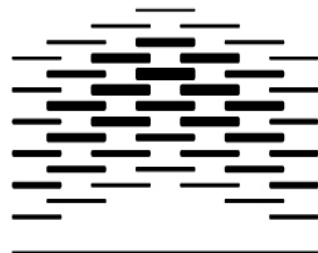


Kartlegging for tidlig læring og utvikling

- Dokumentanalyse av Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Josefin Konradsen

Mai, 2014

Høgskolen i Oslo og Akershus

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

Forord

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til økt bevissthet og gi noe kunnskap om Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling. Det er mange meninger om kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, jeg håper dette arbeidet vil være et bidrag i denne debatten.

Å gjennomføre masterutdanningen og skrive masteroppgave har for meg vært en prosess med både oppturer og nedturer, frustrasjon og glede, og i tillegg mye dårlig samvittighet. Samtidig føler jeg meg heldig som har fått lov til å gå igjennom denne prosessen. Nå er denne delen av livet mitt forbi. Jeg føler en stor takknemlighet til dem som har vært med meg gjennom denne prosessen, og bidratt til at jeg nå er ferdig med masteroppgaven.

Veilederen min Inger Marie har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, som har fått meg til å reflektere rundt oppgavens innhold. På denne måten har innholdet i oppgaven utviklet seg gjennom hele prosessen. Når jeg har stått fast har tilbakemeldingene inspirert meg til å tenke fremover og videre. Dette har gitt meg en tro på oppgaven, og en motivasjon som har holdt motet oppe. Tusen takk! Jeg vil også takke Marcela for 80 % lesing med nyttige kommentarer på tekst og struktur. Ikke minst vil jeg takke mannen min for mange timers korrekturlesing.

Det har ikke vært lett å prioritere lange dager og kvelder på skolen, fremfor å være sammen med familien. Pål, Victoria, Tuva og Julia, jeg vil takke dere for tålmodighet og støtte. Nå skal vi være sammen igjen!

Summary

Mapping for early learning and development – A document analysis of Oslo Standard for Systematic Following of Children’s Language Development

Research question for this thesis is;

Which view of mapping, learning and development is reflected in Oslo Standard for Systematic Following of Children’s Language Development?

Oslo Standard for Systematic Following of Children’s Language Development (Oslo commune, 2013) describes how kindergartens approach the learning and development of children’s language skills in kindergartens. In this thesis, I have analyzed this Standard in order to shed light on my research question.

This themes mapping, learning and development are central to this thesis, and it is in regard to these themes I analyze the Oslo Standard. Theories that support a relational understanding of learning and development provide the theoretical framework for this thesis. I have found support for these theories in my analysis and discussion of findings.

Utilizing the method of document analysis, I have used to different analytic strategies: source critical analysis and content analysis. With these strategies, I was able to undertake an in-depth analysis of four text segments from the Oslo Standard.

The analyses conducted present findings which shed light on my research question. Findings reveal that the Oslo Standard expresses a view of learning and development that opposes newer theories about learning and development. It was also found that the sources referred to in the Oslo Standard are either presented in a factual weak manner, or are of little relevance for a standard that is intended to be valid for all county kindergartens in Oslo. The findings are discussed in relation the subjects of learning and development in pedagogic practice in kindergartens.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SUMMARY	3
1.0 INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING	9
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.3 PROSESSEN SOM BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	10
1.4 AVGRENSING	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2.0 TEMA	13
2.1 KARTLEGGING LÆRING OG UTVIKLING KNYTTES SAMMEN	13
2.2 TEMAETS AKTUALITET	16
2.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ TEMAET	18
2.3.1 UTVIKLINGEN I SKANDINAVIA	18
2.3.2 POLITISKE DOKUMENTER	20
2.3.3 FAGLIGE RAPPORTER	21
2.3.4 ANDRE PUBLIKASJONER	23
3.0 TEORI	26
3.1 TEORETISKE INSPIRASJONSKILDER	26
3.2 KARTLEGGING	31
3.2.1 FORMÅLET MED KARTLEGGING	33
3.2.1.1 Tidlig innsats fører til sosial utjevning	34
3.2.1.2 Tidlig innsats fører til økonomiske fordeler	35
3.2.1.3 Tidlig innsats fører til oppdaging av barn som trenger ekstra oppfølging	36
3.2.1.4 Tidlig innsats fører til heving av kvalitet	37
3.2.1.5 Oppsummering	38
3.2.2 GJENNOMFØRING AV KARTLEGGING	39
3.2.3 UTVIKLINGSPSYKOLOGISKE TRADISJONER	42
3.3 LÆRING OG UTVIKLING	46
3.3.1 LÆRING OG UTVIKLING I BARNEHAGEN	47
3.3.1.1 Sosialt samspill	48

3.3.1.2 Anerkjennelse	49
3.3.1.3 Synet på barn	50
4.0 METODOLOGI	52
4.1 ANALYSESTRATEGIER	52
4.1.1 KILDEKRITISK ANALYSE	53
4.1.2 TEKST- OG INNHOLDSANALYSE	54
4.2 ANALYSEPROSESSEN	54
4.2.1 FORARBEIDET	55
4.2.2 TRINN 1 I ANALYSEN – KILDEKRITISK ANALYSE	55
4.2.3 TRINN 2 I ANALYSEN – TEKST- OG INNHOLDSANALYSE	56
4.2.4 TOLKNING AV TEKST	56
4.2.5 FORSKERPOSISJON	57
4.2.6 FORSKNINGSETIKK	59
4.3 PRESENTASJON AV DATAMATERIALE	60
4.3.1 BAKGRUNN FOR OPPRETTELSEN AV STANDARDEN	61
4.3.2 RUTINER FOR SYSTEMATISK OPPFØLGING AV BARNES SPRÅKUTVIKLING I NORSK	61
5.0 ANALYSE	65
5.1 ANALYSE AV TEKSTUTSNITT 1	65
5.1.1 PRESENTASJON AV TEKSTUTSNITT	65
5.1.2 KILDEKRITISK ANALYSE	66
5.1.3 TEKST OG INNHOLDSANALYSE	68
5.2 ANALYSE AV TEKSTUTSNITT 2	70
5.2.1 PRESENTASJON AV TEKSTUTSNITT	70
5.2.2 KILDEKRITISK ANALYSE	71
5.2.3 TEKST- OG INNHOLDSANALYSE	74
5.3 ANALYSE AV TEKSTUTSNITT 3	75
5.3.1 PRESENTASJON AV TEKSTUTSNITT	75
5.3.2 TEKST- OG INNHOLDSANALYSE	75
5.4 ANALYSE AV TEKSTUTSNITT 4	77
5.4.1 PRESENTASJON AV TEKSTUTSNITT	77
5.4.2 TEKST- OG INNHOLDSANALYSE	78
5.5 OPPSUMMERING	80

6.0 DRØFTING AV FUNN	83
6.1 FORSKNING OG KILDEHENVISNING I OSLOSTANDARDEN	83
6.1.1 OSLOSTANDARDENS BRUK AV IRRELEVANT FORSKNING	83
6.1.2 OSLOSTANDARDENS FREMSTILLING AV FORSKNINGEN	84
6.1.3 OSLOSTANDARDENS KILDEBRUK	86
6.2 KARTLEGGING SOM MIDDEL FOR Å NÅ ET MÅL	87
6.3 BARNES UTVIKLING GÅR I STADIER UT FRA ALDER	89
6.4 LÆRINGEN SKJER GJENNOM YTRE PÅVIRKNING	91
6.5 LÆRING OG UTVIKLING ER VIKTIG I ET FREMTIDS- OG NYTTEPERSPEKTIV	92
6.6 OPPSUMMERING	93
7.0 AVSLUTNING	95
7.1 AVSLUTTENDE TANKER	96
7.2 VEIEN VIDERE	96
8.0 LITTERATURLISTE	97

1.0 Innledning

Temaene og problemstillingen for denne oppgaven omhandler kartlegging, læring og utvikling. Dette med et fokus på hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling som kommer til uttrykk i *Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling* (heretter Oslostandard/ Oslostandarden) (Oslo kommune, 2013). Oslo kommune har bestemt at Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) skal brukes som en del av det systematiske språkarbeidet i de kommunale barnehagene. Oslostandarden kom ut i desember 2013, og er dermed en ny standard barnehagefeltet skal forholde seg til.

Temaene kartlegging, læring og utvikling er valgt med bakgrunn i at Oslostandarden gir noen direktiver til de kommunale barnehagene i Oslo kommune. Direktivene gjelder kartlegging av enkeltbarns ferdigheter fra to års alder, med et ønske om tidlig læring og utvikling. Når Oslostandarden knytter kartlegging av enkeltbarns ferdigheter opp mot et ønske om tidlig læring og utvikling, ser jeg det som relevant å se disse temaene i sammenheng.

I oppgavens temakapittel kommer jeg inn på hvordan Oslostandarden knytter kartlegging sammen med tidlig læring og utvikling. Videre i temakapittelet skriver jeg om temaets aktualitet og tidligere forskning på temaet. I teorikapitlet ser jeg kartlegging, læring og utvikling i lys av oppgavens teoretiske ramme. Oppgavens temaer vil dermed utgjøre en rød tråd gjennom hele oppgaven.

Teorien jeg er inspirert av i denne oppgaven er tett knyttet opp mot hvordan *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (heretter Rammeplanen) (2011) beskriver relasjonenes betydning for læring og utvikling. Teorien vil jeg finne støtte i ved analysen og i videre drøfting av funn.

Metode for denne oppgaven vil være dokumentanalyse. Det er den skrevne teksten i Oslostandarden jeg er opptatt av, dermed ser jeg det som relevant å bruke dokumentanalyse som metode. Jeg vil bruke to ulike analysestrategier; kildekritisk analyse og tekst- og innholdsanalyse. Jeg har valgt ut fire tekstutsnitt fra Oslostandarden som jeg analyserer med hjelp av disse analysestrategiene. Mulighetene jeg ser ved å bruke dokumentanalyse for denne oppgaven, er å kunne gå i dybden på hva Oslostandarden uttrykker i seg selv.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hva Oslostandard uttrykker i seg selv om synet på kartlegging, læring og utvikling. Dette for å få mer bakgrunnskunnskap om Oslostandard. Ved å gå i dybden på Oslostandard ønsker jeg å belyse problemstillingen som blir presentert i nedenstående tekst.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er;

Hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling kommer til uttrykk i Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling?

Med denne problemstillingen vil jeg redegjøre for innhold og bakenforliggende teorier om temaene kartlegging, læring og utvikling, som kommer til uttrykk i Oslostandard. For å kunne gjøre dette bruker jeg dokumentanalyse som metode. Funnene fra dokumentanalysen drøfter jeg så opp mot teorier om kartlegging, læring og utvikling. Kartlegging, læring og utvikling mener jeg er viktige temaer å se nærmere på, siden Oslostandard knytter disse temaene sammen som en viktig del for tidlig hjelp til læring og utvikling (Oslo kommune, 2013). Samtidig kan kartlegging forstås som et tilbakeskritt til utviklingspsykologiske tradisjoner, der læring kan ses i stadier med utgangspunkt i barnets biologiske alder (Kunnskapsdepartementet (heretter KD), 2010-2011).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Å se temaene kartlegging, læring og utvikling i sammenheng, begynte å interessere meg etter å ha jobbet som pedagogisk leder i to forskjellige barnehager. I den ene barnehagen brukte man kartleggingsverktøy for å kartlegge barns ferdigheter. Fokuset var her på hvilke ferdigheter barn mestret eller ikke mestret. De ferdigheter som ikke var innenfor det «normale» måtte trenes på. Det var vanskelig for meg å forstå tanken bak det å kunne si noe om barns ferdigheter gjennom å fylle i et kartleggingsskjema, uten å ta hensyn til relasjonen mellom den som kartla og den som ble kartlagt. Jeg var også uenig i hva som skulle kartlegges, og resultatene som kom ut av kartleggingen var for meg vanskelig å forstå som viktige for barns videre læring og utvikling. Dette gjorde at jeg søkte meg til en annen barnehage, som tok avstand fra kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. I denne barnehagen opplevde jeg en annen måte å se og forstå

barn på når det gjelder læring og utvikling. Slik jeg opplevde det i denne barnehagen så man på læring og utvikling som noe relasjonelt, og som man dermed ikke kunne kartlegge.

De ulike måtene barnehagene så på barn på når det gjelder kartlegging, læring og utvikling, skapte en nysgjerrighet hos meg. For meg har denne nysgjerrigheten bidratt til å se ting fra ulike synsvinkler, og gitt meg noen erfaringer som nå gjør at jeg stiller meg undrende, reflekterende og kritisk til direktiver fra departementet om kartlegging av barns ferdigheter. Tilnærmingen til dette tema har vært en prosess, som jeg skal komme inn på i nedenstående tekst.

1.3 Prosessen som bakgrunn for valg av metode

Jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven med en annen metode enn hva jeg nå sitter igjen med. Prosessen startet med en nysgjerrighet til hvordan barnehagelærere som brukte kartlegging i hverdagen sin, opplevde å jobbe med kartlegging, læring og utvikling i barnehagene. Dette viste seg å bli en prosess med mye motgang. Jeg kontaktet 15 barnehager med spørsmål om de ville være med på fokusgruppeintervju. Kort oppsummert fikk jeg respons om at dette hørtes ut som et spennende prosjekt, men at det var vanskelig å samle barnehagelærerne for å kunne utføre fokusgruppeintervju. At det var høst med mye sykdom i personalet, og travelt ute i barnehagene, var noen gjennomgående tilbakemeldinger. Jeg ønsket ikke å bytte tema, men bestemte meg for å bytte metode. Siden barnehagene så det som problematisk å samle mange barnehagelærere til fokusgruppeintervju, tenkte jeg at enkeltintervjuer kunne være en god måte å nærme seg feltet på. Her var jeg åpen for om en eller flere fra barnehagen hadde mulighet til å være med. Jeg kontaktet nå 30 nye barnehager. Tilbakemeldingene fra disse barnehagene var igjen at de syntes det hørtes ut som et interessant prosjekt, men at barnehagelærerne ikke følte at de hadde nok kunnskap på dette området for å kunne si så mye om det. Noen tilbakemeldinger var også at barnehagelærerne skulle få opplæring i kartleggingsverktøyet TRAS i løpet av 2014, og at de følte at det var vanskelig å si så mye om dette før denne opplæringen. Jeg vil understreke at dette var barnehager som brukte TRAS i hverdagen, og hadde gjort dette under mange år.

Etter disse tilbakemeldingene sto jeg igjen med mange tanker og spørsmål rundt temaet kartlegging, læring og utvikling. Jeg stilte meg undrende til at disse

barnehagelærerne ikke hadde noe å si om temaene kartlegging, læring og utvikling, når de jobbet med dette i barnehagehverdagen. Jobber man da uten å stille spørsmål til hvorfor man gjør som man gjør? Blir kartleggingen noe man forholder seg til, uten at man vet hvorfor? Igjen ønsket jeg å ikke bytte tema, men jeg skjønnte her at vinklingen måtte bli annerledes enn utgangspunktet. På nytt måtte jeg bytte metode.

Rett før jul kom nok en standard barnehagene må forholde seg til, Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling (Oslo kommune, 2013). Denne standarden har noen føringer til hvordan barnehager skal jobbe med språk, læring og utvikling, med en innføring av kartlegging av enkeltbarns ferdigheter fra to års alder (Oslo kommune, 2013). For å kunne mene noe om denne standarden, ble det viktig for meg å se nærmere på hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling som kom til uttrykk i Oslostandarden. Metoden for denne oppgaven ble til slutt dokumentanalyse. Dette for å kunne gå i dybden på Oslostandarden, og slik sett finne ut mer om hva Oslostandarden uttrykker i seg selv.

1.4 Avgrensing

Hvordan man vinkler oppgaven og hvordan man nærmer seg oppgavens tematikk, vil kunne påvirke hva man sitter igjen med tilslutt. Siden en masteroppgave ikke vil kunne omfatte alt, vil en avgrensing være en måte å forme oppgaven på. I følgende tekst vil jeg presisere noen relevante avgrensinger for denne oppgaven.

Oslostandarden tar for seg kartlegging av enkeltbarns ferdigheter som et hovedtema for språksatsingen. Jeg ser det dermed som relevant å gi god plass i denne oppgaven til temaet kartlegging generelt. Kartleggingsverktøyet TRAS er det kartleggingsverktøyet som skal brukes i følge Oslostandarden. Når jeg viser til eksempler i oppgaven, tar jeg dermed utgangspunkt i dette kartleggingsverktøyet. Videre knytter Oslostandarden kartlegging sammen med læring og utvikling. Dermed ser jeg det som relevant å også bruke god plass til temaene læring og utvikling i denne oppgaven. Dette vil også være i tråd med oppgavens problemstilling som omhandler Oslostandardens syn på disse tre temaene.

Ved å bruke dokumentanalyse som metode vil det være den skrevne teksten i Oslostandarden som vil ligge til grunn for analysen min. Dermed vil analysen ta utgangspunkt i hva Oslostandarden uttrykker i seg selv om disse temaene. Ved bruk av

annen metode, som for eksempel intervju av personal i barnehager som jobber med utgangspunkt i Oslostandarden, kunne fokuset for eksempel være på personalets opplevelser av denne standarden. Oppgaven ville da fått en annen interessant vinkling, som ikke vil vise seg i denne oppgaven.

Jeg ønsker i denne oppgaven å bruke teoretiske inspirasjonskilder som henger sammen med hvordan Rammeplanen (KD, 2011) fremstiller synet på kartlegging, læring og utvikling. Dette siden Rammeplanen (KD, 2011) er et styringsdokument for barnehagene, som personalet i barnehagene må forholde seg til i det daglige arbeidet med barn. De teoretiske inspirasjonskildene vil påvirke hvordan jeg forstår Oslostandarden. Ved å bruke annen teori ville jeg forstått Oslostandarden på en annen måte.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 innledet jeg med en kort presentasjon av oppgaven og formålet med denne. Videre kom jeg inn på oppgavens problemstilling, bakgrunn for valg av tema, prosessen som bakgrunn for valg av metode, og oppgavens avgrensinger. **Kapittel 2** er oppgavens temakapittel hvor jeg kommer inn på hvordan kartlegging, læring og utvikling knyttes sammen, temaets aktualitet og tidligere forskning på temaet. **Kapittel 3** er teorikapittelet, hvor jeg først presenterer teoretiske inspirasjonskilder, for å så komme inn på kartlegging, læring og utvikling. **Kapittel 4** omhandler oppgavens metodologi. I tillegg til å beskrive dokumentanalyse som metode, kommer jeg inn på metodologiske valg jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven. I dette kapittel blir også datamaterialet presentert. I **kapittel 5** blir analyser av tekstutsnittene fra Oslostandarden utført, og funn blir presentert. **Kapittel 6** er mitt bidrag til feltet, hvor jeg drøfter funnene fra analysene. Avsluttende oppsummering og tanker om videre forskning kommer jeg inn på i **Kapittel 7**.

