barnehagen, hvor alle barn med flerspråklig bakgrunn blir kartlagt (se St.meld. nr. 41 [2008-2009]). Slik generell språkkartlegging brukes i første omgang for å finne ut mer om barnets språkferdigheter og om barnet kan ha behov for særskilt hjelp og støtte. Mye av debatten knyttet til språkkartlegging av flerspråklige barn har fokusert på barna og deres språkinnlæring. I denne artikkelen spør jeg:

*Hvordan påvirkes pedagogene og den pedagogiske praksisen av språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen?*

Artikkelen<sup>1</sup> er bygd opp slik at jeg først har en kort litteraturgjennomgang som tar for seg språkkartlegging og den norske barnehagemodellen. Videre presenterer jeg et teoretisk og metodisk perspektiv inspirert av diskursteori og kritisk diskursanalyse. Deretter presenterer jeg det empiriske materialet og metoden. Med beskrivelsen av den norske modellen som bakteppe retter jeg i analysen oppmerksomheten mot hva pedagogene forstår som *god* pedagogisk praksis. Videre undersøker jeg hva kartleggingsverktøyene gir av instruksjer, hva kartleggerne mener om kartlegging, og hva som skjer i praksis under kartleggingen. Avslutningsvis drøfter og oppsummerer jeg hvordan språkkartleggingspraksisen virker på pedagogene og den pedagogisk praksisen.

## Kort litteraturgjennomgang

### *Posisjoner i språkkartleggingsdiskursen*

Internasjonalt springer mye av forskningen om språktesting og kartlegging ut fra anvendt språkvitenskap og psyometri (McNamara, 2008; McNamara & Roever, 2006). I nordisk sammenheng har det etter hvert også kommet stadig mer pedagogisk forskning på flerspråklighet og språkkartlegging i barnehagen (Bjørnøy Sommersel, Vestergaard & Larsen 2013; Klem & Hagtvet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2011; Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud & Børte, 2017; Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014; Vallberg Roth, 2012).

---

<sup>1</sup> 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).

Barnehageforskning med fokus på språkkartlegging av flerspråklige barn er likevel et forholdsvis nytt felt. Arntzen, Duek og Hjelde (2012) undersøker språkvurdering i forhold til tospråklige barns kommunikative ferdigheter. Noen få studier adresserer forholdet mellom kartlegging og inkludering av flerspråklige barn og identitet på ulike måter (Essahli Vik, 2017; Essahli Vik, 2018; Gjems, 2010; Morales & Lee, 2015). Språkkartlegging som diskurs og institusjonell praksis har også blitt behandlet i flere studier (Holm, 2009; 2010; 2015; 2017a; 2017b; Pettersvold & Østrem, 2012; Sandvik & Spurkland, 2012).

Kontroversen om språkkartlegging har i Norge lenge vært polarisert. De som er positive til kartlegging, og som langt på vei står for den dominerende posisjonen i diskursen, hevder at praksisen er med på å sikre barn den oppfølgingen de har behov for så tidlig som mulig. Dette er i tråd med offentlige styringsdokumenter som framstiller språkkartlegging generelt, og kartlegging av barn med minoritetsbakgrunn spesielt, som et virkemiddel for å utligne sosiale forskjeller (Meld. St. 24 [2012–2013]; Rambøll, 2008; St.meld. nr 16 [2006–2007]; St.meld. nr. 41 [2008–2009]). Mange av dem som er mer skeptiske til kartlegging, argumenterer for at barn ikke kan måles og vurderes ut fra standardiserte skjemaer. Dessuten mener de at praksisen bygger på et problemperspektiv, og tar for lite hensyn til barn som subjekt med rett til medvirkning (Bae, 2015) og til barnas kulturelle og individuelle forutsetninger (Essahli Vik, 2017; Pettersvold & Østrem, 2012). Det kan se ut som om den faglige debatten har blitt noe mer nyansert de siste årene. Det påpekes blant annet at det er massekartleggingen og standardiseringen som er problemet (Bae, 2015), og det etterspørres en mer nyansert tilnærming (Gjervan & Svolsbru, 2010). Klem og Hagtvet (2018) forsvarer tidlig kartlegging, men forutsetter samtidig «krav til fagfolks kompetanse og etiske bevissthet» (Klem & Hagtvet, 2018, s. 20). Lyngseth (2010) argumenterer for en dynamisk kartlegging, hvor samspill, interaksjon og dialog preger forholdet mellom kartleggingsleder og barnet.

### ***Den norske barnehagemodellen***

De grunnleggende pedagogiske ideene i den norske barnehagen er i stadig utvikling, og de sentrale elementene blir ofte beskrevet som «den norske barnehagemodellen». Modellen er barnesentrert og har fokus på en helhetlig tilnærming til læring og utvikling (Berge, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 19 [2015–2016]; Meld. St. 24 [2012–2013]). Barn betraktes som kompetente individer med rett til medvirkning (Bae, 2015; Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen & Holljen, 2002; Nygård, 2015; Søbstad, 2002). Samtidig skal barnehagen fremme tilhørighet og felleskap, og pedagogen har en selvstendig rolle hvor faglig skjønn står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Modell har høstet internasjonal anerkjennelse (Bae, 2015; St.meld. nr. 41 [2008–2009]; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013).

Rammeplanen for barnehagen understreker også barnehagens betydning som tilrettelegger for barnas språkkinnlæring, samt betydningen av å synliggjøre og bruke mangfold som ressurs i det pedagogiske arbeidet, ved f.eks. å støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette perspektivet på mangfold innebærer at den norske modellen skal bidra til en inkluderende pedagogikk, der alle barn skal ses på som kompetente individer. Dessuten understrekes det at pedagogen spiller en viktig rolle. Rammeplanen gir pedagogiske ledere «ansvar til å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det innebærer igjen en balanse mellom struktur og planlegging på den ene siden, og fleksibilitet og kreativitet på den andre siden. Pedagogisk skjønn innebærer improvisasjon, og handlinger hvor både barn og voksne er aktive deltakere (Steinsholt & Ness, 2016).

Den norske modellen er ikke statisk. Barnehagefeltet har gått gjennom faglige, strukturelle og politiske endringer (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Et viktig steg i denne utviklingen var overføring av barnehagesektoren fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet

(Korsvold, 2011). Videre har vi sett en forsterkning av myndighetens krav og forventninger til barnehagen som institusjon (Solbrekke & Østrem, 2011), og et forsterket fokus på barnehagen som læringsarena, på kvalitet, vurderinger og dokumentasjonsarbeid (Skarpenes & Nilsen, 2014). En annen viktig endring har vært økt antall barn og familier med minoritetsbakgrunn. 16,4 prosent av barn i barnehagen hadde i 2016 minoritetsbakgrunn (SSB, 2018).

Diskursen om dagens norske barnehagemodell kan derfor oppsummeres slik: barn betraktes som kompetente individer, barnehagen skal fremme tilhørighet og felleskap, og pedagogen har en selvstendig rolle hvor faglig skjønn står sentralt. I tillegg er fokuset på dokumentasjon og språkkartlegging økende, og dette skjer i en kontekst av økende mangfold.

### **Teoretisk perspektiv – diskurs og disiplinering**

I diskursteorien forstås diskurser som bestemte måter å tale om og forstå verden eller et utsnitt av verden på (Neumann, 2001; Winther Jørgensen & Phillips, 1999), gjerne knyttet til institusjonelle praksiser. Denne forståelsen innebærer at både språkkartlegging og den norske barnehagemodellen kan forstås som diskurser, og de eksisterer i samhandling med andre diskurser og er i stadig endring. Kritisk diskursanalyse er et perspektiv som forstås både som teori og metode (Fairclough, 2008, s. 93). Analytisk legges det, i tråd med Faircloughs opprinnelige diskursmodell, vekt på sammenhengen mellom tekst og kontekst. Tekst vil da si tale, skrift og bilder, mens sosial praksis omhandler kontekstuelle, konkrete handlinger. Språkkartlegging er en slik praksis. Fairclough sier at gjennom diskursene konstrueres sosiale identiteter, subjektposisjoner og sosiale relasjoner mellom mennesker og vitens- og betydningssystemer (Fairclough, 2008, s. 18). Kritisk diskursanalyse er også eksplisitt kritisk og problemorientert. Med det menes at man retter oppmerksomheten mot «the social ‘wrongs’ of the day» (Fairclough, 2009, s. 163). Det innebærer både å avdekke hvordan mening og skjeve sosiale relasjoner skapes, utvikles og endres, og å rette oppmerksomheten mot hvordan disse relasjonene kan utfordres (Fairclough, 2009, s. 163-164).

Foucault, og forskere inspirert av ham, har fokusert på sammenhengen mellom sosiale praksiser, institusjonelle strukturer, makt og disiplinering (Foucault, 1975; Gore, 1998; Hammer, 2017; Oldervik, 2014). Foucault skriver at: «Disiplinen ‘fabrikkerer’ individer. Den er en særskilt metode, hvor individene på samme tid er gjenstand og redskap for øvrighetens maktutøvelse» (Foucault, 2014, s. 151). Individet er da føyeelig (*docile*), og «lar seg underkaste, bruke, forvandle og perfeksjonere» (Foucault, 2014, s. 122). Gore beskriver Foucaults disiplinierende styringsteknologier, blant annet normalisering, som noe man kan finne i ulike deler av pedagogisk praksis (Gore, 1998). Andreasen, Buchardt, Rasmussen og Ydesen (2015, s. 18) poengterer at evalueringer, tester, prøver og eksamener i et Foucault-perspektiv kan forstås som praksisformer hvor makt på makronivå, gjennom utøvelse av sosial kontroll, innvirker på mikronivå.

Rønbeck (2012) beskriver hvordan individer disiplineres gjennom normalisering. Her defineres normalisering som en:

prosedyre der individene gjennom stadig gjentatte, hårfine korrigeringer, vurderinger og forskjellige målprosedyrer blir vurdert ut ifra en homogeniserende og individualiserende målestokk. Den enkelte person blir dermed bedømt ut fra graden av avvik fra «normalen». Individet tar form gjennom en lang rekke former for bedømmelse, diagnoser, prognoser, klassifiseringer og normative vurderinger. Normen er ifølge Foucault tilhørende den *disiplinære* form for makt (Rønbeck, 2012, s. 22).

Språkkartlegging kan dermed forstås som en disiplinierende praksis der barna går gjennom vurderinger og målprosedyrer som de blir vurdert ut ifra. Det er grunn til å spørre om det likevel ikke, i kartleggingsdiskursen, i første omgang er pedagogene som disiplineres, for å kunne disiplinere. Min tilnærming innebærer dermed at kartleggingen av flerspråklige barn kan forstås som en sosial og

institusjonalisert praksis hvor barna og pedagogene, med Foucaults ord, på «samme tid er gjenstand og redskap for øvrighetens maktutøvelse» (Foucault, 2014, s. 151).

### **Empiri og metodisk inngang**

Artikkelen bygger på observasjoner og intervjuer i fem barnehager. Jeg har observert kartleggingssituasjoner som involverer fem pedagoger og fem barn i alderen 5–6 år. For å få innsikt i pedagogenes meninger og holdninger om pedagogisk praksis og språkkartlegging, har jeg i tillegg intervjuet dem. Jeg har brukt semistrukturerte intervjuer. Både intervjuene og samtalene i observasjonene ble tatt opp og transkribert. Pedagogene i undersøkelsen er erfarne barnehagelærere og har arbeidet fra fire til tjue år i barnehage. Tre av barna er født i Norge og har gått i barnehage siden de var ett år gamle. De to andre har bodd i Norge i mindre enn to år. Tre av barnas foreldre har kommet til Norge som flyktninger, mens to andre er arbeidsinnvandrere. Jeg har kalt barnehagene Kloden, Humla, Venus, Kolibri og Sol.

Jeg har også gått gjennom kartleggingsverktøyene som ble brukt i disse barnehagene. Dette var «Språkkartleggingstest for flerspråklige barn» (Trondheim kommune, 2015a; 2015b), «Nya Sit» (Hellquist, 2011), og «Språkpermen» (Sandvik, 2009).

Kritisk diskursanalyse setter søkelyset på tre sentrale dimensjoner: tekst, både det skrevne og det som sies, samt diskursiv og sosial praksis (Fairclough, 2008, s. 29). Det betyr at jeg studerer den sosiale praksisen, altså kartleggingspraksisen slik den framstår gjennom observasjon og intervju, og knytter den til en diskursiv kontekst, som er reflektert i diskursene om kartlegging og den norske barnehagemodellen, i verktøyene som brukes, og i intervjuene med pedagogene.

Når man utfører et intervju med et diskursivt utgangspunkt, er man interessert i det «enkeltpersoner uttrykker, ikke som aspekter av konkrete enkeltpersoner som sådanne, men snarere som aspekter av historiske diskursive praksiser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 256). Hva som skjer under kartleggingen, kan jeg observere, men for å få tak i hva informantene legger i god pedagogisk praksis, bygger jeg på intervjuer med pedagogene. Å spørre pedagogene om synet på god pedagogikk generelt, ville kunne resultere i teoretiske eller «faglig korrekte» svar, heller enn egne opplevelser. Jeg har derfor stilt pedagogene spørsmål om hva de synes er en god stund i arbeid med barn. Med andre ord er jeg ikke ute etter hva de teoretisk har av synspunkter på god pedagogikk, men jeg ser på pedagogene som «knowers», eller kunnskapsbærere (Smith i Widerberg, 2015, s.15), og er ute etter deres forståelse av god pedagogikk. I tråd med diskursteori forstår jeg pedagogene som bærere av en norsk barnehagediskurs, at de representerer et kunnskaps- og vitenssystem (Fairclough, 2008).

Fem tilfeller gir ikke grunnlag for å si noe om omfang av ulike praksiser (Tjora, 2010, s. 180-188). Generalisering er også et utfordrende begrep i diskursanalytisk sammenheng, og min studie sikter derfor mot en moderat generalisering (Nadim, 2015) der jeg kan si noe om hvordan kartleggingspraksisen kan virke disiplinerende. Gjennom kombinasjonen av informasjon fra observasjoner, intervjuer og kartleggingsverktøy studerer jeg hvordan diskursene konstruerer sosiale identiteter, subjektposisjoner, sosiale relasjoner mellom mennesker, og vitens- og betydningssystemer (Fairclough, 2008, s. 18).

Analysen ble gjort slik at jeg, etter at observasjoner og intervjuer var gjennomført, gikk gjennom empirien gjentatte ganger. Det empiriske materialet er rikt og gir rom for ulike fortolkninger. Underveis i arbeidet med materialet var det noen tema som stakk seg ut som interessante på tvers av de ulike intervjuene og observasjonene. Det som gjorde utsagn interessante, kunne både være at det var et sammenfall eller en motsetning mellom dem, om de reflekterte sentrale tema i litteraturen om kartlegging og den norske barnehagemodellen, eller utsagn som fremsto som representasjoner for posisjoner i diskursen om kartlegging. Slike utsagn kodet jeg i teksten. Deretter valgte jeg ut de temaene som jeg så som mest relevante for problemstillingen. Det neste skrittet var å analysere hva kodene kunne være uttrykk for. Dette kaller Gibbs (2007, s. 44) analytisk koding. Tematisk og

analytisk koding, og det å tolke og gi det empiriske materialet mening var en prosess som pågikk helt fram til teksten var ferdig skrevet. Denne prosessen ble gjennomført manuelt.

### **Funn og analyse**

På bakgrunn av den prosessen jeg har beskrevet over, har jeg valgt å presentere og analysere mine funn i fire deler. Først beskriver jeg kartleggingsverktøyene og deres instruksjoner. Deretter presenteres pedagogenes forståelse av hva en god stund er, og dermed deres forståelse av hva god pedagogisk praksis i barnehagen er. Videre tar jeg for meg pedagogenes syn på kartlegging av flerspråklige barn. Til slutt presenterer jeg hva som skjer når kartleggingen gjennomføres.

