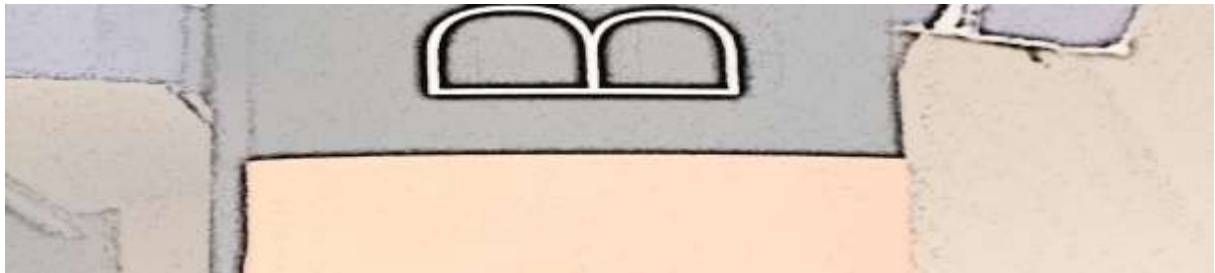


Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis

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

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(12), p. 1-14, PUBLISHED 28TH 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?

Artikkelen¹ 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 diskurstheori 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 instruksjoner, 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 psykometri (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).

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

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 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, 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 diskursteori 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 føyelig (*docile*), og «lar seg underkaste, bruke, forvandle og perfektionere» (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). Andreassen, 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 skriving 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 – sann ... 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:

P²: 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 begrensningene 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 samspillet 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

² 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. Pedagogen 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. Pedagogen 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». Pedagogen hadde det ikke med seg til kartleggingen. Hun hadde en samtale med barnet med utgangspunkt i en bok som barnet valgte fra bokhylla. Pedagogen så etter hvert at barnet ikke var så interessert i boka likevel. Pedagogen 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. Pedagogen spurte om barnet ville velge seg en annen bok. Det gjorde hun. Pedagogen leste sakte og tydelig, og hun stoppet underveis slik at barnet kunne komme med innspill. Samspillet var preget av lytting, bekreftelse og god stemning. Pedagogen 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. Pedagogen 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 samtalene 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 kartleggingsverktøy, 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 kartleggings situasjonene 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: Kunnskapscenteret 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*. Siggeud: 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/e5778ff6644d4bfbb2179852b89ade10/405-9-barnas-hefte-web1-1.pdf>
- Trondheim kommune (2015b). *Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere. Fasit, lærerveiledning og notathefte*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfbb2179852b89ade10/409-5-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.