2.0 TEMA

I dette kapittel vil jeg komme nærmere inn på hvordan kartlegging læring og utvikling knyttes sammen, temaets aktualitet og tidligere forskning på temaet.

2.1 Kartlegging, læring og utvikling knyttes sammen

Oslostandarden gir noen føringer til barnehagene, der plikten til å kartlegge enkeltbarns ferdigheter kommer tydelig frem. Hvilket kartleggingsverktøy som skal brukes, og i hvilken alder personalet skal begynne kartleggingen, kommer frem i følgende sitat fra Oslostandarden: «Som en del av det systematiske språkarbeidet har Oslo kommune bestemt at alle kommunale barnehager skal bruke observasjonsverktøyet TRAS¹, for barn etter fylte 2 år» (Oslo kommune, 2013, s. 4). Videre står det i Oslostandarden: «Formålet med kartleggingen er at barnet skal få adekvat og tidlig hjelp hvis det trenger det» (Oslo kommune, 2013, s. 8). I denne sammenheng beskriver Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) en lav terskel for å kartlegge enkeltbarns ferdigheter med TRAS, sånn at personalet ikke overser noen barn med behov for ekstra språkstøtte. Slik jeg forstår Oslostandarden vil personalet gjennom kartleggingen kunne oppdage noen barn, sånn at de barna som trenger det kan få tidlig hjelp for læring og utvikling. Slik sett knyttes kartlegging opp mot tidlig innsats for læring og utvikling.

Kartleggingsverktøyet TRAS beskrives som en sentral del av det systematiske språkarbeidet for tidlig læring og utvikling. Jeg vil i det følgende komme nærmere inn på TRAS, for å få en forståelse for hvordan man kan finne ut noe om barns læring og utvikling med dette kartleggingsverktøyet.

På hjemmesiden til Statlig spesialpedagogisk tjeneste leser jeg at TRAS er et utviklingssamarbeid mellom Statped, Lesesenteret, Senter for adferdsforskning ved

¹ Forkortelsen TRAS betegner Tidlig Registrering Av Språkutvikling, et kartleggingsmaterieell for språk og språkutvikling i barnehage (Espenakk mfl., 2013).

Universitetet i Stavanger og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (Statped, 2011). Kartleggingsverktøyet er utviklet for bruk i barnehager, og består av en tiltaksperm, fagbok med lydbok og et observasjonsskjema (Statped, 2011). TRAS er et standardisert kartleggingsverktøy, som tar for seg ulike områder i barnets utvikling som personalet skal observere. Disse områdene er; samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet, og produksjon knyttet til lyd-, ord-, og setningsnivå (Espenakk, Salameh & Fredholm, 2013). Innenfor disse kategoriene er det utarbeidet spørsmål som man kan ta utgangspunkt i for å finne ut mer om barnets språkutvikling. Innenfor hver kategori er utviklingen delt inn i aldersgruppene 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år, slik at personalet kan skravere hvilket aldersnivå barnet befinner seg innenfor (Espenakk m.fl., 2013). Ved skravering avgjør personalet om barnet mestrer, ikke mestrer, eller delvis mestrer innenfor hver kategori. TRAS kartlegger kun det norske språket (Espenakk m.fl., 2013). Slik jeg forstår TRAS vil hensikten være å vurdere et barns ferdigheter og utvikling, i forhold til hva som er forventet på ulike utviklingstrinn. Slik sett hevdes det at man gjennom kartleggingen med TRAS kan finne ut noe om barns læring og utvikling, og om utviklingen samsvarer med den aldersbestemte normalutviklingen.

Slik jeg forstår Oslostandarden (2013) og TRAS er det med gode intensjoner man ønsker å kartlegge enkeltbarns ferdigheter, og at dette handler om tidlig læring og utvikling. For å kunne utføre kartlegging av enkeltbarn kreves imidlertid kartleggingsverktøy som er egnet for et slikt formål (KD, 2010-2011). Etter at Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009) kom ut, ble det valgt et ekspertutvalg som fikk i oppgave å vurdere ulike språkkartleggingsverktøy i en omfattende rapport² (KD, 2010-2011). Utvalget konkluderer i denne rapporten med at kartleggingsverktøyene tar liten eller ingen hensyn til nyere forskning om barns læring og utvikling. Dette kommer frem i følgende sitat: «Mange av de språkkartleggingsverktøyene utvalget har vurdert, synes ikke å avspeile den historiske utviklingen og skiftet innenfor de teoretiske

² I St.meld. nr.41 (KD 2008-2009) foreslår Kunnskapsdepartementet å innføre krav om at barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn ved treårs alder. Med Stortingsmelding 41 som bakgrunn nedsatte departementet et ekspertutvalg for perioden september 2010 til september 2011, til å vurdere ulike kartleggingsverktøy som er i bruk i norske barnehager i dag (KD 2010-2011).

forståelsene av barn og deres læring» (KD, 2010-2011, s. 235). Dette gjaldt også for TRAS (KD, 2010-2011). I følge utvalget bygger kartleggingsverktøyene i dag primært på utviklingspsykologiske tradisjoner, som viser til barnets biologiske alder og stadier (KD, 2010-2011). Dette mener utvalget er problematisk, og viser til barndomssosiologien. Ekspertutvalget beskriver at barndomssosiologien har inspirert til *nye* oppfattelser, når det gjelder å forstå barn og deres læring og utvikling.

Når jeg ser nærmere på hva som ligger i barndomssosiologiens oppfattelse av barneperspektivet, vil jeg referere til Dysthe (2001, s. 42) som skriver at innenfor dette perspektivet «(...) blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljøet». I pedagogisk praksis kan dette perspektivet vise seg i form av et økt fokus på anerkjennende og reflekterte handlinger overfor barn og deres uttrykk (Schibbye, 2012; Bae, 2004). Med de *nye* oppfattelsene fra barndomssosiologien, påpeker ekspertutvalget at det blir lagt mer vekt på barnet i relasjon med omgivelsene når det gjelder læring og utvikling (KD, 2010-2011). Jeg leser vurderingen slik at ekspertutvalget mener at mange kartleggingsverktøy som anvendes i barnehager, bryter med nyere teorier om barns læring og utvikling. Dette siden kartleggingsverktøyene ikke tar hensyn til det relasjonelle, men forstår læring og utvikling ut fra barnets biologiske alder.

Når nye oppfattelser og teorier om barn, læring og utvikling gjør seg gjeldende innenfor barnehagefeltet, blir jeg nysgjerrig på den nye Oslostandard (Oslo kommune, 2013). Standarden gir, som tidligere nevnt, føringer til barnehagene om kartlegging av barns utvikling med TRAS, for å kunne gå inn med tidlig innsats når det gjelder læring og utvikling (Oslo kommune, 2013). Temaene for denne masteroppgaven vil dermed være kartlegging, læring og utvikling.

2.2 Temaets aktualitet

Temaet kartlegging knyttet sammen med læring og utvikling har vært et aktuelt tema de siste årene, og er det fortsatt. I følgende tekst skal jeg komme inn på hvorfor dette temaet er aktuelt å fokusere på, og kort komme inn på debatten som dette temaet har vært et bidrag til.

I dag går 90 % av alle barn i Norge i barnehage, og barnehagen blir således et sted hvor barn tilbringer mye tid i barndommen (Statistisk sentralbyrå, 2013). Barnehagene jobber ut fra Barnehageloven (2005), samt Rammeplanen (KD, 2011). Barnehageloven og Rammeplanen er vedtatt på stortingsnivå, med retningslinjer for alle barnehager i Norge. Disse styringsdokumentene legger stor vekt på relasjonenes betydning for læring og utvikling. Jeg vil først vise til Barnehageloven (2005, § 1) hvor det står at barnehagen skal «(...) ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Videre påpekes det i Rammeplanen (KD, 2011) at alle barn er ulike og lærer ting på ulike måter, og at barnehagen skal støtte barna på dette. Videre skrives det at kriteriebasert måloppnåelse hos enkeltbarn normalt ikke skal foregå i barnehagen (KD, 2011). Dette er også i tråd med hvordan OECD-rapporten (2006) beskriver hvordan de nordiske landene formulerer sine planer for barn i barnehagen;

Nordic curricula are statements of principle outlining the main values and requirements of kindergarden education. They do not address primarily what children should learn, but provide guidelines for local authorities and the centres about the values, purposes and processes of early childhood education and care. (OECD, 2006, s. 138).

Slik jeg forstår ovenstående sitat, fokuserer planene i de nordiske landene ikke på spesifikke læringsmål, men legger vekt på noen verdier i arbeidet med barn. Videre skrives det at planene kan gi noen retningslinjer for hvordan man kan jobbe med læring og utvikling i barnehagene. I OECD-rapporten leser jeg også at at: «Countries coming from the social pedagogy tradition pursue societal aims in their early childhood programmes that go beyond preparation for school» (OECD, 2006, s. 138).

Her mener jeg at beskrivelsene fra OECD-rapporten får frem Rammeplanens (KD, 2011) forståelse for læring og utvikling, som viser at dette handler om noe mer enn måloppnåelse og om å forberedes til skolen.

Selv om verken Barnehageloven (2005) eller Rammeplanen (KD, 2011) har fokus på kriteriebasert måloppnåelse når det gjelder læring og utvikling, har dette under noen år vært et politisk tema. Kriteriebasert måloppnåelse viser seg frem i dokumenter fra departementet, i form av direktiver om kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Stortingsmelding 41 (KD, 2009) og Stortingsmelding 24 (KD, 2013) trekker språkkartlegging opp mot tidlig hjelp til læring og utvikling. I forbindelse med innlæring av språk blir det i Stortingsmelding 41 (KD, 2009) foreslått at alle treåringer skal kartlegges, og i Stortingsmelding 24 (KD, 2013) vil regjeringen innføre en plikt til å tilby språkkartlegging til de barn som vurderes å kunne ha behov for særskilt språkinnsett. Dette for å kunne jobbe med tidlig innsats i forbindelse med læring og utvikling (KD, 2009; KD, 2013). Hvordan barnehagene skal forholde seg til stortingsmeldingenes forslag om kartlegging, bestemmes på kommunalt nivå. Fra desember 2013 er det bestemt i Oslo kommune at barnehagene skal følge Oslostandardens direktiver om kartlegging av enkeltbarns ferdigheter fra to års alder (Oslo kommune, 2013). Denne standarden gjelder for alle kommunale barnehager i Oslo kommune, og de private barnehagene oppfordres til å følge denne. Slik jeg leser disse stortingsmeldingene og Oslostandarden, trekker de kartlegging frem som et verktøy for å fremme tidlig læring og utvikling i barnehagene.

Politiske direktiver om kartlegging av enkeltbarn har blant annet bidratt til debatter i fagmiljøet, evaluering av språkkartleggingsverktøy, og ulike tiltak når det gjelder kartlegging av enkeltbarns språk. Et eksempel på tiltak er når Oslo kommune i 2009 startet opp med et prøveprosjekt i to bydeler. De ønsket i dette prosjektet å kartlegge ferdighetene til barnehagebarn. Prosjektet ble kalt for «Her kommer jeg ...», og var en mappeevaluering som skulle overføres videre til skolen. Etter sterke protester fra bydelene og barnehageansatte, som ikke ønsket å sette karakterer på barna, ble prosjektet stoppet (Barnehage.no, 2009). Jeg ønsker ikke å legge mer fokus på dette prosjektet, enn å vise til hva som har blitt prøvd ut i Oslo kommune i forbindelse med kartlegging av enkeltbarns ferdigheter.

Direktiver om kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, har bidratt til at en kartleggingsdebatt viser seg frem. På den ene siden dreier debatten seg om behovet for

kartlegging av barns språk- og begrepsutvikling, både med et formål om å dokumentere barns språklige ferdigheter og å identifisere barn med forsinket språkutvikling. På den andre siden er det omdiskutert hvorvidt språk- og begrepskartlegging kan virke innskrenkende på det helhetlige læringssyn som ligger til grunn i barnehagen (KD, 2010-2011). Dette gjør det aktuelt for meg å gå i dybden på Oslostandarden (Oslo kommune, 2013), da denne innfører en plikt til kartlegging av enkeltbarns ferdigheter.

2.3 Tidligere forskning på temaet

Det er mye forskning på temaene kartlegging, læring og utvikling. For å begrense utvalget har jeg valgt å kun ta med tidligere forskning som ser kartlegging, læring og utvikling i sammenheng. Dette ser jeg som vesentlig både for å få frem hva som har blitt forsket på rundt dette tema, og også for å prøve å få frem hvorfor jeg mener det er relevant å skrive denne masteroppgaven. Jeg ser det som aktuelt å se utenfor Norges grenser, for å finne ut mer om andre lands erfaringer om det å kartlegge enkeltbarns ferdigheter i barnehager. Jeg vil her avgrense meg til de skandinaviske landene. Norge har hatt et nært samarbeid med de skandinaviske landene fra barnehagens begynnelse, og har det fortsatt (Korsvold, 2005). Et fellestrekk ved de skandinaviske landene er et syn på barnehagens egenart og tradisjon ut fra den nordiske barnehagemodellen (OECD, 2006). Når de skandinaviske landene har en relativt lik barnehagetradisjon, ser jeg det som relevant å komme inn på hvordan disse landene har forholdt seg til kartlegging av enkeltbarns ferdigheter.

2.3.1 Utviklingen i Skandinavia

OECD-rapporten Startin Strong II (2006) stiller spørsmål ved om barnehagens sosialpedagogiske tradisjon i mange land er i ferd med å bli erstattet av en mer skoleforberedende barnehagetradisjon. Her fremhever rapporten at arbeidet med å skape gode og sammenhengende utdanningsløp ikke er ensbetydende med at barnehagen skal legge økt vekt på ferdighetsmål i matematisk utvikling, tale- og skriftspråkutvikling. På bakgrunn av den stadig tydeligere «rediness for school» - debatten som preger barnehagesektoren internasjonalt, understreker rapporten at barnehagen bør være et felleskap der alle kan lære, hvor barn blir oppfordret til å delta og dele med andre, og hvor læring hovedsakelig er sett som interaktiv, utforskende og

sosial (OECD, 2006). Slik jeg forstår OECD's beskrivelse av læring i barnehagene, vil ikke kartlegging av enkeltbarns ferdigheter være en forutsetning for tidlig læring og utvikling. Hva som skjer i de Skandinaviske landene i forbindelse med dette temaet skal jeg i følgende tekst komme inn på.

I Sverige ga Skolverket i 2008 uttrykk for skepsis til kartlegging av barns ferdigheter i barnehagen;

I 60 procent av kommunerna används olika typer av material för bedömning av barns språkutveckling på flertalet förskolor. Även material för bedömning av läsutveckling och matematisk utveckling förekommer. Att förskolebarns utveckling, prestationer och färdigheter kartläggs och bedöms i ökad omfattning är knappast i linje med reformens intentioner. (Skolverket, 2008, upagnert).

I ovenstående sitat hevder Skolverket at det er mange barnehager som bruker kartleggingsverktøy for å finne ut mer om barns språkutvikling. Jeg opplever at Skolverket uttrykker en skepsis til denne utviklingen. Kartlegging av enkeltbarns ferdigheter er ikke lovfestet i Sverige, men har i mange kommuner blitt innført i forbindelse med individuelle utviklingsplaner (NOU, 2010). Denne praksisen har bidratt til forskning på temaet kartlegging i forhold til læring og utvikling i Sverige. Pramling Samuelsson (2010) går inn i kartleggingsdebatten med et kritisk blikk på kartleggingsverktøyene. Hun argumenterer med at de teorier og pedagogiske intensjoner som skal styre barnehagens virksomhet, bygger på et annet grunnlag og forståelse for læring og utvikling, enn den som ligger bak kartlegging av enkeltbarns ferdigheter (Pramling Samuelsson, 2010).

I Danmark ble kartlegging av alle treåringers språkferdigheter innført med Dagtilbudsloven i 2007. Dette med en begrunnelse om at danske barn hadde plassert seg lavere enn ønskelig på PISA's leseundersøkelser. Et ønske fra danske myndigheter var å identifisere barn med språkvansker så tidlig som mulig, for å så kunne sette inn støtte og dermed forhindre lesevansker (Holm, 2010). Denne praksisen, med kartlegging av barns ferdigheter, skapte et interesse for kartleggingsverktøyene som ble brukt. Lars Holm (2009) analyserte kartleggingsverktøy som ble brukt i danske

barnehager. Han konkluderte med at en institusjonell språklig vurdering aldri er en nøytral eller objektiv måling. Han hevder også at utover å være målingsinstrument er kartleggingsverktøyene også et uttrykk for en bestemt språkpolitikk, og en regulering av barnehagens praksis som rommer helt bestemte normer og verdier (Holm, 2010).

Dagtilbudsloven ble endret i juni 2010, med følgende begrunnelse fra Sosialministeriet;

Pædagogerne skal have mest mulig tid til at være sammen med barnene i daginstitutionerne, derfor foreslår regeringen, at kravene til evaluering af de pædagogiske læreplaner skal forenkles. Og det skal være pædagogerne i daginstitutionerne, der vurderer, hvilke børn i institutionen, der skal tilbydes en sprogvurdering i stedet for at alle børn automatisk tilbydes sprogvurdering, selv om de ikke nødvendigvis har sprogproblemer. (NOU, 2010, s. 109).

I dag skal pedagogene i danske barnehager bruke skjønn i vurdering om barns ferdigheter skal kartlegges eller ikke. Antall innrapporterte kartlegginger har gått ned de siste årene, og færre barn blir kategorisert med språkvansker (Danmarks evalueringsinstitutt, 2011).

Som beskrevet i ovenstående tekster forholder forskningen i Sverige og Danmark seg kritisk til kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Dette er også i tråd med hvordan OECD-rapporten (2006) fremstiller dette tema. I følgende tekst vil jeg komme nærmere inn på forskningen i Norge, der politiske dokumenter har bidratt til forskning på dette tema.