#### ***Beskrivelse av språkkartleggingsverktøyene og deres instruksjoner***

De materielle delene av en diskurs er viktige fordi de sikrer at diskursens posisjoner, representasjoner og praksiser stabiliseres og reproduseres (Neumann, 2001). I kartleggingsdiskursen utgjør språkkartleggingsverktøyene en viktig del av diskursens materialitet. I de fem kartleggingene jeg var med på, ble det brukt tre ulike verktøy: Verktøyet «Nya Sit» (Hellquist, 2011) brukes i Humla barnehage. Verktøyet består av 46 bildeserier i farger og et notat/resultathefte. Målet med verktøyet er å teste barnets «passive språk» og språkforståelse. På hver side er det tre alternative fargebilder, og barnet skal peke på det bildet som passer til den oppleste teksten. Verktøyet er utviklet for å brukes av logopeder og for bruk til enspråklige barn. Pedagogen må ha med seg verktøyet under kartleggingen.

«Kartleggingsprøve for flerspråklige elever» (Trondheim kommune, 2015a; 2015b), som brukes i Kloden, Kolibri og Venus barnehage, er utviklet i samarbeid mellom Trondheim kommune, flere skoler og barnehager og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Målgruppen er minoritetsspråklige elever. Heftet inneholder ulike bilder og aktiviteter/oppgaver som barna skal svare på etter spørsmål fra kartleggeren. Verktøyet inneholder også et veiledningshefte (Trondheim kommune, 2015b). Verktøyets utforming legger opp til at pedagogen må ha med seg verktøyet for å krysse av svarene og skrive utfyllende kommentarer. Videre sies det at kartleggeren skal ta hensyn til elevens konsentrasjon og motivasjon, og at «der eleven ikke mestrer det aktive ordforrådet, testes det passive ordforrådet» (Trondheim kommune, 2015b, s. 6).

«Språkpermen» tar utgangspunkt i boka «Lær meg norsk før skolestart» (Sandvik, 2009) og brukes i Sol barnehage. Den beskriver en metode for språkstimulering, og er et kartleggingsverktøy til bruk for minoritetsspråklige barn i barnehagen. Metoden har stort fokus på samtaler og språkfunksjoner på norsk og eventuelt morsmål. Den vektlegger også lesestund og barnets fortellinger (Sandvik & Spurkland, 2012). Verktøyet består av et veiledende engangshefte med rubrikker, hvor kartleggeren kan notere observasjoner og kommentarer. Skjemaene dekker områdene språkfunksjoner, samtale, lesestund, barnets fortellinger, lesing og skrivning og morsmål (Sandvik & Spurkland, 2012). Verktøyet legger opp til at det ikke er nødvendig for pedagogen å ha med verktøyet under selve kartleggingen.

De tre verktøyene som ble benyttet i de fem kartleggingene er forskjellige. De er utformet for å brukes i ulike situasjoner og gir ulike instruksjoner for hvordan de skal brukes. «Nya Sit» er utviklet for å brukes til enspråklige barn – av logopeder – og er et verktøy som i utgangspunktet tester passivt ordforråd. Verktøyet «Kartleggingsprøve for flerspråklige elever» er laget for minoritetsspråklige barn, og der barnet ikke mestrer det aktive ordforrådet, skal det passive ordforrådet testes. Det siste verktøyet, «Språkpermen», er utviklet til bruk for minoritetsspråklige barn i barnehagene og har fokus på samtale og dialog. Verktøyene gir dermed ulike føringer for kartleggingspraksisen. Verktøyene er, som nevnt over, et materielt uttrykk for kartleggingsdiskursen. Det er likevel ikke gitt hvordan kartleggerne forholder seg til valg, og bruk, av verktøyene.

### **Pedagogenes forståelse av «den gode stunden»**

Analysen viser at alle pedagogene la vekt på barnas opplevelse av mestring, anerkjennelse og tilhørighet i et fellesskap. Eksempelvis sier pedagogen i Kloden at en god stund innebærer:

*At jeg greier å få dem [barna] til – at de kjenner på den opplevelsen av å sitte i en gruppe, at det er oss, og at alle har noe å komme med og fortelle, og at jeg hjelper dem til å lytte til hverandre.*

Relasjonen mellom barna og pedagogene trekkes frem, og barna ses som subjekter i et fellesskap. Videre fremhever pedagogen hvor viktig det for eksempel er å åpne for at barna uttrykker sine følelser og opplevelser av det som skjer rundt dem, «om det er snø som faller og barna vil følge med og snakke om det, eller om barnet har noe annet å fortelle». Jeg tolker pedagogens utsagn som et ønske om at barna skal oppleve tilhørighet og delaktighet. Med dette kan man si at pedagogen er på linje med den norske barnehagemodellen og den nye rammeplanen for barnehagen, hvor det sies eksplisitt at personalet skal sørge for at alle barn opplever trygghet og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Pedagogene understreker også betydningen av å fange opp det barna er interessert i, slik at de selv kan bidra utfra hva de kan. Dette kan forstås som et syn på barn som kompetente. Pedagogen i Sol barnehagen sier at hun ønsker at hun:

*fanger det de [barna] er opptatt av, kommunikasjonen, relasjonen til barna ... at alle barn blir sett ... anerkjent. Ja [...] at vi ser dem, at de får lov til å være med og medvirke sjøl.*

Sitatet inneholder viktige elementer i den norske barnehagetenkningen: anerkjennelse av barn, kommunikasjon, og barns rett til medvirkning. Sitatene peker også på viktigheten av skjønn, eller rom for improvisasjon. Pedagogen i Kloden understreker også betydningen av eget faglig skjønn for å kunne balansere mellom det å være forberedt og å ha klare planer, men også å være fleksibel.

Oppsummert var pedagogenes ideer om den gode stunden i godt samsvar med sentrale elementer i den norske modellen. Spørsmålet er om denne forståelsen kommer til syne i kartleggingspraksisen.

### **Pedagogenes syn på kartlegging av flerspråklige barn**

I analysen av materialet kommer det fram at pedagogene er positive til språkkartlegging og at praksisen gir en pekepinn på hva de skal jobbe med. Pedagogen i Kloden sier f. eks. at: «jeg har bare et positivt forhold til kartlegging. [...] kartlegging er for å få en oversikt over hva han trenger – hun trenger. Så enkel definisjon har jeg på det. Hm – [...] Hva trenger de? Hvordan skal vi finne ut det?». Informanten er positiv til praksisen og understreker at kartlegging er viktig for å få oversikt over barnas behov.

I motsetning til pedagogen i Kloden barnehage som snakker om språkkartlegging som målestokk i forhold til barnas språkferdigheter, er pedagogen i Sol barnehage opptatt av å bruke kartleggingen for å finne ut av hvor hun som pedagog står i forhold til ulike mål:

*Altså man må jo på en måte ha noe å måle – måle seg med. Og da er jo dette et godt verktøy å bruke til det, [...] altså at kartlegging er en god måte å gjøre det på, vurdere om vi er der vi har sagt vi skal være [...] Så tenker jeg det er viktig å ha noe – ikke sant – sånn ... jeg kan sitte og si at ja, der er vi, men jeg har ingen ting som kan vise at der er vi. Men med dette [hun peker på kartleggingsverktøyet] kan jeg gjøre det, ikke sant.*

Jeg tolker dette slik at for pedagogen i Sol barnehagen er kartleggingspraksisen først og fremst en måte å vurdere seg selv og sin pedagogiske praksis på.

Fire av de fem pedagogene i undersøkelsen sier at de kartlegger for å avdekke barnas behov, dokumentere mangler i barnas språkferdigheter eller for å se «hullene» slik pedagogen i Kolibri barnehage uttrykker det:

*P<sup>2</sup>: For her [hun viser til kartleggingsverktøyet] ser vi i hvert fall hullene, ikke sant, hvor hullene er.*

*I: Hva sa du? Dere ser etter?*

*P: Hullene – ja.*

Hun ser med andre ord noe av nytten med kartleggingen i det at den hjelper til med å avdekke «hull» i barnas norskspråklige ferdigheter (se også Essahli Vik, 2018). Fire av barna behersket norsk godt, mens den femte hadde betydelige utfordringer. Samtidig kommer det fram at pedagogene på forhånd var klar over hvor barna stod i forhold til språkferdigheter i norsk. Pedagogen i Humla barnehage sier for eksempel at barnet er «nesten trespråklig» og en av de flerspråklige «som snakker best norsk, altså. [...] Veldig bra setningsoppbygging og – bra uttale». Pedagogen i Venus barnehage sier om barnet at «hun snakker bra norsk [...] Ja, hun er jo [...] den språksterke i forhold til minoritetene da». Alle pedagogene forteller dessuten at alle flerspråklige barn kartlegges – uavhengig av språkferdigheter – mens resten av barna kartlegges ved behov. Det var altså barnas subjektposisjon som flerspråklige i seg selv som utløste språkkartleggingen.

Samtidig som pedagogene har en positiv holdning til kartleggingspraksisen, er de klar over begrensingene ved kartleggingen. Pedagogen i Kolibri barnehage er for eksempel kritisk til utformingen av selve verktøyet som brukes, men ser betydningen av kartleggingspraksisen og sier at den er viktig i arbeidet med språk og flerspråklige barn i barnehagen.

Med sitt fokus på barnas rett til medvirkning, deltakelse og på tilrettelegging for blant annet tilhørighet i barnegruppa, er pedagogenes subjektposisjon forankret i diskursen om den norske barnehagemodellen. De er samtidig positive til kartlegging og dermed på linje med den dominerende posisjonen i kartleggingsdiskursen. Styringsideologien kan tolkes å ha blitt internalisert hos pedagogene. Dessuten viser empirien at problemfokuset og mangelperspektivet ikke i utgangspunktet var knyttet til de enkelte barna og deres språkferdigheter, men kommer som et resultat av den subjektposisjonen flerspråklige barn tilskrives i kartleggingsdiskursen.

### ***Hva skjer når språkkartleggingen gjennomføres?***

I Kloden barnehage, hvor de brukte verktøyet fra Trondheim kommune, var samspeilet mellom pedagogen og barnet i forkant av kartleggingen preget av dialog og en vennlig tone. Barnet snakket med sine kamerater, tegnet og skrev navnet til fire av dem på eget initiativ. Pedagogen var oppmuntrende og inkluderende. Etter hvert åpnet pedagogen kartleggingen med å forklare barnet hva som skulle skje. Pedagogen oppmuntret barnet til å skrive navnet sitt, noe hun gjorde raskt og med stor mestring. Til å begynne med ga pedagogen mange positive tilbakemeldinger og roste barnet. Etter hvert endret situasjonen seg. Når barnet prøvde å relatere det hun så på verktøyet til noe annet hun hadde på seg eller som var i nærheten, sørget pedagogen ganske raskt for å hente henne inn igjen til verktøyet uten å ta hensyn til innspillene fra barnet. Pedagogen fortsatte å stille spørsmål til barnet, som svarte uten vanskeligheter. Pedagogen ga tydelig beskjed til barnet om å peke på riktig svar. Barnet svarte ved å peke, og hun sluttet etter hvert å snakke.

Også i Kolibri barnehage brukte pedagogen kartleggingsverktøyet fra Trondheim kommune. Pedagogen åpnet kartleggingen med å spørre barnet om navnet sitt, og om barnet kunne skrive det. Barnet kunne ikke skrive navnet sitt. Barnet brukte en blanding av norsk og morsmålet i et forsøk på å

<sup>2</sup> P, står for pedagogen og I for intervjueren.



svare. Videre var det ifølge verktøyet meningen at man skulle undersøke om barnet kunne ord som: mor, far, søster og bror. Barnet i denne kartleggingen viste tydelig begeistring for oppgavene som hadde med tall og former å gjøre, mens oppgaver med ord og bokstaver var vanskeligere for barnet. Pedagogen var på forhånd klar over barnets språklige ferdigheter, og fortalte også om det i intervjuet.

I Humla barnehage brukte pedagogen «Nya Sit». Før kartleggingen begynte, forklarte pedagogen barnet hva som skulle skje. Barnet sa ingenting. I løpet av hele kartleggingen, som varte i omlag 18 minutter, kom jenta til orde kun to ganger. I begge tilfellene var det som svar på direkte spørsmål. Under kartleggingen gjentok pedagogen enkelte setninger flere ganger. Hun roste barnet mange ganger under kartleggingen ved bruk av ord som «kjempebra», «flott» og så videre. Pedagogene brukte uttrykket «nå må du høre godt etter» hele 10 ganger i løpet av kartleggingen. Kartleggingssekvensen bar tydelig preg av å være en testsituasjon. I tråd med verktøyets instruksjoner brukte pedagogen kartleggingsverktøyet og alle bildene i den rekkefølgen de står i boka. Pedagogene åpnet ikke for innspill fra barnet. Barnet svarte ved å nikke eller peke. Det var ingen invitasjon til å bruke språk, eller til å uttrykke seg verbalt. Dette førte til at barnet forble språklig inaktiv i kartleggingssituasjonen.

I Sol barnehage brukte pedagogen «Språkpermen». Pedagogene hadde det ikke med seg til kartleggingen. Hun hadde en samtale med barnet med utgangspunkt i en bok som barnet valgte fra bokhylla. Pedagogene så etter hvert at barnet ikke var så interessert i boka likevel. Pedagogene brukte en god stund på å snakke med barnet om dagens aktiviteter og tur. Samtalen fungerte som en måte å åpne barnets verden på, samt å gjøre henne tryggere. Pedagogene spurte om barnet ville velge seg en annen bok. Det gjorde hun. Pedagogene leste sakte og tydelig, og hun stoppet underveis slik at barnet kunne komme med innspill. Samspillet var preget av lytting, bekreftelse og god stemning. Pedagogene ved Sol barnehage skiller seg ut når det gjelder gjennomføring og forståelse av kartleggingen. Dette ble tydeliggjort ved at barnet ble involvert og aktivert. Barnet ble invitert til dialog, og det var ingen oppfordring til peking. Pedagogene fortalte dessuten at hun som oftest kartlegger barn i grupper, og at kartleggingen foregår i ulike situasjoner i barnehagen. Dette er også i tråd med instruksjonen for verktøyet «Språkpermen».

### **Diskusjon – pedagogens føyelighet og disiplinering**

Pedagogenes forståelse av en «god» stund i barnehagen innebar å gi barna en opplevelse av mestring og tilhørighet i et fellesskap. Pedagogene var opptatte av å kunne fange barnas oppmerksomhet og være i et samspill med dem. De utrykte vilje til å gi barna anledning til å medvirke til det som skjer i hverdagen. Videre kom betydningen av å ha frihet og aksept for at det kan være litt 'kaos' i situasjonen fram. Idealet hos pedagogene lå tett på det vi kan forstå som sentrale element i diskursen om den norske barnehagemodellen.

I fire av observasjonene var samtalen før kartleggingen begynte, preget av lytting, nysgjerrighet og en vennlig tone. Atmosfæren var i stor grad i tråd med pedagogenes forståelse av god praksis. Med en gang pedagogene begynte å forholde seg til kartleggingsverktøyet, tok samspillet en annen vending. I varierende grad forsvant dialogen. Pedagogene begynte å be barnet om å peke istedenfor å invitere dem til å bruke verbalspråket. Dette gjorde at flere av barna etterhvert sluttet å snakke. I to av kartleggingene brukte barna morsmålet eller engelsk når de ikke fant ordene på norsk. Dette var noe som pedagogene ikke tok hensyn til under kartleggingen.

Man kan ikke kreve at all aktivitet i barnehagen skal være dialogbasert. Imidlertid mener jeg at når man har et allmenpedagogisk utgangspunkt hvor hensikten med kartleggingen er å få kunnskap om barnets språklige ferdigheter, er det rimelig å bruke metoder som inviterer barnet til å bruke verbalspråket, og ikke metoder som passiviserer. Ifølge Hagtvet kjennetegnes dynamisk språkkartlegging av et forhold mellom kartlegger og barn som er preget av samspill, interaksjon og dialog (Hagtvet i Lyngseth, 2010, s. 220).