2.3.2 Politiske dokumenter

På politisk nivå har kartlegging vært et aktuelt tema de siste årene. Av politiske dokumenter som knytter kartlegging sammen med læring og utvikling, vil jeg presentere; Stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) *Og ingen sto igjen... Tidlig innsats for livslang læring*, Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009) *Kvalitet i barnehagen*, og

Stortingsmelding nr. 24 (KD, 2013) *Fremtidens barnehage*. Dette er dokumenter som omhandler kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, og knytter kartlegging sammen med tidlig innsats for læring og utvikling. Slik jeg forstår disse dokumentene, vinkler de kartlegging av enkeltbarn til noe positivt og nødvendig for å kunne gå inn med tidlig innsats. Dokumentene er relevante for denne masteroppgaven, for å få frem hva regjeringen fremhever som formålet med kartlegging av enkeltbarn. Jeg kommer nærmere inn på disse dokumentene i avsnitt 3.2.1 som omhandler formålet med kartlegging.

2.3.3 Faglige rapporter

Av faglige rapporter som knytter kartlegging av enkeltbarns ferdigheter sammen med læring og utvikling, har jeg funnet Gjems (2010), Østrem (2010) og Johansson (2010). Gjems (2010) skriver om observasjon, kartlegging og testing. Hun beskriver hvordan man kan utføre kartlegging i barnehagen, hvem som bør gjennomføre kartleggingen og hva kartleggingen kunnskapsmessig kan bidra med. Østrem (2010) berører temaer som språksyn, målingssyn og kunnskapssyn. Hun belyser kartleggingsverktøy generelt og TRAS spesielt, og problematiserer hvordan detaljmål som formuleres i materialet kan bli styrende for virksomheten. Johansson (2010) problematiserer blant annet hvordan det å kartlegge barns ferdigheter, kan gi et økt fokus på ferdigheter som er målbare. Med et slikt fokus hevder Johansson (2010) at alt som ikke handler om å lese, skrive eller regne, kan komme i skyggen av dette fokuset.

Forskningsrapporten *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i barnehagen* (2010-2011) vil også være relevant å nevne. Dette er en faglig rapport med vurdering av åtte kartleggingsverktøy som brukes i barnehager i dag. Etter en grundig gjennomgang av kartleggingsverktøyene knyttes kartlegging sammen med blant annet synet på barn, læring og utvikling.

En ny rapport fra Folkehelseinstituttet (2014) viser data fra *Den norske mor og barn undersøkelsen*³, med informasjon fra over 4000 barn. Informasjonen er hentet fra

³Undersøkelsen baserer seg på spørreskjemaer, og er utarbeidet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet (Folkehelseinstituttet, 2014).

barnehager og foreldrene til barna. Denne undersøkelsen ser på sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 års alder. Tallene fra undersøkelsen viser blant annet at det ikke er noen sammenheng mellom tidlig barnehagestart og lavere risiko for forsinket språkutvikling;

Vi fant ingen signifikante forskjeller i funksjon ved 5-års alder mellom barn som har begynt i barnepass før sammenlignet med etter 12-måneders alder, verken når det gjaldt internaliserende atferd, eksternaliserende atferd, tilpasning, oppmerksomhet, språk eller ferdighetsnivå innen skriving, lesing og tall. (Folkehelseinstituttet, 2014, s. 41).

Videre i rapporten presenteres resultatene fra barn som begynte i barnepass før sammenlignet med etter 18-måneders alder (Folkehelseinstituttet, 2014). Heller ikke her fant de noen signifikante forskjeller på de aller fleste målene på psykisk og språklig fungering ved 5-års alder (Folkehelseinstituttet, 2014). Resultatene fra denne undersøkelsen samsvarer både med internasjonale og norske studier, som viser at alder for oppstart i barnehage ikke er assosiert med dårlig språklig fungering (Lekhal m.fl., 2011; Zachrisson m.fl., 2009). Det som derimot viste en sammenheng med både språklig og psykisk fungering hos barnet, var relasjonen mellom voksen og barn (Folkehelseinstituttet, 2014). Dette opplever jeg kommer frem i følgende sitat: «Blant de prosessuelle kvalitetsindikatorne var relasjonen mellom voksen og barn den kvalitetsindikatoren med sterkest assosiasjon til alle utenom ett av målene på barns språklige og psykologiske fungering» (Folkehelseinstituttet, 2014, s. 40). Denne undersøkelsen vil være relevant for denne oppgaven, da den viser noen indikatorer på kvalitet knyttet sammen med læring i barnehagen.

Rapportene som er nevnt ovenfor forholder seg kritisk til kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, og er alle skrevet etter at departementet, gjennom Stortingsmelding nr.41 (2009), ønsket å innføre et krav om kartlegging av barn ved treårsalder.

2.3.4 Andre publikasjoner

Pettersvold & Østrem (2012) retter et kritisk blikk på kartlegging av enkeltbarns ferdigheter i barnehagen i boka *Mestrer mestrer ikke jakten på det normale barnet*. Forfatterne hevder at kartlegging av enkeltbarns ferdigheter kan føre til en jakt på målbare verdier, som igjen kan føre til en standardisering med det normale barnet som ideal. Videre poengterer forfatterne at rammene for hva som er normalt kan på denne måten bli så trange, at et hvilket som helst barn kan risikere å bli definert som avviker (Pettersvold & Østrem, 2012).

TRAS-gruppen er de personene som har vært med på å utvikle kartleggingsverktøyet TRAS (Espenakk, 2013). De forholder seg positive til å kartlegge barns ferdigheter, da de beskriver viktigheten av å kartlegge barns språk for å tidlig kunne hjelpe de barna som ligger etter i språkutviklingen. TRAS-gruppen argumenterer for systematisk kartlegging av alle barn, slik at ingen barn må starte på skolen med forsinket språkutvikling eller språkvansker. Dette kommer frem i følgende sitat i et innlegg på barnehage.no.;

Det er positivt at foreldre kan be om språkkartlegging. Vi er imidlertid bekymret for at Stortinget har fattet vedtak om at språkkartlegging skal være et frivillig tilbud til de foreldre som ønsker det. Ikke fordi vi er imot foreldreinnflytelse, men fordi det er gjennom systematisk observasjon av alle barn at vi har mulighet til både å gi optimal stimulering til de språksterke barna og til å fange opp barn som strever med språket. Vi må derfor etablere et system som sikrer ivaretagelse av alle barns utvikling over tid. TRAS har vist seg å tilfredsstille disse kravene. (Espenakk m.fl., 2010, upagnert).

I ovenstående sitat knytter TRAS-gruppen kartlegging av barns ferdigheter sammen med tidlig læring og utvikling.

Helene Valvatne er pensjonert høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo. Hun var med i ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy (KD, 2011), og har skrevet debattinnlegg om temaet kartlegging knyttet sammen med læring og utvikling. Hun har et fokus på de flerspråklige barna, og morsmålets betydning for innlæring av norsk som andrespråk. Dette får hun frem i følgende sitat fra et debattinnlegg i Aftenposten; «Barn begynner å lære norsk ved ulike alder, og har ulike vilkår for norskinnlæring, både i og utenfor barnehagen. Slike forhold, og kunnskap om andrespråklæring i barnehagealder, bør ligge til grunn for vurdering av norskferdigheter» (Valvatne, 2014). I denne sammenheng ser hun TRAS som uegnet for å vurdere de flerspråklige barnas språkutvikling, og argumenterer for å få tilbake de tospråklige assistentene til barnehagen.

Etter at regjering la frem Stortingsmelding nr. 41 (2009) skrev Greve, Johansson og Østrem (2009) et debattinnlegg om hvordan kartlegging av enkeltbarns ferdigheter kan påvirke barnehagefeltet. De tok blant annet opp at kartlegging kan påvirke læringsmiljøet i en negativ retning, fordi at oppmerksomheten snevres inn mot det som kan kartlegges.

Av relevante masteroppgaver vil jeg nevne Solheim (2010) og Fagereng (2012). Solheim (2010) tar for seg Stortingsmelding nr. 41. Han går tilbake til kildene denne Stortingsmeldingen henviser til, og gjør kritiske lesninger av dokumentet sett opp mot tekster av filosofen Hans Skjervheim. Solheim (2010, s.15) tar for seg «(...) barnehagepolitiske endringer som gjør seg gjeldende i etterkant av en barnehagerevolusjon som hovedsakelig har vært tuftet på kvantitative interesser». I dette arbeidet kommer han blant annet inn på barnehagen som læringsarena, hvor han ser en utvikling som åpner opp for et mer strukturert førskoleprogram (Solheim, 2010).

Med utgangspunkt i kartleggingsdebatten har Fagereng (2012) undersøkt om det er et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Hun bruker diskursanalyse for å finne ut mer om dette spenningsfeltet. Hun konkluderer med at disse to aktørene har ulike bakgrunn og forståelse for hverandres synspunkter, noe som gjenspeiler deres forståelse for feltet. Diskursanalysen viser et spenningsfelt, dette spenningsfeltet skriver hun kan svekke kommunikasjonen mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Videre skriver hun at den svekkede kommunikasjonen «(...) kan resultere i at arbeidet de sammen skal gjøre for barnehagefeltet muligens vil styres i økende grad av aktøren med mest makt» (Fagereng, 2012, s. 97). Slik sett kan

Kunnskapsdepartementet gi direktiver til førskolelærerne, som vil kunne påvirke arbeidet i barnehagen (Fagereng, 2012).

Av den tidligere forskningen som er presentert ovenfor, forholder mesteparten seg kritisk til kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Dette gjelder også i de skandinaviske landene. Selv om mange før meg har forsket på dette temaet, og forholdt seg kritisk til kartlegging, ser jeg det som et samfunnsbehov å skrive denne masteroppgaven. Dette siden Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) er en ny standard barnehagene i Oslo kommune skal forholde seg til, med innføring av kartlegging av enkeltbarns ferdigheter.

3.0 Teori

Teorien jeg legger til grunn for denne oppgaven vil påvirke hvordan jeg analyserer og forstår Oslostandard. Oslostandard gir noen direktiver om hvordan man skal jobbe med barn når det gjelder læring og utvikling. Jeg ser det dermed som relevant for denne oppgaven å bruke teori som omhandler disse temaene. Læring og utvikling er også et tema i Rammeplanen (KD, 2011) som beskriver at: «Læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personale. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring» (KD, 2011, s. 33). Slik jeg forstår dette sitatet legger Rammeplanen vekt på to deler som vil ha betydning for barns læring, *kvaliteten i samspillet* og en *anerkjennende væremåte*. Videre forstår jeg det som at disse delene er noe som skjer i relasjonen mellom personale og barn, og at begge parter dermed har betydning for læringen. Fokuset i Rammeplanen (KD, 2011) beskriver dermed en relasjonell betydning for læring og utvikling. Rammeplanen er et styringsdokument, og legger dermed føringer for hvordan man skal jobbe med barn i barnehagen. I dette tilfellet med barn i forbindelse med læring og utvikling. Begrunnelsen for mitt valg av teori er med bakgrunn i Rammeplanens forståelse for læring og utvikling. Jeg vil dermed være inspirert av teoretiske perspektiver som legger fokus på relasjonenes betydning for læring og utvikling. Dette kommer jeg nærmere inn på i nedenstående avsnitt.

3.1 Teoretiske inspirasjonskilder

«Verden fremtrer som forskjellig for forskjellige mennesker blant annet på grunn av at de ser verden fra forskjellige ståsteder» (Neumann og Neumann 2012, s. 53). I dette kapittelet ønsker jeg å få frem hvordan jeg i denne oppgaven ser verden ut fra noen teoretiske inspirasjonskilder. Jeg vil begynne med å få frem hvordan filosofen Hans Skjervheims positivismekritikk har bidratt med inspirasjon til denne masteroppgaven. Skjervheim var sentral i det vitenskapsteoretiske og filosofiske oppbruddet, som på 60- og 70-tallet sto imot den positivistiske tenkemåten (Skjervheim, 2002). Det jeg finner relevant for denne oppgaven, er Skjervheims kritikk av pedagogikken som teknisk praksis, og hvordan han mente at en slik praksis objektiverer mennesket. Skjervheim kritiserte også at de pedagogiske handlingene ble tolket etter en modell av tekniske handlinger. Dette kalte han for det instrumentalistiske mistaket (Skjervheim, 2002). Det instrumentalistiske mistaket vil også være relevant for denne oppgaven, noe jeg

kommer nærmere inn på i nedenstående tekst. Først vil jeg beskrive noe av kritikken Skjervheim reiste mot den etablerte pedagogikken. Skjervheims oppfatning om hvordan pedagogikken ble brukt, opplever jeg kommer frem i følgende sitat;

Den tekniske oppfatninga av pedagogikken byggjer på ei mekanisk oppfatning av mennesket. Mennesket er eit objekt som kan studerast som andre objekt, slik at ein kan finne ut kva lover som gjeld for det som hender med det. På den måten kan ein finne midla til å påverka det slik ei ynskjer. (Skjervheim 2002, s. 107).

Slik jeg forstår dette sitatet mente Skjervheim at den tekniske oppfatningen av pedagogikken viser til en forståelse av mennesket som objekt. Et objekt man kan studere for å finne en sannhet. Videre forstår jeg av sitatet at Skjervheim mente at man gjennom en slik objektivisering av mennesket kan finne midler for å påvirke mennesket i «riktig» retning. Skjervheim (2002) så denne måten å tenke på som en teknisk praksis. Relasjonene mellom menneskene ble satt i skyggen av denne praksisen (Skjervheim, 2002). Hvorfor Skjervheim mente det var viktig å skille mellom pedagogikk og teknikk, opplever jeg kommer frem i følgende sitat; «Pedagogen kan ikkje forme sitt materiale – elevane – på samme måten som bilethoggar kan forme eit stykke marmor til ei statue, eller en ingeniør kan forme stål og krom til ei bil» (Skjervheim, 2002, s. 106). Videre skriver Skjervheim at for å kunne forme noe til det man ønsker, kreves et «(...) subjekt/objekt-forhold, der subjektet på ein heilt avgjerende måte har makt over objektet». Skjervheim påpeker at det i den pedagogiske situasjonen vil være annerledes, der et subjekt/subjekt-forhold vil ligge til grunn for samspillet. I et slikt forhold vil ikke makten kun ligge på den ene siden (Skjervheim, 2002). Dermed vil det være «(...) svært problematisk om læreren kan forme elevane på ein måte som i det heile kan være analog med den måten teknikaren former sitt materiale på» (Skjervheim, 2002, s. 106).

Skjervheim beskriver her et skille mellom pedagogikk og teknikk, hvor oppfattelsen av mennesket er avgjørende for forholdet mellom mennesker. Med en modell basert på subjekt/subjekt-forhold, oppfatter jeg at han prøver å få frem at de grunnleggende praksisproblemene i pedagogikken i hovedsak ikke er av teknisk karakter. Kritikken av

pedagogikken som teknisk praksis vil jeg i denne oppgaven se i sammenheng med Oslostandardens fokus på kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, og nyere teorier om synet på barn, læring og utvikling.

Som jeg var inne på tidligere vil jeg også komme nærmere inn på det instrumentalistiske mistaket. Skjervheim (2002) beskriver et skille mellom pragmatiske og praktiske handlinger. Å overse dette skillet beskriver han som det instrumentalistiske mistaket (Skjervheim, 2002). Skjervheim (2002) problematiserer konsekvensene ved å overse dette skillet da han hevder at dette kan resultere i at de pragmatiske handlingene kan bli til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt (Skjervheim, 2002). Hva Skjervheim (2002) legger i begrepene pragmatiske og praktiske handlinger vil være av betydning for hvordan det instrumentalistiske mistaket forstås. Skjervheim (2002) beskriver at pragmatiske handlinger er handlinger hvor man har et mål og en kalkyle, verifisert etter eksperimentell kunnskap, som gir retningslinjer for hvordan man skal nå det satte målet. Praktiske handlinger er derimot handlinger i det sosiale feltet hvor respekt for den andre er av stor betydning (Skjervheim, 2002). «Her er det ikkje det velkalkulerte resultatet som er prinsippet, men at ein handler ut fra prinsipp som òg alle andre skal handle ut i frå» (Skjervheim, 2002, s. 134). Slik jeg forstår Skjervheim (2002) kan det å overse skillet mellom disse handlingene, lede til at de pragmatiske handlingene blir til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt. Her forstår jeg det som at de målbare resultatene vil komme i fokus, noe som kan være problematisk da det i en pedagogisk sammenheng er mye som ikke kan settes inn i et målbart system. Det instrumentalistiske mistaket vil jeg i denne oppgaven se i sammenheng med Oslostandardens fokus på kartlegging av barns språkferdigheter som tiltak for å nå et mål.

Berit Bae (1996; 2004; 2009) har, med sine empiriske studier av dialoger mellom førskolelærer og barn og sine faglige refleksjoner omkring «anerkjennelse basert på likeverd», hatt stor innflytelse på førskolepedagogikken i Norge. Baes (2004) doktoravhandling om anerkjennende dialoger mellom barn og voksne, var et resultat av mange års forskning om og formidling av hvordan anerkjennelse kan forstås teoretisk. Her har hun også et fokus på hvordan anerkjennelse av barn som subjekter kan realiseres i en pedagogisk kontekst (2004). Bae har under alle årene vært inspirert av psykologen og førsteamanuensis Anne-Lise Løvlie Schibbye. Schibbye presenterer en relasjonsteori som vil være en inspirasjon for denne oppgaven. Innenfor denne teorien legger Schibbye (2012) vekt på dialektisk relasjonsforståelse, hvor relasjonene

forstås i et gjensidighets perspektiv. Schibbye (2012) påpeker at relasjonene er en viktig del for barns læring og utvikling og at samspillet i relasjonene, i denne forståelsen, ikke kan reduseres til statiske kategorier. Denne relasjonsteorien skiller seg fra tradisjonell utviklingspsykologi, hvor man ensidig fokuserer på barna og deres læring og utvikling i forhold til stadier (Sommer, 2003). I likhet med Skjervheim legger også Schibbye (2012) vekt på mennesket som subjekt, og beskriver hvordan synet på den andre som subjekt eller objekt kan påvirke forholdet i relasjonen, som igjen vil være avgjørende for læring og utvikling.

Dion Sommer er professor i utviklingspsykologi. Han beskriver et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn og barndom (Sommer, 1997; 2003). Dette paradigmeskiftet forklarer han som at «(...) fundamentale idéer og begreber i forskningen om barn var (og er) blevet udfordret og på en række områder erstattet af et nyt udviklingssyn» (Sommer 2003, s. 11). Sommer (2003) utfordrer universelle utviklingspsykologiske teorier som berører læring og utvikling, som han mener for sjeldent reflekteres over. I denne sammenheng skriver han at «Børn møder hver dag i daginstitusjon og skole voksne, der tolker deres væremåde i forhold til nogle udviklingsformål» (Sommer, 2003). Når læring og utvikling berøres i hverdagen, slik som det fremstår i sitatet, mener han at det blir viktig å reflektere rundt teorien som ligger bak. Han henviser her til barndomspsykologien hvor utvikling nesten alltid forbindes med noe positivt, «(...) f.eks. som en bevægelse mod højere former for tænkning, bedre tilpasset social adfærd, dypere indsigt i egne og andres følelser» (Sommer, 2003, s. 19).

Når det gjelder utviklingens negative aspekt, snakker man innenfor barndomspsykologien om feilutvikling, utviklingsforstyrrelser eller utviklingshemming og lignende (Sommer, 2003). Her påpeker Sommer (2003) at et slikt språkbruk signaliserer at det finnes noe som er «normalt» ved barns utvikling. Her mener Sommer (2003) at det blir viktig å gå bak teorien, siden utviklingen er forankret i noen tradisjoner som fortsatt viser seg frem i måter man beskriver barn, og deres læring og utvikling på. I denne oppgaven har jeg hentet inspirasjon fra Sommers beskrivelser av teorien bak utviklingspsykologien, og hvordan man enn i dag kan se hvordan utviklingspsykologien kan påvirke den pedagogiske praksisen i barnehagen.

Jeg har også hentet inspirasjon fra Nordin Hultman (2004), som problematiserer hvordan kartlegging av enkeltbarns ferdigheter kan påvirke synet på barn som subjekt. I sin forskning beskriver hun at kartlegging av enkeltbarns ferdigheter viser at en alt

økende andel barn i barnehage og skole, har vanskeligheter i forhold til læring og utvikling (Nordin-Hultman, 2004). Her utfordrer Nordin-Hultman (2004) det ensidige fokuset på barna som kartlegges, uten å se på hvordan miljøet og relasjonene rundt barna kan være med å påvirke deres læring og utvikling. I likhet med Sommer (1997; 2003) reflekterer hun rundt utviklingspsykologiens påvirkning når det gjelder synet på barn, læring og utvikling (Nordin-Hultman, 2004). Nordin-Hultman (2004) konkluderer med at når den utviklingspsykologiske tenkningen blir sterkt normerende for hvordan man ser på barn og barnehagepedagogikk, blir det vanskelig å se barn som subjekter. Som et resultat kan barnehagemiljøene bli preget av at alle må gjøre det samme, med vektlegging på regler og at alle må behandles likt (Nordin-Hultman, 2004).

Joron Pihl (2010) er professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Høgskolen i Oslo. I boka *Etnisk mangfold i skolen Det sakkyndige blikket* retter hun et kritisk blikk på kartlegging og diagnostisering, med et fokus på de flerspråklige barna i skolen (Pihl, 2010). Pihl (2010) problematiserer hvordan kartleggingen kan føre til at mange flerspråklige barn blir definert med lærevansker, på grunn av at de normaliserende testene som brukes på barna ikke tar høyde for ulikheten i elevmassen. Hvordan hun mener at de normaliserende testene påvirker de flerspråklige barna kommer tydelig frem i følgende sitat: «De minoritetsspråklige elevene kategoriseres som avvikere og behandles for «lærevansken» «mangelfulle ferdigheter i norsk språk» hvis de ikke har gjennomsnittlig kompetanse i norsk språk» (Pihl, 2010, s. 152). Ut fra dette fremhever Pihl (2010) at det å ha vansker med norsk som andrespråk ikke er det samme som å ha en lærevanske. Hun kritiserer at dette ikke tas høyde for i skolen, og mener at resultatet kan bli svært uheldig når en gruppe barn som har vansker med norsk som andrespråk, skal få spesialundervisning sammen med majoritets elever med språkvansker (Pihl, 2010). Utfordringene i en slik situasjon er at de pedagogiske problemstillingene i de ulike tilfellene vil være ulike og må møtes på ulike måter (Pihl, 2010). Her støtter Pihl (2010) seg til språkforskning (Grosjean, 1982; Romain, 1995; Romain, 2009; Skutnabb-Kangas, 1981) som viser at utvikling av elevenes andrespråk er forbundet med begreps- og språkutviklingen på morsmålet. Sånn jeg forstår Pihl (2010) vil majoritets elevene med språkvansker og de flerspråklige barna med vansker med norsk som andrespråk, ikke kunne ha den samme spesialundervisningen i norsk. Dette på grunn av at de flerspråklige barna vil utvikle norsk som andrespråk best ved begreps- og språkutvikling på morsmålet (Pihl, 2010).

Forskningen til Pihl (2010) vil være en inspirasjon for denne oppgaven i forbindelse med at hun fremhever en gruppe barn som kan komme uheldig ut av å få kartlagt ferdighetene sine. Jeg ønsker å se forskningen hennes i sammenheng med Oslostandardens ønske om å kartlegge enkeltbarns ferdigheter, med et kartleggingsverktøy som kun kartlegger det norske språket. Når det gjelder de flerspråklige barna uttrykker Oslostandarden et ønske om å starte tidlig med norskutviklingen. Oslostandarden sier ikke noe om at barnets morsmål er en viktig forutsetning for å lære et andrespråk.

De teoretiske inspirasjonskildene vil legge et grunnlag for den teoretiske rammen for denne oppgaven. Som tidligere nevnt knytter Oslostandarden kartlegging av enkeltbarns ferdigheter sammen med tidlig læring og utvikling. Dermed ser jeg det som relevant å komme nærmere inn på begrepene kartlegging, læring og utvikling. Jeg begynner med å ta for meg kartlegging.

3.2 Kartlegging

Jeg vil her komme nærmere inn på begrepet kartlegging og definisjonen av dette begrepet. Det å kartlegge definerer Bokmålsordboka (Språkrådet, 2010) som å tegne kart eller å lage en oversikt over noe. Høygård m.fl. (2009, s. 56) redegjør for en betydning av begrepet kartlegging, som jeg opplever ligger tett opp mot hva regjeringen ønsker skal skje i barnehagen; «(...) en form for systematisk observasjon, der man tar utgangspunkt i et kartleggingsverktøy». Her finner jeg støtte i Gjems (2010, s. 176) som beskriver hvordan kartlegging kan utføres i barnehager; «(...) man samler inn informasjon etter forhåndsdefinerte kategorier som er hentet fra et skjema». Formålet blir her å få relevant informasjon om et barns mestring på enkeltområder (Gjems, 2010). Kartlegging handler også om å bruke informasjonen man har samlet inn. Høygård m.fl. (2009) skriver at den innsamlede informasjonen man får ut av kartleggingen må tolkes og vurderes. I følge Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) skal resultatet fra kartleggingen tolkes og vurderes ut fra skraveringer av barna med utgangspunkt i de ulike kategoriene i TRAS, dette kommer frem i nedenstående sitat.

Pedagogen tolker de resultatene den utfylte TRAS-sirkelen gir og informerer foreldrene i foreldresamtalen. I samarbeid med foreldrene kan pedagogen vurdere å bruke andre verktøy i tillegg til TRAS, eller be om hjelp fra andre faginstanser for å vurdere barnets behov. Pedagogen har ansvar for at kartleggingen følges opp med relevante tiltak. (Oslo kommune 2013, s. 9).

Hvordan denne informasjonen skal tolkes og vurderes eller hva som er relevante tiltak, er ikke beskrevet i Oslostandarden (Oslo kommune, 2013). Stortingsmelding 24 (KD, 2013) skriver derimot at resultatet fra kartleggingen skal være et utgangspunkt for å jobbe mot tidlig hjelp, når det gjelder læring og utvikling. Oslostandarden skriver også at kartlegging skal brukes for å oppdage de barna som trenger ekstra språkstøtte (Oslo kommune, 2013). Dette forstår jeg som at informasjonen man får ut fra kartleggingen skal brukes slik at de barna som trenger ekstra språkstøtte oppdages. På denne måten kan personalet tidlig kunne påvirke læringen og utviklingen i den retningen som passer inn i kartleggingsskjemaet.

Jeg leser ovenstående beskrivelser av kartlegging slik at det handler om å samle inn (observere), analysere og kategorisere informasjon. Dette gjøres for å få oversikt over noe, slik som Bokmålsordboka definerer begrepet. Informasjonen fra kartleggingen skal så bli brukt for å oppdage barn som trenger ekstra språkstøtte, slik at man tidlig kan gå inn og påvirke barns læring og utvikling. Det finns mange måter å observere barn på, og her vil jeg fremheve skillet mellom observasjon, og systematisk observasjon med standardisert kartleggingsverktøy. I barnehagen ser man barna hver dag og det kan være vanskelig å ikke observere de, og gjøre opp noen tanker om deres læring og utvikling. Denne type observasjon er ikke interessant i denne oppgaven. Observasjon som tar utgangspunkt i et standardisert kartleggingsverktøy med forhåndsdefinerte kategorier, og som fastholder at utviklingen går i stadier, er den observasjonsmetoden som jeg ser som relevant for denne oppgaven. I denne oppgaven vil begrepet kartlegging dermed forstås som at man bruker et kartleggingsverktøy for å systematisk kunne observere og samle inn informasjon.

I Stortingsmelding nr.24 (KD, 2013) uttrykker regjeringen et ønske om å innføre en plikt til språkkartlegging, men ønsker ikke å kartlegge barnas ferdigheter på andre

områder (KD, 2013). Begrunnelsen til hvorfor regjeringen kun ønsker språkkartlegging og ikke kartlegging av øvrige ferdigheter beskrives i følgende sitat; «Departementet ønsker ikke en dokumentasjons- og vurderingspraksis som snevert kategoriserer det enkelte barns utvikling. Variasjoner i barns utviklingsløp er normalt» (KD, 2013, s. 80).

Språkkartleggingsverktøyet TRAS beskriver, som tidligere nevnt, noen kategorier man skal observere barn ut fra. Et av spørsmålene innenfor kategorien «Samspill», som skal vise til hva som er forventet innenfor alderen 2 til 3 år er: «Ønsker barnet å hjelpe til med ulike gjøremål?». Slik jeg forstår dette spørsmålet vil ikke dette si noe om barnets språklige ferdigheter, men om forventet atferd. Her vil jeg støtte meg til Østrem (2012, s. 62) som påpeker at mange av spørsmålene TRAS tar utgangspunkt i retter «(...) oppmerksomheten mot sosiale ferdigheter og hvordan barnet innordner seg forhold til sosiale konvensjoner som å sitte i ro, vente på tur, følge sosiale spilleregler og ikke forstyrre andre».

Slik jeg forstår TRAS og Østrem (2012) stilles det spørsmål i TRAS som ikke nødvendigvis vil kartlegge barns språkutvikling. Følgene av dette, slik jeg ser det, er at det i tillegg til språket blir kartlagt andre ferdigheter. Dette er også en problematikk som ekspertutvalget (KD, 2010-2011) hevder gjelder for flesteparten av kartleggingsverktøyene som ble vurdert. Det å kun kartlegge barns språkferdigheter, som regjeringen ønsker, kan slik sett være problematisk. Med dette som utgangspunkt forholder jeg meg til at det i tillegg til språklige ferdigheter også kartlegges andre ferdigheter med TRAS.

Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) gir barnehagene direktiver om kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Hva som kan ligge bak disse direktivene om kartlegging vil jeg komme nærmere inn på i følgende tekst, som omhandler formålet med kartlegging av enkeltbarns ferdigheter.

3.2.1 Formålet med kartlegging

Nordin-Hultman (2004) hevder at det, til tross for at et syn på samspill og relasjoner preger nyere teorier om læring og utvikling, fokuseres ensidig på kartlegging av barna sine ferdigheter. Hun lurer på hvor fokuset på relasjonene og miljøet rundt barna er når hun spør; «Varför är det så ensidigt barnen som observeras, åtgjöras och förändras?»

(Nordin-Hultman, 2004, s. 150). Sånn jeg forstår Nordin-Hultman (2004) mener hun at fokuset på miljøet og relasjonene rundt barna kommer i skyggen av fokuset på kartlegging av barna sine ferdigheter, i arbeidet med læring og utvikling. Spørsmålet Nordin-Hultman (2004) stiller, om hvorfor man ønsker å kartlegge barna, er utgangspunktet for nedenstående tekst som belyser formålet med kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Sånn som det ser ut i dag kan formålet med kartlegging ses som et politisk angeliggende. Dette forstår jeg ut fra at forslagene om, og pliktene til å innføre kartlegging av enkeltbarn, kommer fra politiske direktiver (KD, 2006; KD, 2009; KD, 2013; Oslos kommune, 2013). For å kunne få en helhetlig forståelse av kartleggingens formål, vil jeg dermed komme nærmere inn på stortingsmeldinger fra de siste årene. Stortingsmeldingene er relativt tydelige når det gjelder kartlegging, noe jeg kommer nærmere inn på i nedenstående tekst.

3.2.1.1 Tidlig innsats fører til sosial utjevning

Kartlegging ble et aktuelt tema med Stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006). Stortingsmeldingen knytter kartlegging opp mot tidlig innsats, og viser blant annet til sosial utjevning når den beskriver at: «Potensialet for å redusere sosiale ulikheter gjennom å iverksette tiltak i småbarnsalderen er stort, og den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som har behov for ekstra stimulering er svært høy» (KD, 2006, s. 11). Slik jeg leser dette sitatet beskriver stortingsmeldingen at det er gode muligheter for å jobbe med sosial utjevning når barna er små. Departementet beskriver her to fordeler, både det å få redusert sosiale ulikheter samt samfunnsøkonomiske gevinster. Videre i stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) beskrives hva som skal til for å kunne sette inn tidlig tiltak for sosial utjevning. Identifisering av barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling beskrives som nødvendig i denne sammenheng (KD, 2006). Kartleggingsverktøy blir nevnt som et nyttig redskap i en slik vurderingsprosess (KD, 2006).

Ut fra ovenstående tekst leser jeg at departementet knytter sosial utjevning sammen med læring og utvikling. Jeg forstår stortingsmeldingen slik at departementet ønsker å identifisere de barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, dette gjennom kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Formålet med kartleggingen er her, slik jeg forstår dette, å kunne gå inn med tidlig innsats som så skal føre til sosial utjevning. Slik sett vil det være kartlegging av enkeltbarns ferdigheter som skal ligge til grunn for arbeidet med sosial utjevning. Ettersom det ikke blir sagt noe om hvordan man skal

jobbe med sosial utjevning etter kartleggingen, forstår jeg det slik at det blir opp til den enkelte barnehagelærere med sin kompetanse.

Videre leser jeg i ovenstående tekst fra Stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) viktigheten av å gå inn med tidlig innsats når det gjelder sosial utjevning, og at dette handler om en positiv innvirkning senere i livet. Kjørholt & Qvortrup (2012), Nordin-Hultman (2004) og Näsman (1995) hevder at et perspektiv der fokuset er på å lykkes *senere i livet*, kan risikere å sette *nuet* i en underordnet posisjon. Qvortrup (1991) bruker begrepet «not-yets» for å beskrive hvordan dette perspektivet kan få barndommen til å fremstå som en overgangsperiode til voksenverden. I et slikt perspektiv skriver Näsman (1995) at barn og barndommens vilkår vurderes ut fra hvilken betydning de har for barna som voksne, uten å ta hensyn til hva vilkårene betyr for barn «her og nå». Slik jeg forstår Kjørholt & Qvortrup (2012), Nordin-Hultman (2004) og Näsman (1995), kan et fokus på å lykkes senere i livet skygge over fokuset på «her og nå». På denne måten kan tidlig innsats i denne sammenheng oppleves som en nytteverdi for å lykkes senere i livet.

3.2.1.2 Tidlig innsats fører til økonomiske fordeler

Både stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) og stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009) beskriver betydningen av et godt språkmiljø, og viktigheten av språkstimulering i barnehagen. Det blir i denne sammenheng trukket frem økonomiske fordeler, da begge stortingsmeldingene refererer til *SØF-Rapport nr. 04/06, Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*, skrevet av Bremnes m.fl. (2006, s. 83). Dette er en bestilt rapport fra Senter for økonomisk forskning, skrevet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet (Bremnes m.fl., 2006). Bremnes m.fl. (2006) presenterer her en økonomisk analyse som beregner avkastningen av å investere i ferdighetsstimulerende tiltak i kroner og øre;

(...) det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent. (Bremnes m.fl., 2006, s. 83).

Videre beskriver Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009, s. 97) at «Språkstimulering før skolealder reduserer behovet for og kostnadene til spesialpedagogiske tiltak i skolen». I disse sitatene beskrives at tidlig innsats med ferdighetsstimulerende tiltak vil være fordelaktig for samfunnsøkonomien. Når man satser på ferdighetsstimulerende tiltak i barnehagen forstår jeg det som at dette vil gi en stor avkastning tilbake til samfunnet. Stortingsmeldingene beskriver ikke hvilke ferdighetsstimulerende tiltak som kan gi en slik avkastning, men som tiltak i barnehagen foreslår departementet kartlegging av alle barn i barnehagen ved tre års alder (KD, 2009).

Slik jeg leser Stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) og Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009) ønsker man å kartlegge barn for å kunne gå inn med tidlig innsats når det gjelder læring og utvikling. Dette med en argumentasjon om at det vil være fordelaktig for samfunnsøkonomien. At økonomiske aspekter kan være avgjørende for politiske tiltak innenfor barnehagesektoren påpeker også Biesta (2009). Han fremhever at dette er en økende tendens, da økonomisk tenkning mer og mer har gjort seg gjeldende innenfor utdanningsfeltet. Dette støttes av Bleken (2007), som hevder at det i de politiske diskusjonene og prioriteringene har vært et underordnet hensyn til barnet, i forhold til hensynet til samfunnet og den økonomiske utviklingen. Denne prioriteringen som setter barna i «andre rekke» mener jeg vil være relevant å få frem, da dette fokuset kan få noen konsekvenser for barna.