I det kartleggingene startet underordnet pedagogen seg kartleggingsdiskursens logikk. De føyet seg, for å bruke Foucaults begrep, men paradoksalt nok ved å bli mer rigide. Det kan synes som om de, når det kommer til praksis, har internalisert styringsideologien og bruker verktøyene på en lite fleksibel måte, som til dels er i strid med sine egne tanker om en god pedagogisk praksis. Dette kan ses som uttrykk for disiplinering, og den reduserer pedagogenes rom for faglige skjønn og improvisasjon. De disiplineres samtidig som de disiplinerer. Pedagogenes subjektposisjon endres dermed til selv å bli et verktøy i diskursen. Pedagogisk praksis handler om å påvirke barn. Som Skjervheim sier: «den yngre generasjon treng og krev oppseding» (Skjervheim, 1996, s. 215), og kartleggingen kan forstås som del av «oppsedinga» av barna. Spørsmålet er om pedagogene går for langt – også i forhold til verktøyenes instruksjoner. Analysen tyder på at kartleggingen som sosial praksis er mer instrumentell enn den forståelsen som ligger i den norske barnehagemodellen. Derfor kan det også se ut som om det er et spenningsforhold mellom språkkartleggingspraksisen og sider av den norske barnehagemodellen.

Den norske barnehagemodellen har kommet langt når det gjelder anerkjennelse av barns rett til å bli sett som subjekter. Det kan likevel se ut til at det, når det gjelder flerspråklige barn, fortsatt finnes holdninger om barn som objekter for en velmenende oppdragelse, og en tendens til å se barna uavhengig av deres sosiale, kulturelle bakgrunn og det miljøet de er en del av. Dermed plasseres problemer med språkinnlæring og inkludering hos barna. Dette ser jeg i datamaterialet, hvor fire av de fem pedagogene sier at ved å kartlegge ser de etter «hva barnet mangler» eller å finne «hullene» hos barnet. Her ligger det gode hensikter og intensjoner, men samtidig et fravær av kritisk refleksjon rundt egen praksis og forståelse. Dette er i tråd med Morales og Lee (2015, s. 32), som hevder at «monolingual biases of current language assessment practices may unwittingly perpetuate deficit perspectives on language minority children».

Med inspirasjon fra Foucault (1975) kan man si at pedagogene har internalisert herskende styringsideologi og praksis. De styrer seg selv – og den institusjonaliserte praksisen i barnehagen – i tråd med politiske styringssignaler. Disse signalene får de både fra de dominerende diskursene, tekster i overordnede styringsdokumenter, og fra de konkrete instruksene som gis i verktøyene de jobber med. Dermed er kartleggingspraksisen både et produkt av det dominerende kunnskapssystemet og et bidrag til å reproducere eller opprettholde mangelperspektivet på flerspråklige barn. I tråd med Fairclough kan vi si at språkkartleggingsdiskursen bidrar til å konstruere både sosiale identiteter, subjektposisjoner, sosiale relasjoner mellom mennesker, og vitens- og betydningssystemer (Fairclough, 2008, s. 18).

Analysen viser imidlertid at det er flere posisjoner i diskursen. Pedagogen i Sol barnehage skiller seg ut når det gjelder forståelsen og gjennomføringen av språkkartleggingspraksisen. Pedagogen er mer fleksibel og lykkes i å aktivisere og involvere barnet i dialog. Her sier pedagogen også at de kartlegger det pedagogiske miljøet. Et interessant aspekt ved denne «avvikende» subjektposisjonen er at også pedagogen i denne barnehagen fulgte verktøyets instruksjoner. Verktøyet la imidlertid vekt på at kartleggeren skulle ta utgangspunkt i barnas språklige, kulturelle og sosiale bakgrunn og at barn skal kartlegges i samspill med andre barn og i ulike situasjoner. Slik jeg ser det, samsvarer verktøyet «Språkpermen», som ble brukt her, bedre med sentrale trekk ved den norske barnehagemodellen – både ved at de legger mer vekt på ressursene hos barnet, at barnet skal kartlegges i ulike situasjoner og at det gis mer rom for pedagogens faglige skjønn.

### Avsluttende refleksjon

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan pedagogene og den pedagogiske praksisen påvirkes av språkkartleggingsdiskursen i barnehagen. Jeg benyttet en kombinasjon av begreper fra litteraturen om den norske barnehagemodellen, kritisk diskursanalyse og Foucaults begrep om disiplinering. Empirien i artikkelen er intervjuer med pedagoger og observasjoner av kartleggingssekvenser. Analysene viser

at pedagogenes holdninger generelt er trygt plassert i den norske barnehagemodellen. Samtidig er pedagogene positive til språkkartlegging. Kartleggingen gir dem en pekepinn om hva de skal jobbe med, og viser hvor barna står i forhold til norskspråklige ferdigheter. På den andre siden bygger kartleggingspraksisen i stor grad på et mangelperspektiv, også i de tilfellene der pedagogene vet at barna har gode språkferdigheter. I fire av de fem kartleggingssituasjonene var samspillet preget av vurdering og lite dialog. Dette står i kontrast til det pedagogene så på som god pedagogisk praksis. Det kan se ut til at pedagogene satte sitt faglige skjønn til side. Barnas subjektposisjon var forhåndsbestemt: De minoritetsspråklige barna skulle kartlegges uavhengig av deres norskspråklige ferdigheter, og mangelperspektivet fulgte med denne posisjonen.

Det er mulig å mene at kartlegging er en særegen praksis der barns medvirkning og dialog ikke står i fokus, der poenget er å kartlegge barnas språklige ferdigheter nettopp ved å følge verktøyenes instruksjoner. Dette mener jeg er en problematisk tilnærming til pedagogisk praksis i barnehagen. Kanskje kan vi komme fram til en kartleggingspraksis som samsvarer med sentrale elementer i den norske barnehagemodellen for øvrig? I det empiriske materialet var det forskjeller i både tilnærming og praksis. I den ene barnehagen, hvor pedagogen valgte å ikke ha med seg et verktøy under kartlegging og hvor de foretok kartlegging i forbindelse med aktiviteter i barnehagen, hadde samspillet en annen karakter. Både barnet og pedagogen fikk større handlingsrom, og barnets ressurser kom fram gjennom kartleggingspraksisen.

Min undersøkelse tyder på at det kan være et spenningsforhold mellom språkkartleggingspraksisen og sider ved den norske barnehagemodellen. Analysen viser imidlertid at det ikke nødvendigvis er kartlegging av flerspråklige barn i seg selv som er problemet. Problemet er knyttet til hvordan det kartlegges, og med hvilke verktøy. Disiplinering er allestedsnærværende i pedagogisk praksis, men bevissthet rundt hvordan disiplinering påvirker samspillet mellom barn og pedagoger kan utgjøre en forskjell. En slik bevissthet, og økt flerkulturell og flerspråklig kompetanse, kan kanskje bidra til at språkkartleggingspraksisen i større grad skjer i samsvar med viktige verdier i den norske barnehagemodellen – og føre til mindre føyelige pedagoger?

## Litteraturliste

- Andreasen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A., & Ydesen, C. (red.) (2015). *Test og prøvelser. Oprindelse, utvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborgs universitetsforlag.  
<https://doi.org/10.36368/njedh.v3i1.75>
- Arntzen, R., Duek, S., & Hjelde, A. (red.). (2012). *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole. Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket. TOBANO (to -og flerspråklige barn i Norden)*. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147533/20120402HeleEl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bae, B. (2015). Barnehagepolitikk i utakt. *Utdanning*, (3), 50-53.
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Avhandling, ph.d.). Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Stavanger.
- Bjørnøy Sommersel, H., Vestergaard S., & Larsen M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M., & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen; fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(10), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1734>
- Essahli Vik, N. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn. Ekskludering i praksis? *Barn*, 36(2), 11-28. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2782>
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I Wodak, R., & Meyer, M. (red.) *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 162-186). London: Sage Publications.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Editions Gallimard.
- Foucault, M. (2014). *Overvåking og straff*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175-182. <https://doi.org/10.7577/nbf.286>
- Gjervan, M. & Svolsbru, G. (2010). Behov for nyansering i kartleggingsdebatten. *Barnehagefolk*, 2010(02), 87-89.
- Gore, J.M. (1998). Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. I T.S. Popkewitz & M. Brennan (red.), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (s. 231-251). New York: Teachers College Press.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellquist, B. (2011). *SIT Språkligt Impressivt Test för barn*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Holm, L. (2017a). Constructions of the literacy levels of multilingual students. *Language and Education*, 31(5), 449-462. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305397>
- Holm, L. (2017b). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 22-37.
- Holm, L. (2015). Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner. *Educare – vetenskapliga skrifter*, 2015(2), 103-127.
- Holm, L. (2010). Analytiske Perspektiver På Sproglig Evaluering I Daginstitutioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 169-73. <https://doi.org/10.7577/nbf.285>
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner: En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i daginstitutioner i Københavns kommune*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus universitet.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. 2009. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Klem, M., & Hagtvat, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64(4), 12-24.
- Korsvold, T.R. (red.). (2011). *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E., & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapsenteret for utdanning.

- Lyngseth, E.J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 219-225.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.292>
- McNamara, T. (2008). Language Testing. I A. Davies & C. Elder (Red.), *The Handbook of Applied Linguistics* (s. 763-783). Oxford, UK.: Blackwell Publishing Ltd.
- McNamara, T. & Roever, C. 2006. Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 242-258. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Morales, M. C., & Lee, J. S. (2015). Stories of assessment: Spanish English bilingual children's agency and interactional competence in oral language assessments. *Linguistics and Education*, 29, 32-45. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.008>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(03), 129-148.
- Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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>
- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst: bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970–2010*. (Doktoravhandling 2014:77), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Otterstad, A.M., Rhedding- Jones, J. (2011). Å spore kunnskapskonstruksjoner i brytningstider. I Otterstad, A.M. & Rhedding- Jones, J. (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 11-35). Oslo: Universitetsforlaget
- 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. Hentet fra:  
<https://evalueringsportalen.no/evaluering/kartlegging-av-spraekstimulering-og-spraekkartlegging-i-kommune-sluttrapport/Sluttrapport%20spr%C3%A5kstimulering%20og%20spr%C3%A5kkartlegging.pdf/@@inline>
- Rønbeck, A.E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A.E. Rønbeck (red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 9-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart!: språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen: Språkpermen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, M., Garmann, N.G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Skarpenes, O., & Nilsen, A.C.E. (2014). «Making up pupils». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 424-439.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

- Solbrekke, T.D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 194-209.
- SSB (2018). *Barn i barnehagar frå språklege og kulturelle minoritetar. Fylke. 2016*. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/barnogunge/2017/tabeller/barnehage/bhage0600.html>
- St.meld. nr 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinsholt, K., & Ness, S.A. (2016). *Motstrøms: åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: Dronning Mauds minne.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Trondheim kommune. (2015a). *Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Muntlige oppgaver. Barnas hefte*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfb2179852b89ade10/4059-barnas-hefte-web1-1.pdf>
- Trondheim kommune (2015b). *Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Fasit, lærerveiledning og notathefte*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfb2179852b89ade10/4095-lrerveiledning-040315-1.pdf>
- Vallberg Roth, A. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5(23), 1-18. <https://doi.org/10.7577/nbf.479>
- Widerberg, K. (2015). *I hjertet av velferdsstaten: en invitasjon til institusjonell etnografi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.

Bokkapittel. Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Boken er under publisering, vedlegget er en PDF-versjon av kapittelet.





## KAPITTEL 10

# Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn

*Nassira Essahli Vik*

### **Innledning**

Temaet for dette kapitlet er språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen, mer spesifikt fem–seks-åringer, også kalt skolestartere. Ofte knyttes framveksten av språkkartlegging i barnehagesektoren til stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen*, der regjeringen foreslo å innføre et krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage (St.meld. nr. 41 (2008–2009), s. 11). I denne stortingsmeldingen ble språkkartlegging presentert som et tiltak for å øke kvaliteten i barnehagen ved å fokusere på tidlig innsats. I ettertid har språkkartlegging blitt et tema som engasjerer mange. En del fagfolk og foreldre reagerte på forslagene i stortingsmeldingen, blant annet ved å utarbeide barnehageopporet «Nei til kartlegging av alle barnehagebarn» (Evenshaug, Johansson, Hogsnes, Kaurel mfl., 2010). Andre ser kartlegging som et viktig virkemiddel for at barn med behov skal få hjelp og støtte så tidlig som mulig, slik at de klarer seg bedre på skolen i det lange løp. Det kan derfor sies at språkkartleggingsdiskursen har utviklet seg til et felt preget av spenning og kontroverser mellom ulike posisjoner og aktører (Essahli Vik, 2017).

Språkkartlegging utføres veldig ulikt i norske barnehager, og det brukes ulike kartleggingsverktøy (Essahli Vik, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2011 (se kapittel 6). Problemstillingen som ligger til grunn for dette kapitlet, er hvordan språkkartlegging kan virke inkluderende for flerspråklige barn i barnehagen, og dermed også være et nyttig og godt hjelpemiddel i det pedagogiske arbeidet med flerspråklige barn. I kapitlet diskuteres først noen sentrale begreper og forhold knyttet til debatten om kartlegging av flerspråklige barn i barnehagen. Dette inkluderer en kort gjennomgang av noe av litteraturen på feltet. Deretter presenteres litt om bakgrunnen for denne casestudien. Gjennom casestudien beskrives og analyseres en inkluderende kartleggingspraksis som er preget av samspill og dialog og tjener både barnet og den pedagogiske praksisen.

## Flerspråklighet og språkutvikling

Dagens norske barnehage er både språklig, sosialt og kulturelt mangfoldig. Ifølge Statistisk sentralbyrå hadde 16,4 prosent av barn i barnehagen minoritetsbakgrunn i 2016 (SSB, 2018). Flerspråklige barn i barnehagen er imidlertid ingen homogen gruppe. Flerspråklige barn kan ha ulik sosial, kulturell og språklig bakgrunn. Det er store variasjoner når det gjelder hvor lenge de har bodd i Norge, og hvilke grunner som ligger bak familiens situasjon.

To- eller flerspråklighet er også et komplekst fenomen, og før vi går videre på temaet språkkartlegging av flerspråklige barn, kan det være nyttig å foreta en begrepsavklaring knyttet til flerspråklighet. Engen og Kulbrandstad (2004) skiller blant annet mellom reseptive ferdigheter (evne til å forstå gjennom lytting og/eller lesing) og produktive ferdigheter (evne til å bruke ved å snakke og/eller å skrive). Man kan også skille mellom kommunikative (at man kan forstå og gjøre seg forstått i ulike situasjoner) og formelle språklige ferdigheter, som «(...) dreier seg om å beherske reglene som bestemmer formen på det som sies eller skrives på det aktuelle språket» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). Disse nyansene innebærer at flerspråklighet handler om grader av flere typer ferdigheter, og man kan være flerspråklig på mange ulike måter. Dette har implikasjoner for språkkartleggingen, fordi det handler om personalets kompetanse, evne og vilje til både å se og støtte barns språklige utvikling.

I barnehagesammenheng brukes det mange begreper om hverandre når det gjelder flerspråklige barn. Tospråklighet, flerspråklighet, fremmedspråklige barn, minoritetsspråklige, barn med minoritetsbakgrunn eller barn med innvandrerbakgrunn er begreper som brukes. Det er ikke likegyldig hvilket begrep som brukes. Begreper fargelegger den virkeligheten man er en del av (Arnesen, 2017). Begrepsbruk og formuleringer påvirker hvordan man forholder seg til minoritetsbarn/ungdom, og det påvirker også hvordan disse ser på seg selv. Språket er ikke nøytralt, språket er med å konstruere det man anser som viktig og riktig. I dette kapitlet brukes begrepene flerspråklige og minoritetsspråklige barn. I Stortingsmelding nr. 6 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» (Meld. St. 6 (2012–2013), s. 43). Definisjonens formulering og særbehandling av engelsk kan diskuteres (jf. Røyneland, 2016), men det tas ikke opp i denne sammenhengen.

Det finnes ulike oppfatninger av forholdet mellom læring av første- og andrespråk. Antakelsen om at morsmålet kan være en barriere for læring av andrespråk, var lenge dominerende. Andre har vært for at man i første omgang må lære morsmålet før andrespråk. I motsetning til disse finner vi en oppfatning som bygger på at læring av første- og andrespråk er positivt for utvikling av begge språkene. Mye av litteraturen støtter den siste forståelsen. Dette skyldes at det man lærer i det første språket, kan overføres til læring av andre språk (Cummins, 2000). Cummins bruker en isfjellmetafor for å beskrive modellen. Tospråklighet er da å forstå som et isfjell med to topper som stikker opp av vannet, mens det er en stor felles base under vannflaten. Toppene kan da være forskjellige, men har et felles grunnlag. Dette illustrerer hvordan språklige funksjoner og elementer fra førstespråket kan overføres til andrespråket. Den tospråklige konteksten kan være subtraktiv eller additiv og har mye med holdninger og kulturell og politisk status å gjøre (Engen & Kulbrandstad, 2004; Wei, 2000). En subtraktiv kontekst eller tilnærming vil for eksempel si at når man lærer et andrespråk som er det dominerende språket i en kultur, slutter man å bruke og lære sitt opprinnelige språk. En subtraktiv språklæring innebærer at det nye språket læres på bekostning av morsmå-

let. En additiv språklæringskontekst indikerer at det nye språket læres i tillegg til morsmålet, eventuelt andre tidligere språk. Dette er en tilnærming som er mer i tråd med Cummins modell av en felles underliggende språkevne. I barnehagesammenheng er det både nyttig og viktig for barnas språkutvikling at språklæring på begge språk skjer additivt.

Kunnskap og kompetanse om flerspråklighet kan ha stor betydning i arbeid med språkkartlegging og språkkartlegging i barnehagen. I dette kapitlet rettes imidlertid oppmerksomheten mot den generelle språkkartleggingen av flerspråklige barn som foregår i barnehagen – og som ofte gjøres av alle flerspråklige barn. Når det gjelder språkkartlegging av barn med for eksempel språklydsvarer og språklydsutvikling, kan leseren se på kapittel 7. Ellers gir de andre kapitlene i antologien innsikt i ulike sider ved språkkartlegging.

## **Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen**

Den danske forskeren Lars Holm sier at det er en del av «... en daginstituttions normale virksomhet at anlegge evaluerende perspektiver på børns sprog og sproglige udvikling» (Holm, 2010, s. 169). Imidlertid finnes det ikke en entydig definisjon av begrepet kartlegging. Det kan skilles mellom testing, observasjon og kartlegging (Lyngseth, 2010). Språkkartlegging kan forstås i en smal betydning, som systematisk observasjon med utgangspunkt i kartleggingsverktøy, eller i en vid betydning, som en tilnærming som rommer alt man gjør for å få kunnskap om et enkelt barns språkutvikling (Høigård, Mjør & Hoel, 2009). Ingvild Åmot sier at: «Det handler både om å skaffe seg et best mulig grunnlag for å kunne tilpasse det allmennpedagogiske barnehagetilbudet etter barns behov og forutsetninger og om grunnlag for eventuell utredning av behov for spesialpedagogisk hjelp» (Åmot, 2017, s. 139). Definisjonene er ulike og tar utgangspunkt i ulike formål og ulike fagtradisjoner (Holm, 2017b).

Tilnærmingen til kartlegging i dette kapitlet har et allmennpedagogisk perspektiv. Det som adresseres, er den språkkartleggingen som gjennomføres av pedagoger i barnehagen, gjerne av alle barn med flerspråklig bakgrunn. Denne typen språkkartlegging brukes i første omgang for å finne ut mer om barnets språkferdigheter og om barnet kan ha behov for særskilt hjelp og

støtte. Dette er en type kartlegging som regjeringen foreslo at alle barnehager skulle gi tilbud om til alle barn i barnehage (St.meld. nr. 41 (2008–2009)). I dag praktiseres dette noe ulikt, både mellom barnehager innad i de enkelte kommunene og mellom kommuner.

Lyngseth presenterer i kapittel 1 i denne boka en bakgrunn for temaet kartlegging i tidlig alder. Flere forsknings- og kunnskapsoversikter har tatt for seg ulike temaer knyttet til språkkartlegging. I artikkelen «Tidlig språkkartlegging, til barnets beste?» går Klem og Hagtvet gjennom en del forskning på språkkartlegging og diskuterer dette opp mot tidlig innsats for barn med språkvansker (Klem & Hagtvet, 2018). Dette er ikke spesielt knyttet til flerspråklige barn. Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud og Børte (2017) foretar en systematisk kartlegging av forskning på språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn. Imidlertid tar ikke denne opp språkkartlegging spesifikt. Videre presenterer Sandvik, Garmann og Tkachenko (2014) en synteserapport over forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014. Rapporten har et eget kapittel om språkkartlegging. Her summerer de opp hva forskningen så langt sier om hvorvidt alle bør kartlegges, med hvilke verktøy, og hvordan kartleggingen bør organiseres. Heller ikke dette kapitlet har et spesielt søkelys på flerspråklige barn. Vallberg-Roth (2012) presenterer på sin side en gjennomgang av ulike vurderingsformer i svenske barnehager. Det er derfor klart at det har vært relativt lite pedagogisk forskning med vekt på språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen. Noen av dem som har sett på kartlegging av flerspråklige barn i barnehagen, adresserer det problematiske forholdet mellom kartlegging og inkludering av flerspråklige barn og identitet (Essahli Vik, 2017, 2018; Gjems, 2010; Morales & Lee, 2015). Andre har også lagt vekt på språkkartlegging forstått som diskurs og institusjonalisert praksis, noe som blant annet innebærer at kartleggingspraksisen studeres opp mot samfunnsmessige utviklingstrekk (se for eksempel Holm, 2009, 2010, 2015, 2017a, 2017b; Pettersvold & Østrem, 2012; Sandvik & Spurkland, 2012). Mange av de ovennevnte studiene har fokusert på de utfordrende sidene ved kartleggingspraksisen. Videre hevder mange som er skeptiske til språkkartlegging, at praksisen ofte bygger på et problem- eller mangelperspektiv (Bae, 2015; Kaurel, 2014; Pettersvold & Østrem, 2012). Dessuten kobles kritikken til at profesjonsutøvelse og faglig skjønn settes under press (Solbrekke & Østrem, 2011).

Samtidig har offentlige styringsdokumenter framstilt språkkartlegging generelt, og kartlegging av barn med minoritetsbakgrunn spesielt, som et virkemiddel for å utligne sosiale forskjeller. Poenget er da at barn med behov for hjelp og støtte kan bli oppdaget så tidlig som mulig og dermed få hjelp slik at de klarer seg bedre på skolen i det lange løp (Meld. St. 24 (2012–2013); Rambøll, 2008; St.meld. nr 16 (2006–2007); St.meld. nr. 41 (2008–2009)). Dessuten, som et resultat av Ekspertutvalgets arbeid med vurdering av språkkartleggingsverktøy, kom Utdanningsdirektoratet (2011) med publikasjonen *Språk i barnehagen er mye mer enn bare prat*. Dette er en veileder for språkstimulering, språktilegnelse, dokumentasjon og vurdering av språk i barnehagen.

Debatten ser etter hvert ut til gradvis å bli mer nyansert (Essahli Vik, 2017; Gjervan & Svolsbru, 2010), og flere har argumentert for at kartlegging, under visse betingelser, kan spille en viktig rolle for barn og barns språklige utvikling (Essahli Vik, 2019). Lyngseth (2010) argumenterer for eksempel for en dynamisk kartlegging, der samspill, interaksjon og dialog preger forholdet mellom kartleggeren og barnet. Klem og Hagtvatn på sin side trekker fram at god kartlegging er mulig, men stiller «krav til fagfolks kompetanse og etiske bevissthet» (Klem & Hagtvatn, 2018, s. 20).

Tidligere studier har vist at det kan være problematiske sider ved hvordan kartleggingen foregår (Essahli Vik, 2013, 2018, 2019; Holm, 2019; Morales & Lee, 2015). På grunn av instrumentell bruk av kartleggingsverktøy, et mangelperspektiv og en tilnærming til flerspråklige barn som preges av en «oss og de andre»-tenkning, har noen kartlegginger beveget seg bort fra idealene om god pedagogisk praksis, men slik er det ikke nødvendigvis. I dette kapitlet presenteres en kartleggingspraksis som framstår som annerledes og som et nyttig og godt hjelpemiddel for flerspråklige barn og for barnehagen. Tilnærmingen, inspirert av diskursanalytiske perspektiver, gir noen indikasjoner på hvorfor denne praksisen skiller seg ut.

## Et utgangspunkt for studier av kartlegging

I pedagogikk, som i andre samfunnsvitenskaper, er det vanskelig å studere en sosial praksis som språkkartlegging uavhengig av et teoretisk utgangspunkt. Man betrakter praksiser gjennom teoretiske briller. Den teoretiske inngangen i dette kapitlet er inspirert av diskursteori og diskursanalyse. Diskursanalyse dreier seg om å «studere menneskeskapte tekster, 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). Poenget er at vår forståelse av hva kartlegging er og ikke er, er sosialt konstruert (Berger & Luckmann, 1966). Om kartleggingen er i strid med god praksis, eller om det er et egnet hjelpemiddel til tidlig innsats, kan ikke forstås uten at man ser det i forhold til pågående diskurser. Kritisk diskursanalyse, en retning innenfor diskursanalyse, er normativ i den betydningen at målet er både å få frem hvordan mening og skjeve sosiale relasjoner skapes, utvikles og endres, og å rette oppmerksomheten mot hvordan disse relasjonene kan utfordres eller bedres (Fairclough, 2009, s. 163–164; Kjelaas & Ommeren, 2019, s. 8). I dette kapitlet betyr det at vi forsøker å bidra ved å rette oppmerksomheten mot en case som viser en kartleggingspraksis som kan ses som en annerledes og mer positiv tilnærming.

I Faircloughs opprinnelige diskursmodell<sup>1</sup> legges det videre vekt på at diskurser består av både tekst og kontekst. Tekst forstås da som tale, skrift eller bilder, mens kontekst kan beskrives som sosial praksis (i barnehagen og i barnehagens omgivelser) og diskursive handlinger (i dette tilfellet språkkartleggingen). Dessuten er tekst og sosial og diskursiv praksis bundet tett sammen. Slik er for eksempel Ekspertutvalgets rapport om kartlegging i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og barnehagens styringsdokumenter knyttet sammen med kartleggingen som skjer i barnehagen.

Studier har vist at diskursen om språkkartlegging av flerspråklige barn er med å konstruere subjektposisjoner preget av problem- eller mangelperspektiv og eksklusjon (Essahli Vik, 2018; Morales & Lee, 2015). Dette skjer blant

---

1 Fairclough har over tid endret på begrepene i sin analysemodell (Skrede, 2017, s. 32–33). Imidlertid sier han også at den gamle modellen fortsatt kan brukes (Skrede, 2017, s. 34, fotnote 9).

annet gjennom at barna med flerspråklig bakgrunn kartlegges uavhengig av om de har behov for dette eller ikke, mens de med majoritetspråklig bakgrunn kartlegges kun ved behov. Dette innebærer igjen at man kan forstå det slik at minoritetsbarna kategoriseres som en av «de andre» og med et mangelperspektiv i utgangspunktet (se for eksempel Essahli Vik, 2017; Kjelaas, 2009). Denne konstruksjonen av barnas subjektposisjon i diskursen skapes utenfor selve kartleggingen. Imidlertid er det slik at pedagogenes eller kartleggerenes subjektposisjon også er sentral i kartleggingsdiskursen. I andre sammenhenger (Essahli Vik, 2018, 2019) vises det til at barnehagelæreren både påvirkes av og reproducerer problemperspektivet i diskursen om innvandring og integrering – på mikronivå i barnehagen, og at kartleggerne, selv om de har gode intensjoner og ser på kartleggingen som en mulighet til å hjelpe barna, ser ut til å «... disiplineres samtidig som de disiplinere. Pedagogenes subjektposisjon endres dermed til selv å bli et verktøy i diskursen» (Essahli Vik, 2019, s. 4). Resonnementet er inspirert av Foucault og andre som har fokusert på sammenhengen mellom sosiale praksiser, institusjonelle strukturer, makt og disiplinering (Foucault, 1975; Gore, 1998; Hammer, 2017). Foucault skriver: «Disiplinen 'fabrikkerer' individer. Den er en særskilt metode, hvor individene på samme tid er gjenstand og redskap for øvrighetens maktutøvelse» (Foucault, 2014, s. 151). Det er likevel viktig å poengtere at kartlegging kan ta mange former. Kartleggerne jobber ulikt. I diskursteori snakker man om ulike *representasjoner* i diskursen. Når det gjelder å identifisere diskursens representasjoner, sier Neumann at diskursen «(...) vil ofte inneholde en dominerende representasjon av virkeligheten og én eller flere alternative representasjoner» (Neumann, 2001, s. 60). I casen i dette kapitlet, finner jeg praksiser (og begrepsbruk) som kan forstås som alternative representasjoner av språkkartleggingsdiskursen.

### Data og fremgangsmåte

Datamaterialet i dette kapitlet bygger på semistrukturerte forskningsintervju kombinert med observasjon av en kartleggingssituasjon. Både intervjuet og samtalen i observasjonen ble tatt opp og transkribert (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Målet med bruk av både intervju og observasjon



var å få et rikt datamateriale fra kartleggingspraksis, inkludert barnehagelærers refleksjoner, holdninger og tanker om språkkartlegging i barnehagen. Når man utfører et intervju eller observasjoner med et diskursivt utgangspunkt, er man interessert i det «(...) enkeltpersoner uttrykker, ikke som aspekter av konkrete enkeltpersoner som sådanne, men snarere som aspekter av historiske diskursive praksiser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 256). Det vil si at det vi er opptatt av å få frem, er den typen sosial og diskursiv praksis pedagogen representerer, og ikke hennes/hans oppfatninger i seg selv.

Et enkelt tilfelle gir naturligvis ikke grunnlag for å si noe om hvor vanlig eller typisk ulike praksiser er (Tjora, 2010). En case kan likevel være velegnet til å vise noen sider ved en «god» praksis som blant annet bygger på dialog og samspill mellom kartleggeren og barnet. Dessuten gir en beskrivelse av en case en god anledning til å utdype og konkretisere en inkluderende kartleggingspraksis.

Observasjon og intervju foregikk i en barnehage som her kalles Sol barnehage. Observasjonsbarnet er ei jente på fem år. Familien kommer fra et land i Øst-Europa. Barnet og familien har kort botid i Norge. Familien bruker morsmålet hjemme og i bringe- og hentesituasjoner. Barnet brukte engelsk for å kommunisere til å begynne med, men hun sluttet med det etter hvert. Pedagogen forteller også at barnet snakker mer «fritt» norsk i lek og samhandling med andre barn i barnehagen, mens hun nøler litt når hun snakker med voksne.

Barnehagen har mange flerspråklige barn og ansatte, og er avdelingsorganisert. Personalet i denne barnehagen har valgt å jobbe med vekt på faggrupper som tar utgangspunkt i personalets utdanning og interesser. De har blant annet en egen faggruppe som er opptatt av språk og språkarbeid. I tillegg har barnehagen tett samarbeid med eksterne fagpersoner med bakgrunn i migrasjonspedagogikk, som gir faglige innspill. Disse veileder og kurser personalet med hensyn til flerkulturelt arbeid i barnehagen. Pedagogen er utdannet som barnehagelærer og har i tillegg noe utdanning i norsk lese- og skriveopplæring, og har erfaring med arbeid med barn og språk.