Østrem (2012) problematiserer denne trenden innenfor utdanningspolitikken, og skriver frem noen konsekvenser i denne sammenheng. Hun påpeker at med et slikt fokus forstås barn kun som en investering for fremtiden. I likhet med Nordin-Hultman (2004) hevder også Østrem (2012) at en slik tenkning tar over for hensynet til barns liv her og nå. Med utgangspunkt i ovenstående tekst fra Stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) og Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009) vil jeg si meg enig med Bleken (2007), Biesta (2009), og Østrem (2012), i at økonomiske aspekter gjør seg gjeldende i utdanningspolitikken, og i dette tilfelle i politiske styringsdokumenter. Slik jeg forstår disse stortingsmeldingene, viser økonomiske aspekter seg frem som avgjørende faktorer for politiske tiltak om tidlig innsats og kartlegging av barn.

3.2.1.3 Tidlig innsats fører til oppdaging av barn som trenger ekstra oppfølging

I Stortingsmelding nr. 24 (KD, 2013) ønsker regjeringen å innføre en plikt til barnehagene å kartlegge noen barn. I følgende sitat forklarer de hvorfor:

«Departementet vil at framtidens barnehager skal arbeide systematisk med oppfølging av barna, og at barn som har behov for særlig støtte oppdages og får god og tidlig hjelp» (KD, 2013, s. 80). Ut fra dette sitatet leser jeg at kartlegging vil gjøre det mulig å tidlig oppdage barn som trenger ekstra oppfølging. At barn skal få god og tidlig hjelp, slik sitatet beskriver, vil nok de fleste være enig i. Argumentasjoner som handler om tidlig innsats og forebygging kaller Østrem (2012) for «godhetsargumenter». Hun beskriver at godhetsargumenter vil fremstå som nærmest uangripelige, da ingen kan være imot at barn skal få tidlig hjelp hvis de trenger det (Østrem, 2012). Slik som jeg forstår sitatet ovenfor fra Stortingsmelding nr. 24 (KD, 2013), ønsker departementet at barn skal oppdages og få god og tidlig hjelp, dette gjennom kartlegging. Jeg er enig i departementets ønske om at barn bør få god og tidlig hjelp, men jeg lurer imidlertid på om løsningen er å kartlegge enkeltbarns ferdigheter.

3.2.1.4 Tidlig innsats fører til heving av kvalitet

Hva som skjer i dag, når det gjelder kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, leser jeg på Oslo kommune sin hjemmeside. Som tidligere nevnt ble det i desember 2013 innført en Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling. Denne standarden legger vekt på kartlegging av enkeltbarn for å kunne gå inn med tidlig innsats, dette med et ønske om at alle barn skal lære seg norsk før skolestart (Oslo kommune, 2013). I følge Oslostandarden er TRAS det kartleggingsverktøyet som skal benyttes (Oslo kommune, 2013). Dette bekrefter barnehagebyråd Anniken Hauglie (H) i et intervju med Dagsavisen, der hun i denne sammenheng også påpeker at språkopplæring er viktig for å heve kvaliteten i barnehagetilbudet (Fladberg, 2013). Videre leser jeg i Dagsavisen at barnehagebyrådet mener det ville vært uansvarlig hvis man ikke gikk inn med tidlig innsats på dette området (Fladberg, 2013). Slik jeg forstår uttalelsene til barnehagebyrådet, ønsker hun å gå inn med tidlig innsats for å heve kvaliteten i barnehagetilbudet, dette gjennom innføring av Oslostandarden. Det blir ikke sagt noe om hva barnehagebyrådet mener med kvalitet i denne sammenheng. Siden kvalitet kan vises og forstås på ulike måter, vil jeg se nærmere på dette begrepet.

Tre ulike typer kvalitet kan vise seg i barnehagen; struktur-, prosess- og resultat-kvalitet (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000; Asplund-Carlsson, Pramling Samuelsson og Kärrby, 2001). Asplund-Carlsson m.fl. (2001) skriver at strukturkvalitet beskriver barnehagens strukturelle forutsetninger, for eksempel hvordan barnehagen er organisert eller hvordan man bruker tilgjengelige resurser.

Forfatterne skriver at prosesskvalitet kan handle om for eksempel kvaliteten i samspillet mellom personale og barn (Asplund-Carlsson m.fl., 2001). Videre skriver Asplund-Carlsson m.fl. (2001) at resultat-kvalitet handler om måloppnåelse og resultater. Fokuset er her på barns kompetanse og om de har oppnådd ønsket resultat (Asplund-Carlsson m.fl., 2001).

Slik jeg forstår uttalelsene fra barnehagebyrådet, blir kvalitet nevnt i forbindelse med språkopplæring, og at man i denne sammenheng ønsker å kartlegge barns ferdigheter når det gjelder å gå inn med tidlig innsats (Oslo kommune, 2013). Her mener jeg at kvalitet forbindes med å oppnå et resultat. Oslostandarden har fokus på kartlegging av barns ferdigheter, med et ønsket resultat om at alle barn skal lære norsk før skolestart (Oslo kommune, 2013). Kvalitet i denne sammenheng kan dermed forstås som resultat-kvalitet ut fra beskrivelsene fra Asplund-Carlsson m.fl. (2001). Når kvalitet blir nevnt i sammenheng med språkopplæring og kartlegging av barns ferdigheter i barnehagen, ser jeg det som relevant å komme inn på hvordan Rammeplanen (KD, 2011) beskriver kvalitet når det gjelder læring og utvikling. I Rammeplanen (KD, 2011, s. 56) står det at: «Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring». Slik jeg forstår dette sitatet knyttes kvalitet sammen med læring og utvikling, med et fokus på relasjoner. Dette syn på kvalitet kan forstås som et fokus på prosesskvalitet, ut fra beskrivelsene fra Asplund-Carlsson m.fl. (2001). Kvalitet blir ikke nevnt i Rammeplanen (KD, 2011) i forbindelse med måloppnåelse av enkeltbarns ferdigheter. Her opplever jeg at to styringsdokumenter fremhever ulike måter å forstå kvalitet på; Oslostandarden som fremhever kartlegging av enkeltbarns ferdigheter og språkopplæring for å heve resultat-kvaliteten i barnehagen, og Rammeplanen som legger fokus på kvaliteten i det daglige samspillet.

3.2.1.5 Oppsummering

Med de siste årenes stortingsmeldinger og Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) som bakteppe, forstår jeg det slik at tidlig innsats for læring og utvikling er en gjennomgående forklaring når kartlegging av enkeltbarns ferdigheter blir presentert og diskutert. Som det kom frem i ovenstående tekster blir det derimot presentert ulike grunner til hvorfor man ønsker tidlig innsats. I følgende tekst vil jeg presentere en oppsummering av hva stortingsmeldingene og Oslostandarden legger vekt på i forbindelse med tidlig innsats.

Stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) beskriver et ønske om tidlig innsats når de ønsker blant annet sosial utjevning. For å kunne sette inn tiltak ønsker man å identifisere de barna som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. Her blir kartleggingsverktøy nevnt som et godt redskap. Både stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) og stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009) trekker inn økonomiske aspekter, og konkluderer med at tidlig innsats gir stor avkastning både for enkeltindividet og for samfunnet. Stortingsmelding nr. 41 (KD, 2009) presenterer kartlegging av alle treåringer som et tiltak for tidlig innsats. Stortingsmelding nr. 24 (KD, 2013) fokuserer på tidlig innsats i forbindelse med å oppdage noen barn som kan trenge ekstra oppfølging. Her ønskes det å innføre en plikt til å kartlegge de barn som kan vurderes å ha særskilt behov for språkinnnsats. Tidlig innsats i forbindelse med å heve kvaliteten i barnehagetilbudet, er noe som barnehagebyrådet og Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) i dag setter fokus på. Kartlegging blir i alle disse sammenhengene presentert som et tiltak.

Jeg startet dette kapittel med et sitat fra Nordin-Hultman (2004, s. 150); «Varför är det så ensidigt barnen som observeras, åtgjöras och förändras?». Slik jeg forstår stortingsmeldingene som har blitt presentert ovenfor, er grunnen til kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, et ønske om tidlig innsats for læring og utvikling. Med en forståelse for at man gjennom kartlegging kan gå inn med tidlig innsats for læring og utvikling, vil politiske direktiver om kartlegging av enkeltbarn være med på å danne grunnlaget for en pedagogisk praksis i barnehagen. I denne sammenheng ser jeg det som relevant å komme inn på hvordan kartlegging kan gjennomføres i barnehagen, noe jeg vil legge vekt på i nedenstående tekst.

3.2.2 Gjennomføring av kartlegging

Oslostandarden beskriver at kartlegging av enkeltbarns ferdigheter skal skje i barnehagen (Oslo kommune, 2013). *Ekspertutvalget for vurdering av kartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011, s. 26), påpeker at barnehagen kan «(...) sees som en spesielt gunstig arena for kartlegging og som et nødvendig ledd i en systematisk tidlig språkinnnsats». Dette siden en stor prosentandel av barn i Norge tilbringer mye tid i barnehagen. I Stortingsmelding nr. 24 (KD, 2013, s. 80) skrives også at «Barnehagen er i en unik posisjon til å oppdage og gi støtte til barn som har særskilte behov». Når kartleggingen skal skje i barnehagen kan det slik sett være mange barn som kan bli kartlagt og oppdaget. I følgende tekst skal jeg komme inn på

gjennomføring av kartlegging av enkeltbarns ferdigheter i barnehagen, for å så trekke frem noen kritiske stemmer rundt denne tematikken.

Gjems (2010) beskriver hvordan kartlegging av enkeltbarn kan utføres i barnehagen. Innsamling av informasjon skjer ut fra forhåndsdefinerte kategorier som er hentet fra et skjema/kartleggingsverktøy. For å registrere informasjonen kan barnehagelæreren så skrive inn sine observasjoner, eller skraverer felt i kartleggingsskjemaet. Kartleggingen kan gi barnehagelæreren informasjon om hva barn mestrer eller ikke mestrer på noen enkeltområder (Gjems, 2010). Gjems (2010, s. 176) påpeker at kartleggingen ikke vil vise «(...) hvordan det kan arbeides videre for å støtte barnet i å videreutvikle seg på områder som er i risikozonen for barnets læring og utvikling». Gjems (2010) hevder her at oppfølgingsarbeidet vil være avhengig av barnehagelærernes kunnskap om læring og utvikling. Videre forklarer Gjems (2010) hvordan kartleggingen som regel tar utgangspunkt i aktiviteter barn gjør i sitt daglige miljø, men at avkryssing eller skravering i skjemaene kan gjøres av barnehagelæreren etterpå. For å kunne krysse av eller skraverer inn i et kartleggingsskjema, påpeker Gjems (2010) at man må tolke og oversette det man har observert av barnets mestring, sånn at det passer inn i en forhåndsdefinert kategori. Videre skriver Gjems (2010) at det man så sitter igjen med på skjemaet er det barnehagelæreren husker eller har oppfattet av barnets handlinger. Jeg opplever at denne beskrivelsen av hvordan kartlegging kan utføres i barnehagen stemmer overens med beskrivelsene til TRAS, som vil være det kartleggingsverktøyet som skal brukes ved kartlegging av enkeltbarns ferdigheter.

Skjervheim (2002) mener at en pedagogisk praksis hvor man observerer for å finne en sannhet, slik at man kan finne ut hvordan man kan påvirke barnet i riktig retning, kan vise til en teknisk oppfattelse av pedagogikken. I denne sammenheng vil den tekniske oppfattelsen av pedagogikken vise seg når personalet kartlegger og observerer med et mål om å finne ut noe om barns språkutvikling, for å så sette inn tiltak med et ønske om å kunne påvirke utviklingen. Kritiske stemmer mener slik som Skjervheim (2002) at en teknisk praksis, som kartlegging av barns ferdigheter kan forstås som, ikke passer inn i en pedagogisk sammenheng. I nedenstående tekst vil jeg komme inn på noen kritiske stemmer i forbindelse med hvordan kartleggingen av enkeltbarns ferdigheter utføres i barnehagen.

Pramling Samuelsson (2010) er kritisk til hva man får ut av kartleggingen av barn. Ved å måle barns ferdigheter ut fra et skjema med forhåndsdefinerte spørsmål eller

kategorier, hevder hun at barn vil ha ulike forutsetninger for å klare testen (Pramling Samuelsson 2010). Pramling Samuelsson (2010) poengterer også en viktig forutsetning når man skal kartlegge enkeltbarn; at alle barn skal få samme spørsmål og forutsetninger. Ut fra et relasjonelt perspektiv, som barnehagens intensjoner bygger på, fremhever Pramling Samuelsson (2010) at dette ikke vil være mulig. Noen faktorer som Pramling Samuelsson (2010) hevder kan påvirke kartleggingsresultatet, vil være hvordan barnet forstår spørsmålet eller oppgaven, hvordan barnehagelæreren spør, hvor mye støtte barnet får i kommunikasjonen eller hvilken relasjon barnehagelæreren og barnet har. Slik jeg forstår teksten til Pramling Samuelsson (2010) beskriver den at det vil være vanskelig å kartlegge enkeltbarn, da det er mange faktorer som kan påvirke kartleggingsresultatet.

Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy (KD, 2010-2011) problematiserer hvordan kartleggingen ikke kun innhenter informasjon om barns ferdigheter, men at de også forteller noe om de voksnes syn på barnet, hvor man kan systematisere noen forestillinger om hva de kartlagte barna kan. At ulike voksne kan oppfatte det samme barnet på ulike måter kan her bli en utfordring, noe *Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011, s. 211) også beskriver som et relevant problemområde. «En observasjon vil alltid i større eller mindre grad omfatte et subjektivt element ved at ulike voksne rundt barnet kan ha ulike tolkninger av hva barnet mestrer eller ikke mestrer». Slik jeg tolker dette sitatet vil den subjektive delen med å kartlegge være med å påvirke kartleggingsresultatet. Som jeg forstår dette vil «sannheten» om hva barnet mestrer eller ikke mestrer ligge hos barnehagelæreren som utfører kartleggingen, og dennes tolkninger av sin observasjon av barnet. Øvrige i personalet, som trolig har en annen relasjon til barnet, vil kunne tolke barnet på en annen måte. Slik vil resultatet fra kartleggingen også kunne bli et annet.

Nordin-Hultman (2004) fremhever at barn er ulike i ulike sammenheng, men at man gjennom kartlegging ikke tar dette hensynet. Hun skriver at;

Trots de vardaglige iakttagelsene att barns sätt att vara är olika i olika sammanhang, så knyts ändå identiteten till barnets personlighet, snarare än till sammanhangen. Barnen framstår därmed snarast som oberoende av de

sammenheng og miljøer som de – teoretisk – antas samspela med. (Nordin-Hultman 2004, s. 151).

Slik jeg forstår Nordin-Hultman (2004) vil hun få frem at det kan være problematisk å se barnet uten å ha forståelse for sammenhengen og miljøet rundt barnet. Ved kartlegging av enkeltbarns ferdigheter med kartleggingsverktøyet TRAS, vil jeg si at det ikke tas hensyn til sammenhengen eller miljøet rundt barnet, da fokuset kun er på hvilke ferdigheter som barnet mestrer eller ikke mestrer.

Som beskrevet ovenfor antyder noen kritiske stemmer at hvordan kartleggingen utføres ikke vil få frem et objektivt resultat, men vil være preget av barnehagelærerens relasjon med barnet og miljøet rundt barnet. Noe som også kan virke inn på resultatet fra kartleggingen, er hvordan kartleggingsverktøyene er bygget opp. *Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011) skriver at hvordan kartleggingsverktøyene som blir brukt i barnehagene i dag er bygget opp, kan spores tilbake til utviklingspsykologiske tradisjoner. Jeg vil her komme nærmere inn på teorien bak utviklingspsykologien, for å kunne se på hvordan kartlegging og kartleggingsverktøy kan vise til et syn på barn som kan spores tilbake til disse tradisjonene.

3.2.3 Utviklingspsykologiske tradisjoner

I Norge og de nordiske land for øvrig har utviklingspsykologien stått, og står fortsatt, sterkt (Nordin-Hultman, 2004; Schibbye, 2012; Sommer, 2003; Øksnes, 2010). Et eksempel på hvordan utviklingspsykologien kan komme frem i barnehagehverdagen leser jeg i Mac Naughton (2005, s. 24), som beskriver utviklingspsykologiens arbeid med å diagnostisere utviklingsforstyrrelser og å forutse hva som forbedrer utviklingen. Dette med et formål om å hjelpe barn gjennom å identifisere avvik tidlig, for deretter å iverksette tiltak (Mac Naughton, 2005). Her vil jeg se utviklingspsykologiske tradisjoner i sammenheng med departementets ønske om at barnehagene må hjelpe barn å lære seg norsk, gjennom å identifisere de barn som avviker fra aldersrelaterte ferdigheter (Oslo kommune, 2013). Kartlegging av enkeltbarns ferdigheter er metoden som skal brukes for dette formålet.

Når jeg ser nærmere på oppstanden av utviklingspsykologien, beskriver Sommer (2003) en historisk utvikling innenfor denne teorien. Han legger vekt på barnepsykologiens betydelse og et fokus på aldersrelaterte stadier i utviklingsløpet, som har ligget til grunn for denne teorien. Begrepet *stadier* og ideen om utvikling som modning, introduserte franskmannen Rousseau (1712-1778) på sin tid (Sommer, 2003). Stadieteorier bygger på en universell utviklingsgang, hvor hvert stadium forutsetter og bygger på det foregående (Nordin-Hultman, 2004). Andre teoretiker som har preget barneforskningen, og har uttalt seg innenfor stadietenkningen er blant andre Sigmund Freud, Erik Eriksson og Jean Piaget (Sommer, 1997). Disse tankene har dermed vært svært innflytelsesrike når det gjelder synet på barn og deres utvikling, og er det enn i dag (Sommer, 2003).

Videre beskriver Sommer (2003) at det i slutten av 1900-tallet fantes mange teorier om barndommen, og det som kjennetegnet disse var blant annet tanken om at utvikling var en del av en streben mot en realisering av «det gode». Dette beskriver han slik: «Med utviklingstanken om «realiseringen af det gode» i dens forskjellige udtryk påvirkede markant det, der efterhånden voksende og blev til børne- og udviklingspsykologi» (Sommer, 2004, s. 22). Videre skriver Sommer (2003) at man også i dag finner eksempel på utviklingspsykologiens prosjekt om «realiseringen av det gode». Han hevder at «(...) dette sjældent er direkte formulert på den måde, men kan være forklædt i en teoretisk utviklingsjargon om normaludvikling» (Sommer 2003, s. 22). Videre fremhever Sommer (2003) Burmans (1994) kritiske analyse av utviklingspsykologien. Denne analysen beskriver at utviklingspsykologien ofte har en skjult normativ dagsorden, med teorier som idealiserer normalitet (Burman, 1994).