Sol barnehage ligger i en kommune som har vedtatt språkkartlegging av alle barnehagebarna fra de er to år gamle. Kommunen har valgt TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) (Horn & Færevaa, 2011) som verktøy for den

generelle kartleggingen. For barn med minoritetsspråklig bakgrunn brukes et verktøy kalt «Språkpermen» (Sandvik, 2009).

### Språkkartleggingen i Sol barnehage

Språkkartleggingssekvensen i denne casen varte i litt over 15 minutter. Den foregikk på et rom som barnet er godt kjent med og brukes som bibliotek. Rommet er forholdsvis stort, og på den ene siden er det et stort skap med bøker i. Noen av bøkene står i barnas høyde, andre står høyt opp. Under kartleggingen satt pedagogen ved siden av barnet på en barnestol. Pedagogen hadde ikke med seg selve verktøyet til kartleggingen.

#### *Verktøyet «Språkpermen»*

I denne kartleggingen benyttes «Språkpermen» som kartleggingsverktøy. Dette verktøyet tar utgangspunkt i boka *Lær meg norsk før skolestart* (Sandvik & Spurkland, 2012), som igjen har bakgrunn i prosjektet «Målrettet språkarbeid i barnehagene». Språkpermen beskriver en metode for språkstimulering og et kartleggingsverktøy til bruk for minoritetsspråklige barn i barnehagen. Metoden legger stor vekt på samtaler og språkfunksjoner på norsk og eventuelt morsmål. Den vektlegger også lesestund og barnets fortellinger (Sandvik & Spurkland, 2012). Verktøyet består av et veiledende engangshefte med rubrikker for å notere ned kartleggenes observasjoner og kommentarer. Skjemaene dekker områdene språkfunksjoner, samtale, lesestund, barnets fortellinger, lesing og skriving samt morsmål (Sandvik & Spurkland, 2012). Verktøyet legger opp til at det ikke er nødvendig for pedagogen å ha med verktøyet under selve kartleggingen. Dette gjør at pedagogene står litt friere og kan være mer oppmerksomme på barna og deres bidrag.

#### *Samspill i kartleggingen*

Kartleggingen var preget av en god og tillitsfull stemning mellom barnet og kartleggeren. De satt tett inntil hverandre og hadde ofte øyekontakt. Kartleggingen tok utgangspunkt i at barnet valgte en bok, og så snakket de to om innholdet i boka. Det viste seg at barnet ikke var så interessert i den første boka hun hadde valgt ut, og hun fikk da skifte bok. I løpet av kartleggingen fikk

SAMSPILL OG DIALOG I SPRÅKKARTLEGGING AV FLERSPRÅKLIGE BARN 217

barnet mulighet til å fortelle om hva hun skulle gjøre samme dag, hvor hun skulle dra, og hvem av de andre barna og voksne som skulle være med. Måten kartleggingen foregikk på, førte til at barnet var språklig aktivt under hele prosessen. Det var barnehagelæreren som pekte på bilder i boka mens hun leste, og barnet brøt inn og kommenterte hele tiden. På den måten fungerte lesestoppene som en mulighet for dialog og meningsutveksling om bokas innhold. Nedenfor er en kort sekvens som viser noe av samspillet mellom barnet (B) og pedagogen (P).

B: *der masse blomster* [mens hun peker på en bukett] ... *der en blomster* ...  
[mens hun peker på en enslig blomst]

P: der er en blomst ... og der er masse blomster og en dinosaur ... oi, den var gul så blir den ...

B: oransje

P: oransje (...) oi, se her da, det er en and så blir det ...

B: masse

P: [bekreftende] *masse. 1 2 3 4 5 6 7 8 9. 9 andunger* [pedagogen hoppet over en and]

B: [begynner å telle på nytt] *1 2 3 4 5 6 7 8 9 10* [barnet ser på pedagogen]

P: jeg glemte den ene, glemte den? (...)

B: 10, jeg glemte ikke!

Vi kan tolke det slik at samtalen i kartleggingen ga muligheter for å snakke om bokas innhold, og en stund der de reflekterte sammen om en tur de skulle dra på senere på dagen. Barnet brukte språket og stemmen sin, samtidig som kartleggeren kunne danne seg en idé om barnets forståelse og norskerferdigheter. En mulig tolkning er at barnehagelæreren valgte en kartlegging der barnet var aktivt i samspillet. Hun stilte seg undrende med utgangspunkt i noe barnet var interessert i. Barnet fikk mulighet til å sette ord på sine tanker, mens barnehagelæreren var en støttespiller i dialogen. Sitatet viser også hvordan kartleggeren forsterker morfologi og setningsbygning hos barnet på en naturlig måte, uten å påpeke barnas feil. Dette kan ha betydning for barnets selvoppfatning, følelse av mestring og ikke minst forhold til de andre rundt seg. Dette kan forstås som ett steg i retning av inkludering.

Intervjuet med kartleggeren forgikk på personalrommet like etter at kartleggingen var ferdig. Før selve intervjuet startet, noterte pedagogen i kartleggingsskjemaet som hun hadde gjort klart og hadde liggende i en mappe. På spørsmålet om hvorfor hun ikke hadde med seg skjemaet mens hun kartla, sa hun at hun foretrekker å ha oppmerksomheten på barnet. Dessuten er det heller ikke meningen i denne arbeidsmåten å ha med verktøyet mens man kartlegger barnet. Intervjuet ellers viste at pedagogen var bevisst på at hun ønsket å kartlegge når barna var i hverdagslige situasjoner og i samhandling med andre barn.

I intervjuet rett etter kartleggingen fortalte barnehagelæreren:

P: Og så pleier jeg ofte å ha med flere barn. Nå var det jo bare en til stede på denne kartleggingen (...) Men jeg har ofte med meg flere barn. Og føler vel at det gir mer ... å spille på da, enn den en til en ... med en voksen, for da kan barna gjerne finne på ting sammen (...). Det er sjelden at jeg driver med sånn en til-en-kartlegging, egentlig. Ja, det er jo for at de kan spille på hverandre, tenker jeg.

Dette viser en måte å kartlegge barna på der pedagogen ser etter muligheter til å kartlegge i situasjoner der barnet er aktivt, medvirkende og i samspill med andre. Det er også et poeng at kartleggingen preges av en inkluderende holdning og vekt på barnas ressurser og ikke mangler.

#### *Forberedt og fleksibel*

Som nevnt ovenfor hadde pedagogen ikke med seg et hefte eller et avkrysningsskjema til kartleggingen. Dette var i tråd med kartleggingsverktøyet instruks. Imidlertid hadde pedagogen forberedt seg ved blant annet å gå gjennom skjemaet i forkant. Hun så på hva som står i kartleggingsverktøyet, og tenkte gjennom hva hun ville se etter. Videre fortalte pedagogen i intervjuet at hun alltid er forberedt på at ting kan ta en annen retning under kartleggingen. Dette innebærer at hun er innstilt på å tilpasse seg. Videre sier hun at «jeg forholder meg ikke slavisk til verktøyet». Dette kunne også ses under kartleggingen, for eksempel der hvor barnet ble bedt om å velge en bok og pedago-

gen så at barnet allikevel ikke var så interessert i bokas innhold, og dermed lot barnet velge en annen. Pedagogen fortalte også at hun bruker å kartlegge barn i ulike situasjoner. Hun kartlegger f.eks. når de er i en lesestund, i samtale med hverandre, på tur, i lek osv. Pedagogen understreker at dette er viktig for å finne ut hvordan barna kommuniserer med hverandre, og barnets språkbruk i ulike situasjoner. Videre sier hun at barna i slike situasjoner har større mulighet til å være spontane og kan ta i bruk det ordforrådet de har, samtidig som de kan spille på hverandres bidrag. Hun tilføyer dessuten at barna får mer å snakke om når de leker. Pedagogen sier at det er viktig med variasjon i kartleggingssituasjoner for å få et spenn i situasjonene vi kartlegger i: «(...) når jeg kartlegger under lek, fanger jeg opp interessen deres – og det kan jeg bruke senere – (...) For eksempel var de en gang opptatt av fly. Og da brukte vi dette senere over en periode hvor vi lagde mye papirfly.»

Pedagogen understreker dessuten at i tillegg til å variere kartleggingssituasjonene kartlegger de også de samme barna flere ganger. Dette er både for å se utviklingen hos det enkelte barnet, og fordi hun tenker at språk varierer med de situasjonene barna befinner seg i.

#### *Oppfølging og bruk av kartleggingsresultatene*

Kartleggingen de gjennomfører, er en kartlegging av barna, men pedagogen fremhever at de også jobber aktivt med å kartlegge *barnehagens* arbeid med språk og språkinnlæring. Hun sier at det er ikke nok at man kartlegger enkeltbarn, men det er viktig både å øke bevisstheten om eget språkarbeid og å kartlegge barnehagens språkpraksis også. Kartleggingen i Sol barnehage kan beskrives som en todelt dynamisk tilnærming. På et nivå var de opptatt av subjekt–subjekt-forholdet mellom barnet og kartleggeren. På et annet nivå var de opptatt av at kartleggingsresultatene brukes i språkarbeidet i barnehagen. Hun sier at ved å kartlegge barna kan man «se hva barna kan (...) og gjøre meg selv oppmerksom på hvordan de snakker (...) og gjøre meg selv mer bevisst på mitt eget språkbruk». Pedagogen understreker i den forbindelse betydningen av måten hun stiller spørsmål på under kartleggingen. Hun sier at: «Hvis jeg bare stiller ja/nei-spørsmål, vil de jo utvikle et ja/nei-språk, så jeg ser at om jeg stiller for mange lukkede spørsmål, må jeg gjøre noe med det ...».

Det er dermed tydelig fra denne kartleggingen at søkelyset ikke var på barnets mangler. Kartleggingen var rettet mot å finne hva barna kunne – det er altså ikke et mangelperspektiv. I tillegg var blikket heller ikke bare rettet mot barnet, men også på barnehagens språkmiljø og hva barnehagen kunne utvikle seg på. På et spørsmål om hva som gjøres videre i etterkant av kartleggingen, sier pedagogen at hun tar med seg resultatene videre til faggruppen de har for språk, tekst og kommunikasjon. «Der drøfter vi hva vi har fanget opp siden sist, og hvordan vi kan bruke det, og hva vi skal jobbe med videre». Hun sier at språkkartlegging bidrar til å bevisstgjøre seg selv og egen språkbruk, språkmiljøet i barnehagen, og hvordan de arbeider med språk.

Videre sier hun at kartleggingsresultatene brukes også i etterkant av kartleggingen for å «vise alt de kan». Dette kunne for eksempel være overfor foreldre «hvis de for eksempel er bekymret for barnets språkutvikling».

I forbindelse med bruk av resultatene sier pedagogen at de ikke bruker å sende inn kartleggingsresultatene noen andre steder. Heller ikke til skolene. Hun understreker at «vi gjør det for barna, men også for kommunen om du skjønner – ikke det at jeg har sendt inn noe, men ...». Pedagogen er med andre ord klar over at praksisen ikke bare er et resultat av behov for en faglig og språklig vurdering av og for barna, men også et påbud fra politikerne – kommunen.

### En kartlegging preget av dialog og samspill

I kartleggingspraksis av flerspråklige barn i barnehagen kan man finne ulike representasjoner av kartleggingsdiskursen. Praksisen som beskrives og analyseres, kjennetegnes av noen interessante trekk. For det første er det en god dialog mellom pedagogen og barnet. Barnet er en aktiv deltager i aktiviteten der hun kartlegges. For det andre kartlegges barna i denne barnehagen flere ganger, i ulike situasjoner og i samhandling med andre barn. For det tredje viser analysen av materialet at kartleggingen her har et tydelig ressursperspektiv heller enn et mangelperspektiv. For det fjerde bygger kartleggingen på, og brukes til å utvikle, kompetanse hos kartleggeren og andre ressurspersoner blant personalet. Det innebærer at kartleggingen brukes fleksibelt og i et utviklingsperspektiv der både barnet og pedagogene kunne delta aktivt og

bidra ut fra egne forutsetninger. For det femte sendes ikke kartleggingsresultatene over til andre etater eller enheter, men brukes for barnehagens eget arbeid med språk og språkutvikling. Praksisen beskrevet ovenfor tar også barna som subjekt på alvor. Barnet hadde helt klart medvirkning i kartleggingssituasjonen. I tillegg foregikk kartleggingen ofte i situasjoner der barna var opptatt med sitt. Barnets subjektposisjon var preget av medvirkning og inkludering. Pedagogens subjektposisjon var også preget av at pedagogen selv tok kontroll over hvordan og hvorfor hun kartla, selv om hun var pålagt å kartlegge alle de flerspråklige barna.

Kartlegging krever gode og reflekterte fagpersoner. Vi ser i denne casen at pedagogen tar i bruk sitt faglige skjønn. Sett under ett representerer den praksisen jeg har beskrevet over, en klar alternativ posisjon i diskursen om flerspråklige barn i barnehagen. Dette er en posisjon som langt på vei står i kontrast til flere mer kartleggingskritiske beskrivelser og forståelser. Kartleggingen i casen brukes som et allmennpedagogisk hjelpemiddel for å utvikle barnehagens og pedagogens arbeid med språk og språkutvikling i barnehagen, samtidig som praksisen kan forstås som primærforebyggende. Selv om de kartlegger alle flerspråklige barn som et resultat av styringssignaler fra styringsdokumenter og politiske avgjørelser, og slik sett kan forstås som basert på et problemperspektiv, er praksisen de har, basert på et ressursperspektiv.

Som tidligere nevnt gir ikke én enkel case grunnlag for å generalisere om ulike praksiser. En case kan likevel illustrere en praksis – en diskursiv representasjon. For å vende tilbake til det normative formålet som ligger i en kritisk diskursanalyse, viser denne casen at kartlegging av flerspråklige barn i barnehagen kan være et godt tilskudd til en allmennpedagogisk praksis knyttet til språkarbeid. Språkkartlegging kan være positivt. Slik sett svarer dette eksemplet på noe av den litteraturen som etterspør et mer nyansert syn på kartleggingspraksisen i barnehagen.

## Avslutning

Dette kapittelet tar sikte på å si noe om hvordan språkkartlegging kan virke inkluderende for flerspråklige barn. Det presenteres en case som viser en inkluderende tilnærming der samspeilet under kartleggingen preges av interaksjon, dialog og vekt på barnets ressurser. Analysen viser en dynamisk kartlegging der både barnet og kartleggeren fikk større spillerom. Kartleggingen brukes dessuten i det allmennpedagogiske arbeidet for å utvikle barnehagens arbeid med språk og språkutvikling, samtidig som språkkartleggingen er primærforebyggende. Dermed presenterer kapitlet et eksempel på en kartlegging som kan være en inspirasjon for en inkluderende språkkartleggingspraksis av flerspråklige barn i barnehagen.

## Litteratur

- Arnesen, A-L. (2017). Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 19–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2015). Barnehagepolitikk i utakt. *Utdanning*, (3), 50–53.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. NOVA rapport 10/2007. Oslo: NOVA.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berger, P.L., & Luckmann T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnøy Sommersel, H., Vestergaard, S., & Larsen, M.S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.



- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engen, T.O., & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Essahli Vik, N. (2013). *Flerspråklige barn mellom kartlegging og inkludering. En diskursanalyse*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen; fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(10), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1734>
- Essahli Vik, N. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn. Ekskludering i praksis? *Barn*, 36(2), 11–28. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2782>
- Essahli Vik, N. (2019). Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18(12), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.3013>
- Evenshaug, T., Johansson, J.E., Hogsnes, H.D., Kaurel, J., Kvaran, K., Løvlie, L., Nordbrønd, B., Sandvik, N., Thuen, H., Ulla, B., & Østrem, S. (2010). *Barnehageoppnop. Nei til kartlegging av alle barnehagebarn*. Nedlastet fra <https://sites.google.com/site/barnehageoppnop/>
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I R. Wodak & M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 162–186). London: Sage Publications.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Editions Gallimard.
- Foucault, M. (2014). *Overvåking og straff*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles, California: Sage.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175–182. <https://doi.org/10.7577/nbf.286>
- Gjervan, M., & Svolsbru, G. (2010). Behov for nyansering i kartleggingsdebatten. *Barnehagefolk*, (02), 87–89.
- Gore, J.M. (1998). Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy I T.S. Popkewitz & M. Brennan (red.), *Foucault's Challenge:*

- Discourse, Knowledge, and Power in Education* (s. 231–251). New York: Teachers College Press.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hitching, T.R., Nilsen, A.B., & Veum, A. (red.) (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holm, L. (2019). Er dit barns språk alderssvarende? I M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holm, L. (2017a). Constructions of the literacy levels of multilingual students. *Language and Education*, 31(5), 449–462. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305397>
- Holm, L. (2017b). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 22–37.
- Holm, L. (2015). Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner. *Educare – vetenskapliga skrifter*, (2), 103–127.
- Holm, L. (2010). Analytiske perspektiver på sproglig evaluering i daginstitutioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 169–73. <https://doi.org/10.7577/nbf.285>
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprog vurderingsmaterialer 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* (rev. utg.). 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.
- Kaurel, J. (2014). Språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehagen; om forsøk på styring av pedagogisk praksis. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*, (3), 46–51.
- Klem, M. (2014). Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker: en modellbasert tilnærming.

- Doktorgradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Klem, M., & Hagtvet, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64(4), 12–24.
- Kjelaas, I., & Ommeren, V.R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk*, 35(1), 5–31.
- Kjelaas, I. (2009). «Trollet bodde i vann med fart i» – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA norsk som andrespråk*, 25(2), 58–88.
- 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.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Nedlastet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E., & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning.
- Lyngseth, E.J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRASobservasjoner i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 219–225. <https://doi.org/10.7577/nbf.292>
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk: mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Morales, M.C., & Lee, J.S. (2015). Stories of assessment: Spanish English bilingual children's agency and interactional competence in oral language

- assessments. *Linguistics and Education*, 29, 32–45.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.008>
- Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Røyneland, U. (2016). Språkleg mangfold i Noreg – problem eller ressurs? Fleirspråklegheit som forskingsfelt. *Samtiden*, 124(03–04), 208–217.
- Sandvik, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen*: Språkpermen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, M., Garmann, N.G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solbrekke, T.D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 194–209.
- SSB (2018). *Barn i barnehagar frå språklege og kulturelle minoritetar. Fylke. 2016*. Nedlastet fra <http://www.ssb.no/a/barnogunge/2017/tabeller/barnehage/bhage0600.html>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Utdanningsdirektoratet (2011). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*. Nedlastet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/veiledere/sprakveileder/udir\\_sprakveilederdigital.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/veiledere/sprakveileder/udir_sprakveilederdigital.pdf)
- Vallberg-Roth, A. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5(23), 1–18.
- Wei, L. (red.) (2000). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. Lyngseth & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



## Del 3: Vedlegg

Vedlegg 1. Tilbakemelding angående personopplysninger fra NSD



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Nassira Essahli Vik  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.04.2016

Vår ref: 47764 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47764                      *Språkkartlegging av flerspråklige barn, et hinder eller et redskap for sosial inkludering*  
*Behandlingsansvarlig*    *NTNU, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*        *Nassira Essahli Vik*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)





Formålet med prosjektet er å undersøke hvorvidt og hvordan språkkartlegging er til hinder eller hjelp for inkludering av flerspråklige barn i norsk barnehage.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber likevel om at følgende endres eller tilføyes:

- Endre overskrift på informasjonsskriv fra "Jeg vil gjerne ha ditt samtykke til deltagelse i prosjektet:" til "Invitasjon til deltagelse i i forskningsprosjekt:"
- Gjøre det mye mer tydelig at all deltagelse er frivillig og at de kan trekke seg når som helst
- Dato for prosjektslutt (30.12.2017 oppgitt i meldeskjema)
- Dato for anonymisering (eller sletting) av datamaterialet (som regel samme som over, eventuelt ved overstått disputas)

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltagelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger NTNU sine regler for datasikkerhet.

Ombudet tar høyde for at det eventuelt vil anvendes transkriberingsassistent i prosjektet. Denne transkriberingsassistenten vil da gjelde som databehandler for prosjektet. NTNU skal inngå skriftlig avtale med transkriberingsassistenten om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 30.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (transkriberingsassistenten) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

## Vedlegg 2. Infoskriv om prosjektet til foreldre i barnehagen

### Bakgrunn og hensikt

Dette er et doktorgradsstudium, prosjektet er et samarbeid mellom fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (NTNU) ved institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges forskningsrådet (NFR), Trondheim kommune og Dronning Mauds minne høyskole (DMMH).

Hovedmålet med prosjektet er å undersøke hvorvidt og hvordan språkkartlegging er til hinder eller hjelp for inkludering av flerspråklige barn i norsk barnehage. En av delene i prosjektet innebærer at jeg må observere kartleggings situasjon i barnehagen, og intervju barnehageansatte om språkkartlegging. Et av målene er å finne ut hvordan barnehageansatte forstår dette.

Hvordan er forholdet mellom språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn?

Hvordan møtes inkluderings- og kartleggingsdiskursene i praksis i barnehagen som institusjon?

Jeg ønsker å ha ditt samtykke for å kunne gjennomføre observasjon og intervju i din barnehage for å samle inn data til prosjektet mitt.

Det er flere grunner til at din deltagelse er verdifull for prosjektet

1. Svar på forskningsspørsmålene kan være til nytte for barnehagen, for flerspråklige barn og videre arbeidet med kartlegging i barnehagen. Din kunnskap og kompetanse er viktig for prosjektet.
2. Barnehagen din har flere barn med en annen etnisk, kulturell og språklige bakgrunn prosjektets forskningsspørsmål kan være av betydning for arbeidet med denne gruppe barn i barnehagen.
3. Barnehagen gjennomfører språkkartlegging.

### Mulige fordeler og ulemper

Deltakelsen i prosjektet gir ikke direkte eller personlige fordeler. Imidlertid kan deltagelsen gi forskningsbasert kunnskap om kartleggingspraksisen i barnehagen. Det er et mål at undersøkelsen skal være et bidrag for å reflektere over språkkartlegging og inkluderings forståelser som finnes i barnehagen.

Ulemper kan være å ha «en fremmed» person med i kartleggings situasjon. Dette kan vi drøfte sammen slik at min tilværelse i barnehagen i disse momenter skal ikke forstyrre den vanlige dagsrytmen i barnehagen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All data som blir samlet inn skal anonymiseres. Det er jeg som stipendiat, veilederen min og evt. transkriberingsassistent som skal ha tilgang til data. Både datamaskinen (PC har passord) og lydopptaker blir oppbevart på låsbart arbeidsrom. Deltakerne vil i ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Utdypende forklaring av hva studien innebærer

Prosjektbeskrivelse

Språkkartlegging av barnehagebarn er et forholdsvis nytt fenomen. Kartleggingspraksisen generelt er kontroversiell både politisk og pedagogisk. Debatten er i stor grad polarisert og det går et skarpt skille mellom støttespillere og motstandere av kartlegging. Kontroversene rundt språkkartlegging blir mer komplekse når det gjelder språkkartlegging av barn med minoritetsbakgrunn. Da møtes kartleggingsdiskursen og inkluderingsdiskursen i et spenningsfelt. I dette landskapet er både tilhengere og kritikere av kartlegging opptatt av at flerspråklige barn skal finne seg til rette og at de klarer seg både i barnehagen og på skole ellers. I prosjektet ønsker jeg kritisk å studere/utforske diskursen rundt språkkartlegging og inkludering. Det ligger i prosjektets tittel at jeg søker å undersøke hvorvidt og hvordan språkkartlegging er til hinder eller hjelp for inkludering av flerspråklige barn i norsk barnehage. For å kunne si noe om dette har jeg formulert to forskningsspørsmål: a) hvordan kan forholdet mellom språkkartlegging - og inkluderingsdiskursene av flerspråklige barn beskrives? 2. Hvordan møtes inkluderings- og kartleggingsdiskursene i praksis i barnehagen som institusjon?

Ph.d-prosjektet vil ha form av en artikkelsamling. Det vil si at jeg tar sikte på å skrive tre vitenskapelige artikler og en sammenbindende «kappe». I den første delen av prosjektet skal jeg analysere kjernen i kontroversen om språkkartlegging i forhold til inkludering ved å kartlegge og gjennomgå den offentlige, politiske og pedagogiske diskursen. Tilnærmingen kan være nyttig for om å studere tekster, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstruert gjennom vaner og konvensjoner (Hitching og Veum, 2011). Datagrunnlaget for denne delen av studiet vil være sentrale styringsdokumenter som brukes i barnehagen. Mer presist dokumentene som omhandler språkkartlegging av flerspråklige barn (stortingsmelding 41 «Kvalitet i barnehagen» (2008-2009) og Ekspert utvalgets rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager (2010-2011)). Analysen tar sikte på å resultere i en publisert artikkel hvor diskursene og kontroversen rundt språkkartlegging av flerspråklige barn presenteres.

I den andre delen av prosjektet vil jeg undersøke hvordan inkluderings- og kartleggingsdiskursene møtes i praksis innen barnehagens fire vegger.

Dette betyr å studere den institusjonelle praksisen i barnehagen. Kritisk diskursanalyse åpner eksplisitt for å kombinere tekstanalyse med andre metodiske innganger. (Fairclough, 2008). Min metodiske inngang her er en kvalitativ tilnærming. Jeg sikter på å generere kunnskap om hvordan barnehageansatte handler på bakgrunn av f.eks. styringsdokumenter og kunnskap om hvordan de forstår sin handling i forbindelse med dette. Her vil jeg benytte intervjuer og observasjoner i barnehagen. Jeg ønsker å intervju personer i og i tilknytning til barnehagen. Jeg vil også supplere med observasjoner i selve kartleggingssituasjonen (Fejes & Thornberg, (2009). Til sammen vil dette gi grunnlag for analyser av praksis og forståelser rundt diskursen i barnehagen. Jeg tar sikte på at dette arbeidet resulterer i to publiserte artikler.

Prosjektet skal være i tråd med forskningsetiske retningslinjer, og søknad/melding til personvernombudet for forskning vil bli gjennomført (NSD 2015). En annen type utfordring er knyttet til barn og familier i sårbare situasjoner, særlig med tanke på at en del foreldre ikke behersker norsk. Dette krever oppmerksomhet på etiske vurderinger. Datainnsamlingen krever informert samtykke fra involverte.

Hvem deltar i forskningsstudien

Til sammen er det ca. 12 personer som skal være med på prosjektet fra ulike barnehager. De som observeres er barn og pedagoger/barnehageansatte som er involverte i kartlegging (barn skal ikke intervjues). I tillegg skal jeg observere samsippet mellom kartleggeren og barnet i kartleggingssituasjon.

#### Varighet

Hvor lenge observasjonene varer er avhengig den tiden kartleggeren og barnet bruker og ikke minst hvilket språkkartleggingsverktøy som tas i bruk. Som forsker må jeg bare ta hensyn til de andre deltakerne og omstendigheter rundt barnet.

#### Hvordan er prosjektet finansiert?

Prosjektet inngår i ordningen offentlig phd, hvor målet er å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan gi svar på ulike spørsmål innenfor barnehagesektor. Det er finansiert av Trondheim kommune og Norges forskningsrådet.

#### Kapittel B: Personvern

Personopplysninger som registreres skal kun brukes til dette prosjektet. Det skal ikke registreres andre opplysninger enn det du har samtykket til.

I henhold til punkt 12 i forskningsetisk komite for humaniora og samfunnsfag sine forskningsetiske retningslinjer har barn krav på beskyttelse. I tillegg til at barna selv skal samtykke (de skal bli informert på best mulig måte om prosjektet og hva det handler om) skal også foreldre gi sitt samtykke. Både barn og voksne har rett til å trekke sitt samtykke uten begrunnelse om de ikke ønsker å være med lenger.

For foreldre som ikke behersker norsk skal det være mulig å få infoskrivet på eget morsmål (så langt det lar seg gjøre).

#### Rett til innsyn og sletting av opplysninger

Alle som deltar i prosjektet har rett både til innsyn og sletting av de opplysningene som er samlet inn.

#### Informasjon av prosjektets resultat

Deltakerne i forskningsprosjektet skal ha rett til å se prosjektets resultat.

#### Deltakelsen er frivillig

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

**Nassira Essahli Vik**

**Mail adr.: [nassira.e.vik@ntnu.no](mailto:nassira.e.vik@ntnu.no)**

**Mobil nr.: 979 96 377.**

## Vedlegg 3. Samtykkeskjema

### Samtykke til deltakelse i studien

Navn på deltaker: .....

Institusjon: .....

Barnas foreldre krysser av nedenfor

Samtykker på vegne av barnet:  Ja  Nei

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Prosjektansvarlig:**

**Nassira Essahli vik**

**Pedagogisk institutt  
NTNU Trondheim  
Mobil nr.: 979 96 377**

## Vedlegg 4. Temaliste for intervju

**Dato:**

**Klokkeslett:**

**Sted:**

**Temaliste:**

➤ **Fortell litt om egen bakgrunn**

- Utdanning, videreutdanning, kurs med mer, når
- pedagogisk leder? Antall år som ped.leder?
- Assistent? Antall år som assistent?
- Spesialpedagog?
- Noe annet?

➤ **Fortell litt om barnehagen og barna**

- Hvor mange flerspråklige barn som går i din barnehage? Hvilken etnisk og språklig bakgrunn har de ungene som går i din barnehage?
- Hvor lenge har barnet/familien bodd i Norge?
- Vet du noe om barna snakker morsmålet sitt? Vet du om begge foreldre har samme morsmål?
- snakker barna norsk? Stor variasjon?
- Bruker barna eget morsmål/et annet språk under kartlegging/eller i hverdagen generelt?
- Er kartlegging i din barnehage knyttet til enkelte barn eller alle?

➤ **Kan du beskriv en god stund for deg i barnehagen/med barna? Ved rollen din?**

**Med utgangspunkt i observert kartleggings situasjon:**

➤ **kan du beskrive kartleggings situasjonen/prosessen - konkret?**

- Kan du beskrive hvordan du bruker kartleggingsverktøy?
- Hvilke språkkartleggingsverktøy barnehagen din bruker? Bruker bhg. ulike verktøy?
- Er det noe i kartleggingsverktøy som spesielt fanger mest barnets oppmerksomhet?
- Tilpasses kartleggingen underveis?
- Hva gjøres med kartleggingsresultatene?

### ➤ **Vurderinger og utdypninger om kartleggingen**

- Kan du fortelle om årsaken til at barnehagen/du kartlegger? Hvordan begrunnes språkkartlegging?
- Hva legger du i ordet kartlegging?
- Hva tenker du i forhold til kartlegging? Ser du nytte av det?
- Hvordan kan kartlegging være nyttig for barnet? (kan du utdype)
- Er det relevant for deg, får du noe ut av det? Hva? Kan du utdype?
- Foreldresamarbeid i forbindelse med kartlegging, kan du fortelle noe?
- Hvordan tenker du som pedagog at kartlegging kan være nyttig for barnet?
- Har du oppdaget ting som du ikke har sett/tenkt på før? Hva, fortell? Kan du utdype?
- Er det noe spesielt du gjør i løpet av kartleggingen som gir glede/tilfredsstilhet (til deg som pedagog/barnet)?
- **Hvilke etiske vurderinger/betraktninger** gjøres i forbindelse med kartleggingen
- Kan du fortelle en kommentar/utsagn fra barna om kartleggingsverktøy, forberedelse, osv.?
- Kan du se for deg et alternativ til språkkartlegging? Utdyp.
- Har barnehagen din rutiner for opplæring i kartlegging?
- Har du/barnehagen tenkt noen gang på kartlegging av det pedagogiske miljøet? Utdyp.
- Har dere en vurdering av måloppnåelse (i forbindelse med kartlegging)?
- Hvorvidt kan du si at kartlegging tjener enkelte barn/pedagog eller barnehage?