Sommer (2003) beskriver også at det har vært vanlig innenfor utviklingspsykologi å forstå menneskets sosiale samspill ut fra en modell ved navn; «passivt-receptive sosialiseringmodell». I denne modellen forstås sosialisering som en enveis påvirkning; fra den fult ut sosialisierende samfunns- og kulturkompetente voksne og til barnet. Videre beskriver Sommer (2003) at kunnskapen fra voksen til barn skal sørge for at barnas «tomme vitens kar» blir fylt opp. Siden barnet ikke er på tilstrekkelig utviklingsnivå kan ikke barnet alltid lære seg akkurat det den voksne prøver å lære det. I dette grunnsynet er det dermed viktig å kjenne til barnets forskjellige utviklingsfaser, sånn at den voksne da kan tilrettelegge sin påvirkning av barnet så godt som mulig (Sommer, 2003). Det passivt-receptive grunnsynet gjenspeiler også en holdning om at man gjennom stimuleringsprogrammer kan rette opp på tidlig feilutvikling (Sommer,

2003). Modellen tar derimot ikke høyde for den relasjonelle betydning for læring og utvikling, noe jeg oppfatter som at relasjonene ikke oppleves som en betydende faktor i denne forståelsen.

Slik jeg oppfatter den passivt-receptive sosialiseringmodellen og det grunnsynet denne modellen bygger på, vil barnet være en passiv mottaker av kunnskap og læring fra den voksne. Modellen tar også utgangspunkt i barnets utviklingsstadier. Jeg forstår dette slik at stadiene kan representere en «fasit» for hvordan og i hvilken rekkefølge barn utvikler seg, og denne «fasiten» blir en norm for barns utvikling og læring. Nordin-Hultman (2004) beskriver at en slik stadietenkning bygger på en antagelse om at det finnes en «ursprunlig homogenitet», og at denne antagelsen vil være utgangspunkt for den normaliserende tenkningen som utviklingspsykologien bygger på. Denne forståelsen problematiserer Nordin-Hultman (2004) der hun trekker frem at likheten her vil være utgangspunktet for å forstå barns utvikling. «Konstruksjoner av ulikheter skjer därefter med utgangspunkt i konstruksjoner av likhet. Olikheter och skillnader blir då inte just olikheter och skillnader, utan förstås i stället som avvikelser» (Nordin-Hultman, 2004, s. 162). Slik jeg forstår Nordin-Hultman (2004) vil de barna som ikke følger stadiene for utvikling være avvik fra det normale. Slik kan det bli mindre akseptabelt å være ulik.

For å knytte utviklingspsykologien sammen med kartlegging vil jeg trekke frem Gjems (2010), som beskriver at de kartleggingsverktøyene som blir brukt for å kartlegge i barnehagene bygger på et normgrunnlag. Dette normgrunnlaget kan vise til hva som kan forventes av mestring på ulike alderstrinn. Dette kom også frem i rapporten fra *Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011). Denne rapporten konkluderer med at kartleggingsverktøyene bygger på forestillinger om at barns utvikling forventes å passere en rekke milepæler, som igjen er knyttet til alder (KD, 2010-2011). Gjennom denne stadietenkningen som kartleggingsverktøyene bygger på, ser jeg mange fellestrekk med utviklingspsykologiens grunntanker; en forventning om at ting går i stadier og at det finnes en «normalutvikling». Dette nevner også Näsman (1995) som skriver at man med et utviklingspsykologisk perspektiv har et mål om å skape optimale betingelser for at barnet skal følge den «normale» utviklingen.

Kartleggingsverktøy innenfor utviklingspsykologiske tradisjonen består av en eller flere oppgaver av samme art med stigende vanskegrad (KD, 2010-2011). Her vil jeg se

nærmere på TRAS, som er det mest brukte kartleggingsverktøyet blant de som kartlegger enkeltbarn i barnehager (Rambøll, 2008), og som nå skal brukes i kommunale barnehager i Oslo kommune (Oslo kommune, 2013). Som tidligere nevnt er det knyttet tre spørsmål til hvert alderstrinn fra de ulike observasjonsområdene i TRAS (Espenakk mfl., 2013). Kartleggingen nedtegnes her i forhåndsdefinerte kategorier, der man sammenligner barnet med hva andre barn på samme alderstrinn mestrer eller ikke mestrer (Gjems, 2010). Dette er i tråd med utviklingspsykologiske tradisjoner, som er beskrevet ovenfor om stadietenkningen og tanken om normalutvikling.

I nedenstående sitat påpeker *Ekspertutvalget for vurdering av kartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011) noen utfordringer ved å bruke kartleggingsverktøy som er bygget opp på denne måten. «For eksempel vil et 3-årig barn med språkferdigheter under gjennomsnittet, ikke nødvendigvis ha språklige ferdigheter under gjennomsnittet i 7-årsalderen, og omvendt» (KD, 2010-2011, s. 35). Jeg forstår dette sitatet slik at barn utvikler ulike ferdigheter til ulike tider, og at dette er «vanlig». Her kan demed en problematikk med å bruke standardiserte tester med aldersbestemte mål for barns ferdigheter, vise seg. Jeg vil her også støtte meg til Schibbye (2012) som påpeker at mennesket ikke er forutsigbart og dermed ikke utvikles på en lineær måte, fra A til B. Videre hevder hun at «For å forstå individet må fokus rettes mot sammenhenger og relasjoner» (Schibbye, 2012, s. 38).

I slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet ble utviklingspsykologien kritisert av barneforskningen, som en dominerende tolkningsramme (Halldén, 2007). Halldén (2007) ser utviklingspsykologien i motsetning til hvordan vi ser på barnet i dag når det gjelder læring og utvikling. Hun beskriver at barns lærende og utvikling kan ses i samspill mellom individer og strukturer i individenes omgivelse. Näsman (1995) mente at barndommen med en utviklingspsykologisk tenkning ble redusert til en overgangsperiode, hvor barnet ble sett på som «uferdig» og at den voksnes utvikling var det optimale mål barnet skulle nå. Stern (1985) og Smith og Ulvund (1999) kunne dokumentere at spedbarn kommer til verden som relasjonsorienterte og meningsskapende, og ikke primitive skapninger som må sosialiseres og læres før de blir mennesker. Dette har vært viktige faglige bidrag til det Sommer (2003) beskriver som et «paradigmeskifte» når det gjelder synet på barn.

Sommer (2003, s. 43) skriver at man innenfor utviklingspsykologien nå har erkjent at den tradisjonelle «individ-versus-omverden» forståelsen er problematisk, og at det nå legges mer vekt på det relasjonelle når det gjelder læring og utvikling. Selv etter et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn, kan kartleggingsverktøyene vi bruker for å kartlegge enkeltbarn i barnehagen i dag, spores tilbake til gamle tankemåter i utviklingspsykologien (KD, 2010-2011). Et av disse kartleggingsverktøyene, TRAS, ønsker nå departementet at man skal kartlegge enkeltbarn med. Dette med en intensjon om tidlig innsats for læring og utvikling. Hvordan barn lærer og utvikles er imidlertid lite fremstilt i politiske direktiver. Siden departementet knytter sammen kartlegging med tidlig innsats til læring og utvikling, mener jeg at læring og utvikling er viktige områder å komme nærmere inn på.

3.3 Læring og utvikling

Pramling Samuelsson og Asplund (2003) beskriver en relasjonell måte å oppfatte læring på. De påpeker at det innenfor barneforskningen i dag beskrives at lærende blant annet handler om å forstå, og å skape mening om ulike ting rundt seg. Lærende vil innenfor denne forståelsen være en prosess, noe som forandres. Pramling Samuelsson & Pramling (2008) skriver at når barns lærende skal testes eller kartlegges, så må det skje i sammenheng med at forståelse er noe man skaper, og at dette forandres med nye erfaringer og utmaninger. Videre hevder forfatterne at kartlegging som oftest ikke handler om å følge en prosess, men om å måle hva barn kan på et spesifikt tidspunkt (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008).

I følgende sitat problematiserer Pramling Samuelsson (2010, s. 160) kartleggingens intensjoner; « (...) de pedagogiska intentioner i förskolans läroplaner och de teorier som ska styra förskolans verksamhet vilar på ett helt annat sätt att förstå barns lärande och utveckling än den intention som ligger bakom testing och kartlegging av barn (...)».

I ovenstående sitat hevder Pramling Samuelsson (2010) at intensjonen med kartlegging for læring og utvikling, ikke står i samsvar med teoriene og tradisjonene som barnehagens virksomhet bygger på. Dette er også noe som OECD-rapporten (2006) legger vekt på da den fremhever at arbeidet med å skape gode og sammenhengende utdanningsløp ikke er ensbetydende med at barnehagen skal legge økt vekt på ferdighetsmål i matematisk-, tale- og skriftspråks-utvikling (OECD, 2006). For å få

mer innblikk i hva læring og utvikling kan være i barnehagen skal jeg i nedenstående tekst komme inn på hvilke teorier og tradisjoner barnehagens arbeid bygger på innenfor dette temaet. Her blir det relevant å komme nærmere inn på Rammeplanen (2011), som gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Ut fra Rammeplanen kommer jeg nærmere inn på relasjonenes betydning for læring og utvikling, og teorier som støtter denne forståelsen.

3.3.1 Læring og utvikling i barnehagen

I Rammeplanen (KD, 2011) beskrives at «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (KD, 2011, s. 8). Videre legges det vekt på relasjonenes betydning i læringssituasjoner;

Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetlig syn på barn. Dette betyr at barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring. (KD, 2011, s. 12).

Slik jeg leser sitatet ovenfor legger Rammeplanen (KD, 2011) vekt på det sosiale samspillet når det gjelder barns utvikling og læring. Forståelsen av barn som sosiale aktører blir også fremhevet når det gjelder deres læring. Dette kan si noe om synet på barn og betydningen av relasjoner når det gjelder læring (Bae, 2004; Schibbye, 2012). Denne forståelsen for læring og utvikling som Rammeplanen (KD, 2011) beskriver, og som arbeidet i barnehagen bygger på, har en sterk faglig forankring i den sosialpedagogiske tradisjonen (KD, 2009; NOU, 2010; OECD, 2006). I likhet med Rammeplanen (KD, 2011), er et helhetlig læringssyn med fokus på betydningen av barnets interaksjon med menneskene i miljøet, noe som den sosialpedagogiske tradisjonen legger vekt på (NOU, 2010). Slik jeg forstår dette vil læring og utvikling i barnehagen knyttes sammen med et helhetlig læringssyn. I nedenstående tekst skal jeg komme nærmere inn på ulike faktorer som kan spille inn på barns læring og utvikling i barnehagen.

3.3.1.1 Sosialt samspill

Bae (2004), Nordin-Hultman (2004) og Schibbye (2012) beskriver at nyere kunnskap om sosiale samspill legger vekt på barnets rolle i et gjensidig samspill. Nordin-Hultman (2004) fremhever viktigheten av kunnskapen om gjensidig samspill for å kunne forstå hvordan barn lærer og utvikles. Videre skriver Nordin-Hultman (2004, s. 181) at «Vi är som vi är för att vi har vuxit upp på det sätt som vi har gjort. Med en annan uppväxt, i en annan miljö skulle vi ha blivit annorlunda». Schibbye (2012) tydeliggjør denne kunnskapen, da hun beskriver en forståelse for utvikling og læring gjennom samspill ut fra dialektiske relasjonsperspektiver. Dette perspektivet fokuserer på gjensidigheten i en relasjon, samtidig som selvet i relasjonen trekkes frem som en viktig faktor i denne sammenheng (Schibbye 2012; Nordin-Hultman, 2004). Schibbye (2012, s. 38) beskriver dette som at mennesket ikke kan forstås uavhengig av sin sammenheng og at «(...) dialektiske relasjonstanken ligger til grunn for det viktigste aspektet ved «selvet i relasjonen» (...)». Slik jeg forstår teksten til Schibbye (2012) legger hun vekt på at man i relasjon og gjensidig samspill påvirker hverandre, samtidig som relasjonen påvirker en selv. Her vil den enes væremåte skape forutsetninger for hvordan den andre svarer og motsatt. Ut fra denne teksten ser jeg en sammenheng mellom dialektiske relasjonsperspektiver og hvordan Rammeplanen (KD, 2011) fremstiller synet på læring og utvikling i barnehagen. I Rammeplanen (KD, 2011, s. 12) tydeliggjøres dette synet i følgende sitat: «Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring». I likhet med dialektikken, legger Rammeplanen (KD, 2011) her vekt på den relasjonelle betydningen for læring og utvikling.

Videre beskriver Schibbye (2012) at dialektikken motsetter seg positivistiske vitenskapsideal, og mener med dette at mennesket ikke er forutsigbar, kvantifiserbar, og at de ikke utvikles på en lineær måte fra A til B. For å forstå mennesket må fokuset rettes mot sammenhenger og relasjoner (Schibbye 2012). Schibbye (2012) beskriver her en forståelse for at utvikling og læring skjer i det sosiale samspillet, og ikke er noe man på forhand kan forutsi. Slik som Schibbye (2012) skriver frem dialektikken vil det innenfor dette perspektivet være vanskelig å bruke standardiserte kartleggingsverktøy med aldersrelaterte stadier. Dette fordi man innenfor denne forståelsen mener at utviklingen ikke følger en linje eller stadier for hva man skal lære og til hvilken tid.

Når samspill og relasjoner er avgjørende faktorer for læring og utvikling, blir det også relevant å komme inn på hvordan man møter den andre i relasjonen. I nedenstående tekst vil jeg komme inn på anerkjennelse som et begrep og fenomen, i møte med den andre.

3.3.1.2 Anerkjennelse

Når den enes væremåte skaper forutsetninger for hvordan den andre svarer, slik som i dialektiske relasjonsperspektiver, forstår jeg det sånn at hvordan man møter den andre blir viktig. Møtet med den andre er også noe som Rammeplanen (KD, 2011, s. 13) legger vekt på, der det i følgende sitat fremheves at: «Hvordan barn opplever møtet med andre, vil påvirke barns oppfatninger med seg selv. Personalet må møte barnet med respekt og aksept, tillit og tiltro. (...) Å forstå barns ulike uttrykk er av stor betydning».

Slik jeg leser dette sitatet legger Rammeplanen vekt på noen verdier i møtet med barn. Disse verdiene kan gjenspeiles i begrepet og fenomenet anerkjennelse (Bae, 2004; Schibbye, 2012). Schibbye (2012) skriver at anerkjennelse «(...) er utpreget flertydig, kompleks og viser til levende, sammensatte væremåter» (Schibbye, 2012, s. 257). Videre påpeker hun at det i denne sammenheng er viktig å redegjøre for hva man legger i anerkjennelse. Schibbye (2012, s. 259) skriver at å være anerkjennende innebærer «(...) at jeg må «fange opp den andres bevissthet» og gi den tilbake som «anerkjent av min bevissthet»». Jeg leser dette som en måte å møte det andre på hvor man lytter, bekrefter, viser forståelse, aksept, respekt og toleranse for den andre.

Østrem (2012, s. 43) skriver at «Dersom noe skal kunne karakteriseres som anerkjennelse, må det være et gjensidig forhold mellom den som anerkjenner og den som blir anerkjent». Gjensidigheten i forholdet er også noe som Schibbye (2012) trekker frem som avgjørende for anerkjennelse. Østrem (2012) problematiserer muligheten til å realisere tanken om gjensidig anerkjennelse, når mange relasjoner mangler jevnbyrdighet. Videre stiller hun spørsmål til om små barn, som står i et asymmetrisk forhold til voksne, kan inngå i en anerkjennende relasjon. Jeg forstår denne problematikken sånn, at siden små barn er avhengige av voksne kan dette gi definisjonsmakten til de voksne. Slik jeg forstår dette blir det her opp til de voksne om forholdet blir jevnbyrdig eller ikke. Jeg opplever at det i dette spørsmålet ligger en grunnleggende tanke om synet på barnet, og hvordan dette synet påvirker om man kan

være i en gjensidig anerkjennende relasjon. Dette trekker også Schibbye (2012) frem som et viktig element da hun beskriver at synet på barnet er av betydning, og at det i en relasjon med gjensidig anerkjennelse er viktig å forholde seg til hverandre som subjekter. «Når relasjon og sammenheng er grunnleggende, kan vi ikke studere mennesket som separate objekter» (Schibbye, 2012, s. 38). I følgende tekst vil jeg komme inn på hvordan synet på barn kan påvirke hvordan man møter barnet i en relasjon.

3.3.1.3 Synet på barn

Hvordan man møter barn i lærings situasjoner kan si noe om synet på barn. Dette vil jeg komme nærmere inn på i følgende tekst, hvor jeg vil komme nærmere inn på synet på barn som subjekt og objekt.

Schibbye (2012) beskriver at med et subjekt-subjekt-syn vises en forståelse for at individet har sin egen indre opplevelsesverden, og at barnets egen selvfortolkning blir tatt inn i denne forståelsen. Videre påpeker Schibbye (2012) at barnet ikke kan forstås uavhengig av relasjonene til andre, da barnet ikke bare sosialiseres utenfra og inn, men i samspill. Med et slikt syn forstår jeg det som at det blir viktig å forstå barna og deres opplevelser i relasjonen til en selv og andre. Siden man her påvirkes i et samspill, forstår jeg det som viktig å se på sitt eget bidrag i relasjonen. Sånn jeg forstår dette perspektivet vil relasjonen mellom voksen og barn være en avgjørende faktor for barns læring og utvikling.

Man kan også se barn som objekt, noe som *Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011) fremhever i nedenstående sitat; «Språkkartlegging, og andre former for vurderinger og evalueringer som gjennomføres uten at barnas stemme blir hørt og tilgodesett, risikerer å behandle barnet som et objekt, og at kartleggingen håndteres som et teknisk anliggende» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 239).

Utvalget skriver her at kartlegging kan behandle barn som objekt, noe jeg vil se i sammenheng med Schibbyes (2012) og Skjervheims (2002) beskrivelser av synet på barn som objekt. Med subjekt-objekt-synet menes at mennesket må kontrolleres, utvikles og dannes gjennom ytre påvirkning (Schibbye, 2012). «Dermed kan vi frembringe «riktig» adferd gjennom påvirkning» (Schibbye, 2012, s. 34). Slik jeg

forstår dette er den voksne subjektet som må kontrollere og styre barnet (objektet), slik at det kan utvikles og dannes. En forståelse hvor mennesket kan observeres som et objekt for å så kunne påvirkes, er i følge Skjervheim (2002) er en teknisk praksis av pedagogikken. Denne tankegangen kan sammenlignes med utviklingspsykologiske tradisjoner, beskrevet i kapittel 3.2.3.

Ut fra ovenstående tekst opplever jeg at måten man ser og møter barn på i læringssituasjoner, er av stor betydning for barns læring og utvikling. Subjekt-subjekt-synet legger vekt på relasjonenes betydning for læring og utvikling, med et fokus på at læring ikke skjer utenfra og inn, men i samspill. Subjekt-objekt-synet ser på den annen side på barns læring som noe som kan kontrolleres gjennom ytre påvirkning av den voksne.

I teorikapitlet har jeg skrevet om noen teoretikere som vil være til inspirasjon for denne oppgaven. Videre har jeg gått i dybden på begrepene kartlegging, læring og utvikling, og forsøkt å få frem hva disse begrepene vil ha for betydning for denne oppgaven. Teoriene om kartlegging, læring og utvikling vil legge en ramme for analysen. Hvordan jeg skal analysere vil jeg komme inn på i neste kapittel som omhandler oppgavens metodologi. Her vil jeg beskrive valgt metode for oppgaven, og beskrive noen metodologiske valg i forbindelse med arbeidet med analysen. Jeg vil også komme inn på hvordan min rolle som forsker vil påvirke analyseprosessen. Oppgavens datamateriale vil bli presentert i slutten av dette kapittel.

4.0 Metodologi

For å kunne belyse problemstillingen for denne oppgaven, må jeg bruke en metode som er hensiktsmessig i den anledning. Det er den skrevne tekst som blir relevant for denne oppgaven, dermed ser jeg det som hensiktsmessig å bruke dokumentanalyse. Dokumentanalyse kan utføres på ulike måter, men mulighetene jeg ser ved å bruke dokumentanalyse er å kunne gå i dybden på tekstene, og dermed kunne få ut relevant informasjon relatert til problemstillingene. Lynggaard (2010, s. 146) skriver at «Det nødvendige antal dokumenter, som anvendes i en dokumentanalyse, lader sig ikke uden videre specificere, men er derimod afhængigt af undersøgelsesspørgsmålet». I denne oppgaven vil jeg analysere Oslostandarden (Oslo kommune 2013). Innholdet fra denne analysen vil jeg så drøfte opp mot teorier om kartlegging, læring og utvikling. Noen av kildene Oslostandarden henviser til vil også være relevant å se nærmere på, noe jeg kommer nærmere inn på i nedenstående tekst.

4.1 Analysestrategier

Ved analysen må jeg ta noen valg for hva som skal analyseres og hvordan jeg skal gjøre dette. I dokumentanalysen har jeg ikke valgt en standardisert analysemetode, men noen ulike tilnærminger for å få mest mulig informasjon ut av dokumentene. Lynggaard (2010) og Jensen (2011) påpeker at det ikke finnes én måte å utføre dokumentanalyse på, men hvordan man utfører analysen er først og fremst avhengig av problemstillingen. Som nevnt tidligere er problemstillingen for denne oppgaven;

Hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling kommer til uttrykk i Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling?

Ut fra problemstillingen ser jeg det som både relevant å se på kilder Oslostandarden refererer til, og få fatt på innholdet i denne standarden. Hvordan jeg vil gjøre dette kommer jeg nærmere inn på i nedenstående tekst.

4.1.1 Kildekritisk analyse

Oslostandarden (Oslo kommune, 2013) refererer til forskning når den knytter kartlegging sammen med tidlig læring og utvikling. Denne forskningen vil jeg se nærmere på da forskningen kan si noe om grunnlaget Oslostandarden bygger sine argumentasjoner på. Dermed ønsker jeg å gjøre en kildekritisk analyse.

Jensen (2011) beskriver formålet med kildekritisk analyse, og at dette handler om å vurdere sannhetsverdien av tekstens utsagn. Videre skriver Jensen (2011, s. 38) at et hovedspørsmål i analysen vil være «Kan vi stole på hvad teksten sier om emnet?». Siden jeg ønsker å finne ut hvilket syn på kartlegging, læring og utvikling som kommer til uttrykk i Oslostandarden, ser jeg det som relevant å finne ut om jeg kan stole på hva Oslostandarden skriver at forskningen viser. Dette vil jeg gjøre gjennom å gå tilbake til kildene som blir referert til.

I tillegg til å se nærmere på kildene, vil jeg også se på hvordan Oslostandarden bruker kildene og kildehenvisning i Oslostandarden. Erikson (2010) skriver om kildehenvisning og kildebruk, hvor han tar for seg hvordan man skriver formelt korrekte referanser og hvorfor dette er nødvendig. Han fremhever at det å referere til kilder og bruke kilder på en korrekt måte, viser til god vitenskapelig oppførsel (Erikson, 2010). Videre skriver Erikson (2010) om at måten man formidler forskningen som refereres til, kan si noe om sannhetsverdien. Når man skal hevde noe i en tekst, bør man dermed referere så presist som mulig. Manglende presisjon i referansene fremhever Erikson (2010, s. 56-57) kan være å ikke referere «(...) til spesifikke modeller, resultater eller definisjoner hos en forfatter, men til det aktuelle verket mer generelt, og åndsfraværende hevde at det støtter den ene eller andre svært generelle tesen». I følge Erikson (2010) vil dette være en uklar og lite vitenskapelig måte å referere til, som også kan forvirre leseren.

For å få fatt på bakenforliggende kilder vil jeg bruke «sneboldmetoden» som Lynggaard (2010) beskriver som en fremgangsmåte for å forfølge innbyrdes referanser mellom dokumenter. Forfatteren skriver at man først må utpeke et «moderdokument» (Lynggaard, 2010). «Morderdokumentet» for min oppgave vil være Oslostandarden (Oslo kommune, 2013). I dette moderdokumentet følger man referanser til andre dokumenter (Lynggaard, 2010). Med bruk av «sneboldmetoden» vil jeg, som Lynggaard (2010) beskriver, kunne finne ut mer om kildene Oslostandarden referer til. På denne måten vil jeg kunne gå bakenifra og se nærmere på hvilken forskning

Oslostandarden har brukt. Formålet med dette vil være, som Jensen (2011) påpeker, å vurdere om man kan stole på tekstens utsagn. Slik sett vil jeg finne ut om Oslostandarden refererer på en vitenskapelig måte. Jeg kan også få en mer nyansert forståelse for konteksten Oslostandarden er skrevet inn i.

4.1.2 Tekst- og innholdsanalyse

For å kunne belyse problemstillingen for denne oppgaven, ser jeg det som relevant å analysere tekst og innhold i Oslostandarden. Jensen (2011) beskriver formålet med innholdsanalyse der han påpeker at dette handler om – som navnet sier – å undersøke tekstens innhold. Videre skriver forfatteren at analysen kartlegger og beskriver innholdet i teksten ut fra valgte kategorier (Jensen, 2011). Jeg har, slik Jensen (2011) beskriver, valgt ut kategorier som vil legge et grunnlag for kartlegging av innholdet i teksten. Disse kategoriene er kartlegging, læring og utvikling. Kategoriene er valgt ut for å få fatt på relevant innhold i forhold til å kunne belyse oppgavens problemstillinger.

Duedahl & Jacobsen (2010) skriver at det finnes mange ulike former for tekst- og innholdsanalyse. Fra kvantitative med opptelling av uttrykk eller begreper, til mer kvalitative som fokuserer på meningen, betydningen og sammensettingen av ord i konkrete sammenhenger (Duedahl & Jacobsen, 2010). Siden jeg har et ønske om å finne ut hvordan kartlegging, læring og utvikling kommer til uttrykk, tenker jeg at det blir viktig å gå i dybden på meningen og betydningen av tekstens innhold. En kvalitativ tilnærming ser jeg som relevant i denne sammenheng. Med en kvalitativ tilnærming kan jeg, slik jeg forstår Duedahl & Jacobsen (2010) gå i dybden på teksten, for å så kunne finne mening for tekstens innhold.

4.2 Analyseprosessen

I det følgende vil jeg beskrive analyseprosessen. Forarbeid, gjennomføring av analysene, tolkning av tekst, forskerposisjon og forskningsetikk har vært områder som har påvirket denne prosessen. Dette ønsker jeg å komme nærmere inn på for å få frem hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen, og hvordan jeg som forsker påvirker denne prosessen.

4.2.1 Forarbeidet

Før analysen leste jeg igjennom Oslostandarden flere ganger. Jeg har her valgt å se Oslostandarden som en helhet, med forord og litteraturliste inkludert. Dette for å få en helhetlig forståelse for hva som kommer til uttrykk i Oslostandarden. Temaene for denne oppgaven; kartlegging, læring og utvikling, skapte en avgrensning for hva som ble viktig å se nærmere på i Oslostandarden. Når jeg leste Oslostandarden med fokus på disse temaene, var det noen tekstutsnitt som jeg ble mer nysgjerrig på. Disse tekstutsnittene ble valgt ut for videre analyse. Utvalget av tekstutsnitt måtte jeg begrense til fire stykker, da jeg ønsket å gå i dybden på hvert enkelt av disse. Tekstutsnittene er presentert og forklart i forkant av hver analyse. Etter dette forarbeidet gjorde jeg først en kildekritisk analyse, og så tekst- og innholdsanalyse av det samme tekstutsnittet. På den måten sikret jeg en systematikk i analysene av de fire tekstutsnittene.

4.2.2 Trinn 1 i analysen – kildekritisk analyse

Jeg valgte å begynne analysen med å ta fatt på kildene som blir referert til i tekstutsnittene, dette gjennom en kildekritisk analyse. Jeg valgte å gjøre den kildekritiske analysen først for å kunne bruke informasjonen fra denne videre inn i tekst- og innholdsanalysen. Den kildekritiske analysen er dermed første trinn i analyseprosessen. Jeg gikk her tilbake til de kildene som ble referert til i tekstutsnittene. Det ble tilsammen referert til tre kilder i de fire tekstutsnittene. I samtlige av disse tilfellene brukte Oslostandarden uttrykket «Forskning viser at» når de henviste til kilder. Jeg så nærmere på disse kildehenvisningene i litteraturlisten til Oslostandarden, for å finne ut om denne var i samsvar med kilden som var referert til. I de tre tilfellene refererte Oslostandarden til ulike forskningsrapporter, som jeg gikk grundig igjennom for å så se hvordan disse rapportene samsvarte med det Oslostandarden skrev at forskningen viset. Jeg undersøkte også hvem som sto bak forskningsrapportene, og hva som var hensikten med forskningen.

Den kildekritiske analysen ble gjort for å vurdere troverdigheten i Oslostandardens bruk av «Forskning viser at». På denne måten kunne jeg gå i dybden på Oslostandarden for å finne ut mer om hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling

som kommer til uttrykk i denne. I både den kildekritiske analysen og tekst- og innholdsanalysen har jeg trukket ut noen funn, som jeg avslutningsvis presenterer samlet i en oppsummering. Disse funnene tar jeg med inn i drøftingen.

Kildene som Oslostandard refererte til la i seg selv et utgangspunkt for hva jeg ville finne ut av i denne analysen. To av de utvalgte tekstutsnittene fra Oslostandard hadde ikke referanser i teksten. Her var det ikke mulig for meg å gjøre kildekritisk analyse. I nedenstående tekst vil jeg komme inn på trinn 2 i analysen som er en tekst- og innholdsanalyse.

4.2.3 Trinn 2 i analysen – tekst- og innholdsanalyse

Etter den kildekritiske analysen, tok jeg med informasjonen inn i tekst- og innholdsanalysen. Denne analysen er trinn 2 i analyseprosessen. I denne analysen har jeg brukt teorien presentert i kapittel 3 for å analysere hvilke(t) syn Oslostandard tekst- og innholdsmessig uttrykker, om kartlegging, læring og utvikling. Her gikk jeg igjennom tekstutsnittene i mange runder, og tolket tekstutsnittene i lys av teorien. Det ble viktig for meg å se tekstutsnittene i sammenheng med teorien, for å distansere meg fra min egen tolkning og forståelse for innholdet. Samtidig har mine tolkninger vært av betydning for hvordan jeg har forstått teksten, og dermed hvordan jeg har brukt teorien. På denne måten vil ikke analysen være uten min påvirkning. Hvordan jeg har tolket teksten, min forskerposisjon og forskningsetikk har vært av betydning i analyseprosessen. Disse områdene skal jeg komme nærmere inn på i nedenstående tekst.

4.2.4 Tolkning av tekst

Som nevnt tidligere skal jeg i denne oppgaven finne ut hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling som kommer til uttrykk i Oslostandard (Oslo kommune, 2013), for å så drøfte funnene opp mot teorien presentert i kapittel 3. Jeg vil ikke finne direkte svar på problemstillingen for denne oppgaven, og må dermed tolke teksten ved analysen. Jensen (2011, s. 46) skriver at: «Der er alltid nogle referencerammer til stede som man sætter analysen i forhold til, og som er den nødvendige forudsætning for en fortolkning». Slik jeg forstår ovenstående sitat beskriver Jensen (2011) at det er nødvendig å tolke og analysere en tekst ut fra noen referanserammer. I analysen vil de teoretiske rammene for denne oppgaven (se kapittel 3) legge noen føringer for mine

tolkninger av teksten. Videre skriver Jensen (2011, s. 25) at «Enhver tekst er åben for fortolkning, men lukker seg samtidig om seg selv og begrenser dermed fortolkningsmulighetene». Slik jeg forstår dette sitatet vil forfatteren få frem at selv om man tolker teksten ut fra sin forståelse, vil teksten og hva denne uttrykker sette begrensinger for fortolkingene. Ut fra denne forståelsen opplever jeg at det jeg vil finne ut av i analysen vil være avhengig av hva Oslostandard uttrykker i seg selv. Slik vil Oslostandard være et utgangspunkt for mine tolkninger.

Jensen (2011, s. 46) påpeker at tolkingen av teksten også «forudsætter at jeg prøver å identificere mig med afsenderen og forstå hensigten». Gjennom å se nærmere på kildene bak Oslostandard opplever jeg at jeg kan få frem en forståelse for grunnlaget Oslostandard bygger på, og dermed også en innsikt i hvorfor Oslostandard uttrykker det den gjør. Her vil de kildene som Oslostandard refererer til være avgjørende for videre analyse av teksten, og dermed legge noen begrensinger for hvordan jeg tolker teksten i analysen.

Som beskrevet i ovenstående tekst vil jeg analysere og tolke ut fra noen av kildene som Oslostandard refererer til, det som Oslostandard uttrykker i seg selv, og med hjelp av valgt teori for denne oppgaven. Som tidligere nevnt vil disse forutsetningene sette noen begrensinger for mine fortolkinger. Jensen (2011) påpeker at man som forsker likevel vil være et aktivt subjekt i analyseprosessen. Dette fordi at jeg selv velger ut teorien for denne oppgaven og kategoriene jeg analyserer og tolker ut fra. Jeg ser det dermed som relevant å komme inn på min rolle som forsker i forskningsprosessen.

4.2.5 Forskerposisjon

Lynggaard (2010:140) skriver at ved dokumentanalyse vil dokumentet «(...) blive analysert ud fra analytikerens position, som kan være teoretisk og vil befinde sig i en bestemt tidsmessig kontekst». Som nevnt i foregående avsnitt vil analysen jeg vil foreta være med bakgrunn i teorien som ligger til grunn for denne oppgaven. Med annen teori som grunnlag kan funnene i analysen forstås på en annen måte. Her ser jeg det som viktig å være bevisst min egen forskerposisjon i analyseprosessen. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at man må ha et kritisk syn på egne tolkninger. Jeg vil her fremheve at det i analysen vil være min tolkning som kommer frem. Andre kan tolke og analysere den samme teksten på andre måter.

Videre vil jeg få frem at tolkningene i analysen vil være preget av min forforståelse. Neumann & Neumann (2012, s. 26) beskriver forforståelse som et «(...) resultat av forskerens egne livserfaringer – hverdagserfaringer, studieerfaringer, profesjonelle erfaringer – og er derfor i noen grad tilgjengelig for egenrefleksjon». Videre beskriver Neumann & Neumann (2012) at dette handler om at man som forsker må være så bevisst som mulig på hvilke oppfatninger, meninger, kunnskap, erfaringer og fordommer man bringer med seg inn i forskningsprosessen. Slik jeg forstår dette vil forfatterne få frem at forskerens forforståelse er de livserfaringer man går inn med i forskningsprosessen, og at disse vil påvirke hvordan man tolker og forstår teksten. Her ser jeg det som betydningsfullt for meg å reflektere rundt min egen forforståelse, for å bevisstgjøre hva jeg bringer med inn i forskningsprosessen.

Jeg går inn i forskningsprosessen med mine erfaringer til temaet, dette er nærmere beskrevet i kapittel 1.3, som omhandler bakgrunn for valg av tema. Disse erfaringene har bidratt til at jeg nå går inn i denne masteroppgaven med et kritisk blikk. Rhedding-Jones (2005) skriver at kritikk ikke blir sett på som spesielt høflig i noen kulturer. For meg handler det å gå inn med et kritisk blikk ikke om å være negativ eller uhøflig, men heller om en nysgjerrighet og et ønske om å utfordre synet på barn, kartlegging, læring og utvikling. Samtidig vil jeg rette et kritisk blikk mot meg selv, og hvem jeg er i denne forskningsprosessen. Skjervheim (2002, s. 87) skriver at «Men som reflekterende finn eg meg sjølv alt i ein situasjon, det vil seia i ein måte å forstå verda på (...)». Om jeg skal prøve å forstå Skjervheim (2002) i forhold til min rolle som forsker mener han at siden jeg allerede befinner meg i en situasjon, har jeg en forståelse for hva Oslostandarden uttrykker. Her vil jeg rette et kritisk blikk mot engasjementet mitt for oppgavens tema. Dette fordi at jeg på forhand har noen tanker om oppgavens tema, og disse tankene vil kunne påvirke forskningsprosessen og hva jeg ser etter i Oslostandarden.