### ➤ **Om forståelser av språkkartlegging og inkludering**

- Kan du fortelle om hvordan dere jobber med inkludering i praksis?
- Kan du fortelle om hvordan du forstår inkludering av flerspråklige barn i din barnehage? Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hvilken rolle har språkkartlegging for inkludering av flerspråklige barn?
- Kunnskap om språktilegnelse (av andrespråk)

➤ **Styringsdokumenter og endring i barnehagens rolle**

- Er språkkartleggingspraksisen knyttet til andre endringer som skjedde i barnehagen? Kan du utdype?
- Kjenner du til noen offentlige dokumenter eller planer som tar opp kartlegging eller inkludering i barnehagen
- I 2011 kom Ekspertutvalgets rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager (2010-2011)). Har du kjennskap til denne rapporten? Kan du fortelle om hvordan du oppfatter (den delen som omhandler språkkartlegging av flerspråklige).
- Har du kjennskap til Stortingsmelding 41” Kvalitet i barnehagen” (2008 - 2009)? Kan du fortelle om hvordan du forstår denne meldingen.
- Åpent spørsmål om andre viktige styringsdokumenter (Rammeplan, barnehagelov, med mer.)
- Det råder en uenighet i barnehagesektoren når det gjelder språkkartleggingspraksis. Hva tenker du om denne uenigheten?

➤ **Har du noe å tilføye?**

➤ **Vurder under observasjonen:**

- Hvordan er samspillet mellom kartleggeren og barnet?
- Beskrivelse av kartleggeren?
- Beskrivelse av barnet?
- Øyekontakt?
- Er barnet oppmerksom? Engasjert? Undrer seg? Spør?
- Finnes det en dialog mellom kartleggeren og barnet?
- Hvordan blir spørsmål fra barnet mottatt?
- Er pedagogen spørrende? Åpne/lukket spørsmål? Glad?
- Blir barnets opplevelse forankret? Hvordan?
- Blir barnet anerkjent? Bekreftet? Hvilke ord som ble brukt?
- Blir barnets nysgjerrighet stimulert? Hvordan?



## Vedlegg 5. Oversikt over databaser, søk og treff for scopingstudien

Database	Siste søkedato	Søkekriterier	Treff (Etter første grovsiling/etter siling, dublettsjekk og manuell utvelgelse)
Oria.no	03.07.19	(språk* OG kartlegging OG barn*) Omfang: Norske fagbibliotek / Materialtype: Artikler; Startdato: 01/01/00; Sluttdato: 31/12/18; Vis kun: Fra fagfelleverderte tidsskrift, (språkkartlegging) Omfang: Norske fagbibliotek, Materialtype: Artikler; Startdato: 01/01/00 ; Sluttdato: 31/12/18 ; Vis kun: Fra fagfelleverderte tidsskrift	210/18
Bibliotek.dk	05.07.2019	("sprogscreening" OR "sprogevaluering" OR "sprog vurdering" OR "sprogkartlegning" OR "sprogtest") Agrensning: emner "tosprogede børn", og "fremmedsprogede børn" Avgrensning: Tidsskriftartikler	53/16
SwePub	09.07.2019	språkkartlegging OR Språklig kartlegging OR språkvurdering OR Språklig vurdering OR språktest OR Språklig test OR språkscreening OR Språklig screening OR språkevaluering OR språklig evaluering avgrensning: fagfelleverderte tidsskriftsartikler	41/3
ISI Web of science	09.07.2019	TOPIC: ("language mapping" OR "language testing" OR "language assessment") Refined by: TOPIC: ((multilingual OR bilingual) AND child*) AND WEB OF SCIENCE CATEGORIES: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR EDUCATION SPECIAL) Timespan: 2000-2018. Indexes: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.	21/4
Manuelle søk	Til og med februar 2020	Referanselister og forskningsoversikter	

## Vedlegg 6. Oversikt over treff i scopingstudie

	Referanse	Kort beskrivelse
Norske treff		
1	Arntzen, R. & Hjelde, A. (2012). Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen – Språkvurdering og språkstimulering før skolestart når norsk er andrespråk. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2012(01), s. 54-69.	Studerer kommunikative og verbalspråklige ferdigheter hos tospråklige barn basert på videoopptak. Observasjoner rundt språkarbeid der «språkposen» brukes som verktøy. Inkludering bare implisitt tema.
2	Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 89(4), 315-326.	En dokument/diskursanalyse av den utdanningspolitiske diskursen om opplæring av minoriteter i Norge.  Finner at den dominerende diskursen kan føre til ekskludering av minoriteter, konstruksjon av kulturelt hegemoni og sosial reproduksjon. Artikkelen handler ikke direkte om kartlegging.
3	Bøyesen, L. (2014) Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets Underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011) Norsk Pedagogisk Tidsskrift 04(2014), 286-297.	Omhandler opplæring av flerspråklige elever og spørsmålet om hvilket språk flerspråklige elever skal kartlegges på. Handler ikke om barnehagebarn, men har likhetstrekk med utfordringer som finnes i barnehagesektoren mht. språkkartleggingspraksisen.  Artikkelen er av relevans på en indirekte måte. Den viser betydningen av pedagogens kunnskap om sammenheng mellom morsmål og andrespråk.

4	Essahli Vik, N. (2019). Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis. Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning, 18(12), s.1-14.	Se beskrivelse i kapitlene 1.4 og 7.2
5	Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss? Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning, 14(10), 1-16.	Se beskrivelse i kapitlene 1.4 og 7.2
6	Essahli Vik, N. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn - ekskludering i praksis? Barn 36(2), 11-28.	Se beskrivelse i kapitlene 1.4 og 7.2
7	Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? Nordisk barnehageforskning, 3(3), 175-182.	Artikkelen handler om språkkartlegging generelt, og tar ikke opp språkkartlegging av flerspråklige barn eller inkludering eksplisitt.  Skiller mellom observasjon, kartlegging og testing som tilnærminger for å få kunnskap om barns kunnskaper ferdigheter. Hun problematiserer at en del førskolelærere ikke utnytter samtalesituasjonen med barna på en god måte.
8	Klem, M., & Hagtvet, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? Norsk tidsskrift for logopedi, 64(4), 12-24.	Litteraturstudie. Med utgangspunkt i en observasjon om at kartleggings-debatten er polarisert, diskuteres språkkartleggingens rolle i praktisk pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet i lys av prinsippet «til barnets beste». Handler ikke spesielt om flerspråklige barn eller inkludering.
9	Kunnskapsdepartementet. (2011). Vurdering av verktøy som brukes til å	Offentlig oppnevnt ekspertutvalgs utredning som går gjennom og vurderer prinsipper for

	<p>kartlegge barns språk i norske barnehager: Rapport fra ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. Oslo: Kunnskapsdepartementet.</p>	<p>implementering av språkkartlegging og de mest brukte språkkartleggingsverktøy i barnehagen i Norge.</p>
10	<p>Kvåle, G. (2018). Kartlegging, kos og kontroll: En kritisk analyse av TRAS-skjemaet som multimodal tekst. Tidsskriftet Sakprosa, 10 (2).</p>	<p>Forfatteren presenterer en diskursanalytisk studie av kartleggingsverktøyet TRAS. Artikkelen har ikke eksplisitt fokus på flerspråklige barn eller inkludering, men er likevel relevant for tematikken.</p>
11	<p>Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. &amp; Børte, K. (2017). Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.</p>	<p>Interessant bidrag som presenterer kartlegging av forskning på språkarbeid med flerspråklige barn. Arbeidet er ikke begrenset til kartlegging og har heller ikke eksplisitt fokus på inkludering.</p>
12	<p>Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 92(5), 352–362</p>	<p>Artikkelen omhandler erfaringer med TRAS til kartlegging av barnehagebarn. Den har ikke eksplisitt på flerspråklige barn eller inkludering, men er likevel relevant for tematikken.</p>
13	<p>Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. Nordisk barnehageforskning, 3(3), 219-225.</p>	<p>Dette bidraget omhandler bruk av TRAS og dynamisk kartlegging av barnehagebarn, men adresserer ikke eksplisitt flerspråklige barn eller inkludering.</p>
14	<p>Sandvik, M., Garmann, N. &amp; Tkachenko, E. (2014). Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014. Oslo: Kunnskapsdepartementet.</p>	<p>En oversikt over skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø. Rapporten tar også opp flerspråklige barn og språkkartlegging, men ikke noe eksplisitt om inkludering.</p>

15	Skarpenes, O., & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. Norsk pedagogisk tidsskrift, 98(6), 424-439.	Dette er en teoretisk diskusjon av bakgrunnen for kartleggings og målstyringstendenser i skole og barnehage, men tar ikke opp flerspråklige barn eller inkludering spesielt. I artikkelen hevdes at kartlegging kan skape avvik og stigmatisering. Artikkelen er relevant for tematikken.
16	Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. Nordic Studies in Education, 31(03), 194-209.	Artikkelen omhandler økt kartlegging i barnehagen men tar ikke opp flerspråklige barn eller inkludering.
17	Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? Nordisk barnehageforskning 3(3), 191-203.	Dette bidraget handler om TRAS og de målene som defineres i TRAS. Artikkelen handler ikke direkte om flerspråklige barn, men er av relevans når det gjelder forståelsen av kartleggingspraksisen.
18	Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), (2017). Tidlig innsats i tidlig barnedom. Oslo: Gyldendal Akademisk.	Bokkapitlet viser at kartlegging ses ulikt. Her diskuteres kartlegging som fenomen både innenfor allmennpedagogisk tilnærming og i henhold til spesialpedagogisk praksis.
Danske treff		
1	Andreasen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A., & Ydesen, C. (Red.), (2015). Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet. Aalborg: Aalborgs universitetsforlag.	Antologien rommer ulike bidrag som tar for seg utvikling og ulike typer av tester og kartlegging.
2	Gulløv, E., & Bundgaard, H. (2005). Sprogvurdering af tosprogede børn: Et eksempel på politisk styring af	Forfatterne presenterer en interessant kritisk diskusjon av de politiske føringene for språksstimulering og språkkartlegging av tospråklige barn i Danmark.

	pædagogisk arbejde. Vera: Tidsskrift for pædagoger, (30), 61-70.	
3	Hellesdatter Jacobsen, G. (2017). Alle kræver politisk handling, og hvad kan vi gøre? Skolehenvisning af etniske minoritetsbørn som undtagelsespolitik i den nationale konkurrencestat. Dansk pædagogisk tidsskrift 2017(3), 17-26.	Forfatterne diskuterer kritisk den danske praksis med å bruke kartleggingsresultater av minoritetsbarn som grunnlag for plassering (henvisning) av barn på ulike skoler.
4	Holm, L. (2009a). Sproglig evaluering i daginstitutioner. Hvad er formålet? Dansk pædagogisk tidsskrift, 57(4), 26–33. H	Bidraget handler om språkkartlegging som sosial praksis. Understreker at evaluering av barns språk og språkutvikling er en normale del av barnehagens virksomhet. Forfatteren argumenterer for at kartleggingsmaterialene hviler på et strukturelt språksyn.
5	Holm, L. (2009b). Sproglig evaluering i daginstitutioner. I L. Holm (Red.), En bog om sprog i daginstitutioner (s.101–125). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.	Forfatteren presenterer en evaluering av ulike kartleggingsverktøy som brukes i danske barnehager og skoler. Videre påpeker han at alle språklige evalueringer inneholder et språksyn, målingssyn og kunnskapssyn.
6	Holm, L. (2015). Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner. <i>Educare</i> , 2015 (2). 103-127	Artikkelen presenterer en empirisk analyse, basert på feltarbeid i to barnehager, av lokal praksis for hvilke vurderende perspektiver som løftes frem i forhold til barns språklige utvikling, og hvilke roller og relasjoner som skapes mellom barn og pedagoger. Artikkelen tar handler ikke eksplisitt om inkludering.
7	Holm, L. (2017a). Sproglige kategoriseringer af småbørn. Forskning i pædagogers profession og uddannelse Vol1, No 1, 2017	Artikkelen omhandler kartlegging teoretisk, ikke eksplisitt inkludering. Forfattere skiller mellom det spesialpedagogiske, det tosprogede og det

		læseorienterte fokus. Artikkelen er av relevans for avhandlingen.
8	Holm, L. (2017b). Constructions of the literacy levels of multilingual students. <i>Language and Education</i> , 31(5), 449-462.	En Latour-inspirert studie av hvordan lærere i barneskolen (bidrar til å) konstruere elevenes flerspråklige kompetansenivå. Er blant annet kritisk til bruk av like psykometriske tester på en- og flerspråklige elever.
9	Holm, L. (2019). Er dit barns sprog alderssvarende? I Pettersvold, M., & Østrem, S. (Red.). <i>Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern</i> . Oslo Cappelen Damm Akademisk.	Her presenteres en analyse av TRAS-verktøyet. Forfatteren hevder at bruken av verktøyet innebærer en form for normalitetskontroll av barn, og at verktøyet bygger på diskuterte teoretiske forutsetninger. Ikke spesielt fokusert på inkludering, men argumenterer for at bruk av verktøyet for flerspråklige barn medfører at disse registreres som språklig svake (ikke alderssvarende).
10	Holm, L. (2010). Analytiske Perspektiver På Sproglig Evaluering I Daginstitutioner. <i>Nordisk Barnehageforskning</i> 3(2010), 169-73.	Artikkelen tar utgangspunkt i etnografisk studie og teoretisk diskusjon. Her problematiseres en generell institusjonalisert språkkartlegging
12	Lehmkuhl, M. (2011). Sprogvurdering af børn og unge med dansk som andetsprog: overvejelser inden man går i gang. <i>Sprogforum</i> 17(52), 27-31.	Dette er en diskusjonsartikkel som bygger på forfatterens erfaringer. Noen betraktninger om hvorfor og hvordan kartlegge, og av hvem. Språkfaglig/lingvistisk utgangspunkt. Forfatteren diskuterer også språksyn og viktigheten av tospråklig kompetanse hos pedagogene/kartleggerne.
13	Lehmkuhl, M., et al. (2009). Sprogevaluering af børn med dansk som andetsprog: en diskussion af	Forfatterne diskuterer kritisk språkkartlegging der flerspråklige vurderes med utgangspunkt i en enhetsnorm.

	relevans og holdninger. Dansk pædagogisk tidsskrift 2009(4), 18-25.	De hevder at kartlegging med samme verktøy innebærer at minoritetsbarn ses som mindreverdige danskbrukere. Benytter konkret eksempel på kartlegging. Inkludering implisitt
14	Lykke Nielsen, H. (2008). Sprogvurderinger på tyndt grundlag: regeringens sprogideologi set i et kritisk perspektiv. Vera: 2008, 10-17.	Lykke Nielsen analyserer (diskursanalytisk) danske språk-kartleggingsverktøy og hvilke språkideologier de bygger på. Inkludering implisitt behandlet.
15	Schmidt, L.S.K. (2013). Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. Dansk pædagogisk tidsskrift (1)2013, s. 49–59.	Ikke tilgjengelig
16	Slingerland, R. H. (2017). Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis: et sproglig etnografisk casestudier. Cepra-striben online, 22 (2017)	Dette er en etnografisk casestudie som ser på anvendelse av språkkartleggingsresultater. Hun viser at kartlegging med utgangspunkt i strukturell forståelse av språket kan føre til at språkets interaksjonelle sider forsvinner.
Svenske treff		
1	Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska Barns Kunskaper Testas Eller Deras Kunnande Utvecklas I Förskolan? Nordisk Barnehageforskning, 3 (2010), 159-67.	Diskuterer den globale vurderingstrenden. Ser på testing vs. utvikling. Argumenterer for at pedagogiske teorier bør styre førskolens virksomhet heller enn den tenking som ligger bak ønsket om å teste barn.
2	Vallberg-Roth, A. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. Nordisk barnehageforskning, 5 (23), s 1-18.	Bygger på dokument, - og tekstanalyse. Artikkelen prøver å få en oversikt over hvilke former for dokumentasjon og vurdering som brukes i svenske barnehager



3	Åsen, G. & Vallberg-Roth, A-C. (2012). Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt. Stockholm: Vetenskapsrådet-	En generell oversikt over utredninger og forskning på barnehagefeltet i Sverige. Også egne kapitler om Danmark og Norge.
Engelske treff		
1	Jeuk, S. (2009). Issues of Language-Testing in Bilingual Children. Zeitschrift Fur Soziologie Der Erziehung Und Sozialisation 29(2), 141-156.	En casestudie som tar opp problemene med å måle riktig grad av språktilegnelse hos flerspråklige barn. Studien konkluderer med at for å kunne vurdere om tidlig innsats er nødvendig, må ulike målemetoder brukes på én og flerspråklige barn
2	Kraemer, R. and L. Fabiano-Smith (2017). Language Assessment of Latino English Learning Children: A Records Abstraction Study. Journal of Latinos and Education 16(4), 349-358.	En studie som bygger på observasjon og tester av 88 barn. Finner at mange spansktalende barn vurderes feilaktig å ha språkvansker.
3	Menken, K., m.fl. (2014). Symposium: Language Assessment in Standards-Based Education Reform. Tesol Quarterly 48(3), 586-614.	Basert på et symposium. Diskuterer bruk og misbruk av språkkartlegging der dette inngår i standardbaserte reformer i utdanningssektoren. Finner at problemer med validitet oppstår når standardiserte tester beregnet på enspråklige brukes på flerspråklige barn
4	Morales, M. C. & J. S. Lee (2015). Stories of assessment: Spanish English bilingual children's agency and interactional competence in oral language assessments. Linguistics and Education 29, 32-45.	Cases-studie som viser at dagens språkkartleggingspraksis kan, uten at det er hensikten, påføre mangelperspektiver på barn fra språkminoriteter. De finner at barna var i stand til å skape rom for agency, tospråklighet og samhandling selv om kartleggingen forutsatte passivitet, enspråklighet og monologisk deltagelse.

		Forfatterne hevder at kartleggingen må rekonseptualiseres slik at den kan ta høyde for barns samhandlingskompetanse og agency.
--	--	--

## Vedlegg 7. Litteratursøk angående inkludering

I arbeidet med dette kapitlet gjorde jeg et søk gjennom idunn.no på inkludering/inkluderende. Dette ga 33/36 treff. De som fremsto som mest relevante var i Norsk pedagogisk tidsskrift og Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk. En nærmere gjennomgang viste at 6 av disse var av interesse. Flere sentrale referanser manglet i denne gjennomgangen, og 6 ble derfor lagt til manuelt. I tillegg gjorde jeg søk på inkludering i Nordic Base of Early Childhood Education and Care (<https://www.nb-ecec.org/en>). Der fant jeg i tillegg 4 relevante bidrag.

Referanse	Beskrivelse
Lunneblad, J. (2009). En målsättning för de Andra: Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad barngrupp. Nordisk Barnehageforskning, 2(3), 115-125.	Lunneblad (2009) drøfter hvordan pedagogene snakker om barn og foreldre med minoritetsbakgrunn i forbindelse med planlegging og vurdering, og viser hvordan de derigjennom bidrar til å gjenspeile og opprettholde etniske og kulturelle identiteter.  Artikkelen bygger på et etnografisk feltarbeid over 18 måneder på en barnehage i et multietnisk område i Sverige. Han benyttet observasjoner, intervjuer og uformelle samtaler og analyserte også styringsdokumenter av ulike slag.
Jortveit, M (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 102(3), 259–270.	I denne artikkelen blir læreres forståelser av inkludering i en flerkulturell skole presentert og diskutert. Forfatteren viser til tre ulike perspektiver: inkludering som rettighet, inkludering som godhet og inkludering som verdighet.  Artikkelen bygger på intervju med 14 grunnskolelærere lærere og viser at disse forstår inkludering på flere ulike måter.
Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold I barnehagen.	Diskuterer bruken av begrepene kultur og mangfold i rammeplanen.

<p>Nordisk Barnehageforskning, 3(2), 63-75.</p>	
<p>Nordgren, M (2016). Mangfold, dialog og læring. Norsk pedagogisk tidsskrift 100 (1), 49-60.</p>	<p>I artikkelen argumenteres det for sterkere fokus på dialogens rolle i fagopplæringen. Begrepene dialogisme og flerstemmighet løftes frem som grunnlag for bedre inkludering og læring i flerkulturelle og flerspråklige klasser. Observasjon i skole/klasse</p>
<p>Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99 (03-04), 194-207.</p>	<p>Med utgangspunkt i dokumentanalyse diskuterer artikkelen forståelser av norskhet og et flerkulturelt fellesskap i barnehagen, samt introduserer et medborgerskapsperspektiv til å analysere inkludering og ekskludering i en flerkulturell norsk barnehage.</p>
<p>Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. Norsk pedagogisk tidsskrift 92 (5), 376-387.</p>	<p>Beskriver et prosjekt «Inkluderende miljø for alle barn i barnehagen». Siktemålet med prosjektet har vært å fremme en inkluderende pedagogikk og en inkluderende praksis.</p> <p>Datamaterialet er basert på deltakelse og observasjoner i det daglige arbeidet inne og ute, tilstedeværelse i ulike arenaer i barnehagen, deltakelse på avdelingsmøter, ledermøter og personalmøter, loggbok, samt skriftlige veiledningsdokument og fortløpende evalueringer i barnehagene.</p>
<p>Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 89 (4), 315 – 326.</p>	<p>Artikkelen redegjør for og drøfter den motsetningsfylte utdanningspolitiske diskursen i Norge om opplæring av minoriteter, med fokus på inkludering og ekskludering. fokuserer i hovedsak på de ekskluderende effektene og på sammenhengen mellom identitetsutvikling og tospråklighet. Kobler språk og identitet. Dokumentanalyse</p>

<p>Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 95(2) 91-102.</p>	<p>Artikkelen beskriver hvordan inkluderende opplæring (Inklusive Education) framstår i nasjonale rapporter fra 116 land og 144 meldinger fra utdanningsministere. Artikkelen bygger på innholdsanalyse.</p>
<p>Nygård, M. og Korsvold, T. (2009). Barnehagen – en inkluderende fellesarena? Om minoritetsspråklige barn i barnehagen. Tidsskriftet FoU i praksis, 3(2), 25–43.</p>	<p>Et overordnet tema er hvordan det i barnehagen skapes rom for inkludering i praksis, som det å beherske et felles språk. Artikkelen peker på ulike måter å nærme seg et språklig mangfold i ei barnegruppe, for eksempel ut fra en ressursorientert eller en problemorientert.</p> <p>Forfatterne viser til tilnærminger til pedagogisk praksis (ressursorientert og problemorientert tilnærminger). Bidraget bygger på kvalitative intervju med elleve førskolelærere.</p>
<p>Hilt, L.T. (2015) Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy, International Journal of Inclusive Education, 19(2), 165-182,</p>	<p>Forfatteren analyserer og problematiserer begrep og motsetninger knyttet til inkludering i utdanning.</p> <p>Artikkelen bygger på dokumentanalyse.</p>
<p>Kovač, B.V. &amp; Jortveit, M. (2011). The ‘Why, What and How’ of Inclusion from the Practitioner’s Point of View: inclusion of immigrant children in the Norwegian educational system Power and Education, 3 (3), s 289-303.</p>	<p>Forfatterne tar opp læreres forståelse av flerkulturell inkludering. Beskriver problem knyttet til hvorfor, hva, og hvordan man skal ha inkluderende praksis. 14 intervju med lærere på skolen.</p>
<p>Bundgaard, H.; Gulløv, E. (2008). Forskel og fællesskab:</p>	<p>Inkluderings- og ekskluderingsprosessene oppstår på grunn av dominerende aspekter ved institusjonslivet</p>

<p>Minoritetsbørn i daginstitution. København: Hans Reitzels Forlag.</p>	<p>(språk, felles referanser, leker, fysiske forhold, sosiale kategorier) som forsterker særlige atferdsmønstre og forsømmer eller undergraver andre. Minoritetsbarna opplever dermed risiko for ekskludering, og særlig guttene søker hverandres selskap på tvers av forskjellige språklige, etniske og religiøse bakgrunner. Inkluderings- og ekskluderingsprosessene finner sted i alle typer samspill barna imellom, mellom personale og barn og mellom personale og foreldre.</p> <p>Bidraget bygger på etnografisk casestudie to barnehager i Danmark.</p>
<p>Lauritsen, K. (2014). Cultural identity and the kindergarten: a Norwegian case study. I H. Ragnarsdóttir, C. Schmidt (red.). Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school. London: Institute of Education. 26-42.</p>	<p>Den overordnede konklusjonen i studien er at arbeidet for kulturelt og språklig mangfold i barnehager – uansett om det er snakk om barn eller ansatte – er en kontinuerlig og vedvarende prosess, og at kompetansen som kreves for at det skal lykkes, må utvikles og være i fokus hele tiden.</p> <p>Observasjon og intervju i to norske barnehager og dokumentanalyse</p>
<p>Danmarks Evalueringsinstitut (2014). Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje. København: Danmarks Evalueringsinstitut.</p>	<p>Resultatene viser også at inkludering er noe det satses på, og temaet står høyt på både kommunenes og barnehagenes dagsorden. Stort sett alle barnehagestyrerne svarer at de er opptatt av inkludering. Det er også tegn på at barnehagelærere og familiebarnehageassistenter jobber inkluderende.</p> <p>Samtidig som kommunene og barnehagene fokuserer på inkludering og jobber aktivt med det, er det også indikasjoner på at ekskludering er et utbredt fenomen. Til tross for de mange positive vurderingene av inkluderingsarbeidet blant</p>

	<p>respondentene opplever halvparten av respondentene barrierer for inkludering.</p> <p>spørreskjema data fra fem respondentgrupper som jobber med barn i alderen 0–6 å</p>
<p>Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L.S. &amp; Hansen, O. (2014). Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.</p>	<p>Resultatene viser at det er betydelige forskjeller mellom de enkelte barnehagene når det gjelder barnas inkludering, trivsel og læring. Målingene baserer seg på barnas egne svar.</p> <p>Kartleggingen av barnehagene består av tre spørreskjemaundersøkelser rettet mot henholdsvis barn, foreldre og ansatte. Dataene analyseres kvantitativt ved hjelp av blant annet frekvensanalyse og faktoranalyse.</p>
<p>Kostøl, A. (2016). utfordringer relatert til inkludering i barnehagen, i Christensen, Hansen, Kostøl, Persson, &amp; Persson, (2016). Resultater fra fire kvalitative casestudier. FLiK-prosjektet Kristiansand kommune 2016. Universitetsforlag.</p>	<p>Artikkelen presenterer en mikrostudie av fagdidaktiske og sosiale tiltak i to barnehager i Kristiansand kommune. observasjoner og intervjuer.</p> <p>Mikrostudien finner at de faglige og sosiale tiltakene i den ene barnehagen ikke synes å lede til et inkluderende eller godt nok tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø for enkeltbarn. Den andre barnehagen ser imidlertid ut til å realisere et inkluderende fellesskap, der både innhold og arbeidsmåter er godt tilpasset enkeltbarn, normalitetsbegreper synes vide og inkluderende, og personalet gir både emosjonell og atferdsmessig støtte til sosial og faglig læring.</p>

## Vedlegg 8. Tematisk og analytisk koding av sentrale kategorier<sup>24</sup>

Tabellen viser *eksempler* på noen sentrale kodinger i materialet. I analysene av det transkriberte materialet kodet jeg først ord, setninger og tema som kom fram. Deretter knyttet jeg dette til analytiske kategorier. Dels ble jeg oppmerksom på kategoriene fordi de samsvarte med teorier og forståelser jeg hadde på forhånd, og dels sto de fram som interessante men som krevde et teoretisk forankring. Jeg har derfor i tredje kolonne markert om de i hovedsak er teori/konsept-drevet eller empiridrevet (Tjora, 2017; Gibbs, 2007).

Tematisk koding	Analytisk koding	Empiri/teori-drevet
F.eks. Barns og barndommens egenverdi Vurdering av enkeltindivider vs. standardiserte måleinstrumenter Barnehagens formål og verdigrunnlag	Kontroversen som verdikonflikt	Hovedsakelig teoridrevet
Ekspertutvalgets mandat Vedtak om obligatorisk kartlegging Valg av bestemte verktøy	Kontroversen som kamp om politisk kontroll	
Kritikken gjelder massekartlegging og bruk av standardiserte verktøy	Rom for kompromiss i kontroversen	
Peking, «høre godt etter», barna ble stille og inaktive	Passivisering (disiplinering av barna)	Empiridrevet
Alle flerspråklige kartlegges «Finne hull hos barna» Bruk av verktøy lagd for enspråklige Motsatt: ««vise alt de kan»	Mangelperspektiv	Empiri/teori- drevet
«De andre», «de mørkhårede», «våre barn», «de etnisk norske»	Oss og de andre / orientalisme	Empiridrevet
Ingen tilpasning av kartlegging etter barnas ferdigheter – lik kartlegging for ulike barn Alle flerspråklige kartlegges (dels i fht enspråklig norm)	Instrumentell bruk av kartlegging  Standardisert kartlegging	Empiridrevet

<sup>24</sup> Tabellen viser *noen* av de sentrale tematiske og analytiske kategoriene (Gibbs, 2007) brukt i avhandlingen. Tabellen rommer ikke alle analytiske resonnmener som er brukt. Kontraster mellom kategoriene er også sentralt.



Motsatt: «forholder meg ikke slavisk til verktøyet»		
<p>«God» pedagogisk praksis, «god» stund</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «opplevelsen av å sitte i en gruppe»</li> <li>• «lytte til hverandre»</li> <li>• «oppleve tilhørighet og delaktighet»</li> <li>• «at alle barn blir sett ... anerkjent»</li> <li>• «Tilhørighet, trygghet og deltakelse»</li> </ul>	<p>Den norske barnehagemodellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• barnesentrert</li> <li>• helhetlig tilnærming til læring og utvikling</li> <li>• Barn er kompetente</li> <li>• Rett til medvirkning</li> <li>• tilhørighet og felleskap</li> <li>• Mangfold – inkluderende pedagogikk</li> <li>• faglig skjønn</li> </ul>	Empiri/teoridrevet
<p>Kontrast mht. forståelse av pedagogiske idealer og det som gjøres</p> <p>Redusert bruk av faglig skjønn</p> <p>Endring i pedagogenes væremåte i forhold til barna i løpet av kartleggingen/når kartleggingen startet</p> <p>Tilpasning til verktøyets instruksjoner og kartleggingslogikken</p>	Disiplinering av pedagogene	Empiri/teoridrevet
<p>Rom for medvirkning for barnet</p> <p>Kartlegging i hverdagslige sammenheng – under lek</p> <p>Kartlegging samspill med andre</p> <p>Fremheving av ressurser/kunnskap</p> <p>Dialogisk kartlegging</p>	Inkludering/inkluderende praksis	Empiri/teoridrevet
<p>«barns evne til å forstå språket og omfatter følgende områder i grammatikken: substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomen, preposisjoner, konjunksjoner, nekting, regneord samt setninger med flere variabler» (Hellquist, 2011)</p> <p>Test av passivt ordforråd</p>	Strukturelt og monologisk språksyn	Empiri/teoridrevet
Rom for, og vektlegging, av dialog i kartleggingen	Dialogisk språksyn	Empiri/teoridrevet

ISBN 978-82-326-5154-2 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-5155-9 (elektr. utg.)  
ISSN 2703-8084 (online)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)