For å få til en faglig analyse har jeg et ønske om å ikke la mitt engasjement for temaet påvirke analyseprosessen i for stor grad. Dette er også noe som Neumann & Neumann (2012, s. 87-88) problematiserer da de skriver at hvis man går rett i «(...) analyse- og tolkningsmodus, med på forhand klare oppfatninger om informantenes mening, bryter ens eget analysearbeid raskt sammen, eller det blir styrt inn i et bestemt meningsspor før en har startet analysen». Videre skriver Neumann & Neumann (2012, s. 88) at man må være bevisst sine forforståelser, «(...) for så å kunne bestrebe seg på å sette dem til side i møte med andre mennesker». Slik jeg forstår Neumann & Neumann (2012) vil

det være vanskelig å gå inn i analysearbeidet med de forforståelsene man sitter inne med. Ved å reflektere rundt sine forforståelser, slik at man blant annet kan sortere ut sine egne synspunkter og tolkninger, vil mine forforståelser kunne stå mindre i veien for hva Oslostandard uttrykker i seg selv. Neumann & Neumann (2012, s. 88) beskriver videre at poenget ikke vil være at de egne forforståelsene på denne måten vil bli borte «(...) men at de skulle stå minst mulig i veien for å forstå den andres erfaring og mening».

For at mine forforståelser skal stå minst mulig i veien for hva jeg vil finne ut av i Oslostandard, ser jeg det som nødvendig å distansere meg fra teksten ved analysen. Som beskrevet tidligere har jeg lagt vekt på å forberede analysen, lagd en plan for hvordan jeg ønsker å analysere, og analysere ut fra teori og ikke ut fra mine egne synspunkter. På denne måten opplever jeg at mitt engasjement for temaet ikke har tatt for mye plass i analyseprosessen.

4.2.6 Forskningsetikk

En viktig del i forskningsprosessen er etikk. Duedahl & Jacobsen (2010) skriver at det alltid følger et etisk ansvar når man fortolker, vurderer og analyserer. Dette beskriver også Rhedding-Jones (2005) som en viktig del av forskningen og påpeker at forskeren skal opptre etisk, snakke etisk og skrive etisk. I forskningsetikkloven (2007, § 5) er vitenskapelig uredelighet definert som «(...) forfalskning, fabrikkering, plagiering og andre alvorlige brudd med god vitenskapelig praksis som er begått forsettlig eller grovt uaktsomt i planlegging, gjennomføring eller rapportering av forskning».

Siden jeg gjør en dokumentanalyse av tekstutsnitt fra Oslostandard, opplever jeg at forskningsetikk handler om at jeg må ta ansvar for teksten jeg produserer. Som forskningsetikkloven sier vil dette ansvaret følge med meg under hele forskningsprosessen. Under forskningsprosessen har jeg vært nøye med kildehenvisning, for å sikre en god vitenskapelig praksis. Jeg har også vært bevisst på å gå tilbake til originaldokumenter, for å sikre at kildene blir fremstilt på riktig måte.

Duedahl & Jacobsen (2010, s. 74) skriver at det også følger et etisk ansvar ved fortolkningen, vurderingen og analysen og at det er «(...) op til forskeren i videst mulig omfang at underbygge og dokumentere validiteten af de fortolkninger, vedkommende foretager på vegne af dokumentanalyser (...)». Oppgavens validitet i

kvalitativ forskning skriver Kvale (2009, s. 251) har å gjøre med «(...) i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (...)». Slik jeg forstår dette kan validitet være et spørsmål om kunnskapens gyldighet, og om studiens funn gir gyldig kunnskap om det den er ment å gi kunnskap om. I denne oppgaven vil det være meg som forsker som er «instrumentet» i analyseprosessen. Dette skriver Kvale (1997) er vanlig i kvalitative undersøkelser. Videre skriver forfatteren at validiteten i kvalitative forskninger vil være avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, der funnene kontinuerlig må kontrolleres, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale, 1997).

For å sikre validiteten av mine fortolkninger, støtter jeg meg til oppgavens teoretiske ramme i analyser og drøfting. Bøker, forskningsrapporter og Stortingsmeldinger har jeg gått nøye gjennom, for å sikre at jeg støtter opp argumentasjonene ved å fremstille kildene på en etisk riktig måte. Ved å grundig gå i gjennomgå oppgavens analyseprosess, med vekt på hvordan min rolle som forsker er med å påvirker i denne prosessen, vil jeg si at dette vil styrke oppgavens kvaliteten og gyldighet.

4.3 Presentasjon av datamateriale

Det vil være hensiktsmessig å presentere oppgavens datamateriale, som er Oslostandard. Jeg vil her komme inn på hvem Oslostandard retter seg mot, hvordan den er utformet og hva den inneholder. Jeg ønsker å bruke hele Oslostandard som datamateriale for analysen, inklusive forord og litteraturlisten. Dette for å få et helhetlig inntrykk av Oslostandard.

Oslostandard er skrevet for å lage et felles grunnlag for barnehagene i Oslo kommune. Standarden gjelder for de kommunale barnehagene, men de private oppfordres også til å følge denne (Oslo kommune, 2013). Oslostandard beskriver felles rutiner for oppfølging av barns norskspråklige språkutvikling. Utgangspunktet er at man for dette formål skal bruke et standardisert kartleggingsverktøy, TRAS, for barn etter fylte to år (Oslo kommune, 2013).

Det er satt opp tre mål for denne standarden;

- At barn får best mulig forutsetninger til å følge ordinær opplæring på skolen
- At barn som har behov for ekstra språkstøtte får dette tidlig
- At foreldre og barnehagen samarbeider om barnets språkutvikling (Oslo kommune, 2013, s. 4).

4.3.1 Bakgrunn for opprettelsen av standarden

Oslostandarden viser til Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011), som beskriver noen føringer for arbeidet i barnehagen. Så påpekes noen forskjeller i språkutviklingen for enspråklige og flerspråklige barn. Blant annet skrives det at «Utviklingen av språket har noen milepæler som man skal være oppmerksom på. For flerspråklige barn kan dette arte seg noe annerledes enn for enspråklige barn (...)» (Oslo kommune, 2013, s. 4). Hvordan disse milepælene viser seg, hvordan man skal være oppmerksom på disse milepælene, eller på hvilken måte disse milepælene er annerledes for flerspråklige barn sammenlignet med enspråklige barn er ikke beskrevet. Videre påpekes en utfordring ved at mange barn ikke kan nok norsk til å følge ordinær opplæring på skolen. Oslostandarden refererer til utdanningsetaten når de skriver at «Ved skolestart i 2012 fikk 1700 1.trinns elever enkeltvedtak om særskilt norskopplæring» (Oslo kommune, 2013, s. 5). Videre beskrives det at disse tallene vil utgjøre så mange som 7 av 10 1.trinns elever med annet morsmål. Slik jeg forstår Oslostandarden, vil man få frem at det er en utfordring at mange barn ikke kan nok norsk når de begynner på skolen. I sitatene fra Oslostandarden opplever jeg også et fokus på de flerspråklige barna; utfordringer når det gjelder språkutviklingen til de flerspråklige barna, og at de flerspråklige barna knyttes sammen med antall enkeltvedtak om særskilt norskopplæring. Her opplever jeg at de flerspråklige barna blir kategorisert inn i gruppen som «ikke kan nok norsk».

4.3.2 Rutiner for systematisk oppfølging av barns språkutvikling i norsk

Oslostandarden beskriver rutiner for hvordan personalet skal følge med på alle barnehagebarns språkutvikling i norsk. «Når personalet oppdager barn som ikke har en aldersforventet språkutvikling, skal personalet sette inn språkstimulerende tiltak med det samme» (Oslo kommune 2013, s. 6). Som tiltak anbefales systematisk observasjon

og kartlegging (Oslo kommune 2013). Slik jeg forstår ovenstående sitat beskriver standarden at barnas eventuelle avvik i aldersrelaterte ferdigheter, skal ligge til grunn for videre oppfølging og kartlegging. Rutinene for oppfølging av barns språkutvikling legges frem som fem rutiner, hvor kartleggingsverktøyet TRAS er beskrevet som en rød tråd gjennom disse rutinene;

- Rutine 1: Observasjon av alle barns språkutvikling på norsk
- Rutine 2: Foreldresamtale to ganger i året
- Rutine 3: Kartlegging av barnets norskspråklige utvikling
- Rutine 4: Oppfølgingstiltak etter kartlegging
- Rutine 5: Oppfølging og rapportering

I følgende tekst skal jeg kort beskrive innholdet av ovenstående rutiner.

Rutine 1: Observasjon av alle barns språkutvikling. Denne rutinen beskriver pedagogens ansvar for å observere alle barns språkutvikling. Det beskrives en metodefrihet for observasjonsarbeidet, der barnehagen selv velger aktuell metode for dette arbeidet. Naturlige observasjonsområder for observasjonen presenteres i punktform og det tas høyde for at alle områder ikke vil være like relevante for alle barn, men at dette vil variere med barnets alder og modning. Observasjonsområdene er;

- Oppmerksomhet, interesse og initiativ i samspill
- Språkforståelse i hverdagsaktiviteter
- Språklig aktivitetsnivå
- Kommunikasjon i samspill med voksne og barn (verbal og ikke-verbal)
- Deltakelse i samtaler
- Samtalekompetanse
- Språkbruk i ulike typer aktiviteter
- Språkbruk i lek
- Flerspråklige ferdigheter
- Begrepsforståelse
- Fortellerkompetanse

Rutine 2: Foreldresamtale to ganger i året. Denne rutinen beskriver hvor mange foreldresamtaler som skal avholdes i året, og hva disse skal inneholde.

Språkutviklingen skal være et av temaene for samtalene. Videre beskrives viktigheten av å informere om at det primært er barnets norske språk som vurderes i barnehagen. Punkter som bør gjennomgås i foreldresamtalen;

- Hvordan barnehagen arbeider med utvikling av barnets språkutvikling.
- Pedagogens vurderinger av barnets språk- og samspillskompetanse: mestring og utfordringer.
- Foreldrenes synspunkter på barnets språkutvikling (på norsk/andre språk barnet kjenner).
- Hva barnehagen kan gjøre
- Hva foreldrene kan bidra med

I denne rutinen legger Oslostandarden også vekt på hvordan man skal informere foreldrene om kartleggingsverktøyet TRAS. Man skal her få frem at det er dette kartleggingsverktøyet som skal brukes, og at det skal være lav terskel for å tilby kartlegging sånn at man ikke overser noen barn som trenger ekstra språkstøtte. Videre beskrives viktigheten av å formidle til foreldrene at kartleggingen blir gjort for at pedagogen skal finne ut mer om barnets eventuelle behov for ekstra språkstøtte, og for å kunne sette inn riktige tiltak.

Rutine 3: Kartlegging av barnets norskspråklige utvikling. Her beskrives at kartleggingen skal skje med kartleggingsverktøyet TRAS, og at man for dette arbeidet skal følge den tilhørende fagboken, som vil beskrive hvordan verktøyet skal brukes. Oslostandarden presiserer her at selv om man ikke skal bruke TRAS før barnet er 2 år, må man gi ekstra språkstimulering før denne tid hvis man er usikker på barnets språkutvikling. For flerspråklige barn som nettopp har startet sin norskinnlæring beskrives at TRAS uten aldersmarkering skal brukes, for å så gå over til TRAS med aldersmarkering når barnet har «kommet et stykke på vei». Beskrivelsen avsluttes med å påpeke at pedagogen har ansvar for at kartleggingen følges opp med relevante tiltak.

Rutine 4: Oppfølgingstiltak etter kartlegging. Her beskrives at ny foreldresamtale skal utføres etter språkkartleggingen. I denne samtalen skal pedagogisk leder informere om tolkningene av resultatene fra kartleggingen, og gi sin vurdering av barnets behov for videre oppfølging. Oslostandarden presenterer og beskriver tre ulike vurderinger man kan gi barna;

- Barnet har ikke behov for ekstra språkstøtte
- Barnet har behov for ekstra språkstøtte
- Barnet kan ha behov for annen hjelp og henvises til ny vurdering av relevant faginstans

Hvis barnet vurderes til ikke å ha behov for ekstra språkstøtte, skal barnet få ordinær språkstimulering. Hvis barnet vurderes til å ha behov for ekstra språkstøtte skal man observere og stimulere barnets språkutvikling kontinuerlig. Man skal også vurdere om igangsatte tiltak har hatt noen effekt. Foreldre skal informeres om informasjonen man får ut gjennom denne prosessen, og sammen med foreldrene diskuteres behov for eventuelle nye tiltak. TRAS skal brukes gjennom denne prosessen.

Rutine 5: Oppfølging og rapportering. I denne rutinen beskriver Oslostandarden hvordan man skal rapportere inn til byrådet antall barn som har blitt kartlagt med TRAS i løpet av året. Det beskrives også at arbeidet med systematisk oppfølging av barns språkutvikling skal ses i sammenheng med evaluering og utvikling av barnehagens språkmiljø og neste års årsplan. Avslutningsvis er det skrevet en setning om at det er bydelen som skal følge opp denne Oslostandarden i ledersamtaler, kompetansetiltak og tilsyn.

5.0 Analyse

Gjennom å analysere Oslostandarden ut fra teorier om kartlegging, læring og utvikling ønsker jeg å belyse oppgavens problemstilling om hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling som kommer til uttrykk i Oslostandarden. Funnene ønsker jeg så å drøfte, og se i sammenheng med den pedagogiske praksisen i barnehagen. Som beskrevet i metodekapittelet vil analysen foregå systematisk, hvor jeg analyserer ett og ett tekstutsnitt om gangen. Tekstutsnittet vil bli presentert, så vil jeg gjøre en kildekritisk analyse hvor jeg går tilbake til eventuelle kilder som blir henvist til. Til slutt analyserer jeg teksten og innholdet med hjelp av teorien presentert i kapittel 3. I Oslostandarden blir kildene henvist til som fotnoter. For å tydeliggjøre kildebruken i tekstutsnittene, har jeg valgt å referere til kildene i teksten der hvor Oslostandarden henviser med fotnoter.

5.1 Analyse av tekstutsnitt 1

Dette tekstutsnittet har jeg valgt ut med bakgrunn i at det belyser Oslostandardens syn på læring og utvikling når det gjelder barn.

5.1.1 Presentasjon av tekstutsnitt

Forskning viser at barn som begynner tidlig i barnehage, har lavere risiko for forsinket språkutvikling (Lekhal m.fl. 2011). Systematisk arbeid med språk i barnehagen kan bedre barns språklige utvikling på viktige områder. Forskning viser sammenhengen mellom godt språk i barneårene, senere skolerresultater og mindre risiko for å falle utenfor i arbeidslivet (Heckman m.fl. 2004). (Oslostandarden, 2013, s. 3).

Jeg forstår dette tekstutsnittet slik at barn som begynner tidlig i barnehagen har lavere risiko for forsinket språkutvikling. Å jobbe med språket systematisk vil utgjøre en positiv forskjell for språkutviklingen. Godt språk i barneårene vil være av betydning for å lykkes senere i livet.

5.1.2 Kildekritisk analyse

I dette tekstutsnittet henviser Oslostandarden til to kilder. Jeg vil presentere en kilde om gangen. Den første kilden som det henvises til er fra den første setningen i tekstutsnittet: «Forskning viser at barn som begynner tidlig i barnehage, har lavere risiko for forsinket språkutvikling». Når jeg går tilbake å leser denne forskningsrapporten ser jeg at dette er en forskningsrapport skrevet av Lekhal m.fl. (2011), basert på Den norske mor og barn undersøkelsen. Denne forskningsrapporten undersøker om det er en sammenheng mellom hvilken type barnepass som blir brukt, og forsinket språkutvikling. Undersøkelsen har blant annet registrert barn i 1, 1;5 og 3 års alder ved start i ulike barnepass, og sett på om alder ved start i barnepass har noen betydning for barnets språkutvikling.

Oslostandarden påstår at denne forskningsrapporten viser at *tidlig* barnehagestart gir lavere risiko for forsinket språkutvikling. Oslostandarden har ikke definert hva som menes med tidlig i denne sammenheng. Ved gjennomlesing av denne forskningsrapporten, for å finne ut om tidlig barnehagestart gir lavere risiko for forsinket språkutvikling, ser jeg at forskningen kan forstås på ulike måter. Hva man legger i «tidlig barnehagestart» er av betydning. I forskningsrapporten leser jeg at;

(...) children with full-time attendance of centre care at age three showed less LT than children with part-time attendance, whereas no such relationship was found for children in centre care at 1.5 years of age or for children attending family day care at both ages. (Lekhal m.fl., 2011, s. 1015).

Slik jeg forstår dette sitatet viser det at å gå i fulltidsbarnehage for barn i 3 års alderen viser mindre forsinket språkutvikling, men før 3 år ser man ikke noen sammenheng mellom det å gå i barnehage og forsinket språkutvikling. Forskningen viser dermed ikke at barn som begynner tidlig i barnehage har lavere risiko for forsinket språkutvikling. Forutsatt at ikke Oslostandarden mener at tidlig barnehagestart er 3 års alderen, noe de ikke kommenterer noe sted.

Den andre kilden det henvises til er fra den siste setningen i tekstutsnittet: «Forskning viser sammenheng mellom godt språk i barneårene, senere skolerresultater og mindre

risiko for å falle utenfor i arbeidslivet». Kilden er oppført slik i kildehenvisningen til Oslostandarden;

Heckman J.J. m.fl. (2004) The Productivity Argument for Investing in Young Children, Working paper 5.

Når jeg går tilbake til originaldokumentet viser det seg at denne referansen ikke er oppført riktig i Oslostandarden. Henvisningen ovenfor beskriver dermed ikke en komplett referanse. Riktig referanse er som følger;

Heckman J.J. m.fl. (2004) The Productivity Argument for Investing in Young Children, Working paper 5 Invest in Kids Working Group Committee for Economic Development.

Når jeg sammenligner disse referansene, ser jeg at Oslostandarden utelater å skrive ut undertittelen etter femtallet. «Invest in Kids Working Group Committee for Economic Development». Denne undertittelen beskriver hvem som ligger bak denne forskningen, og at dette er en gruppe som jobber for økonomisk utvikling. Jeg vil støtte meg til Erikson (2010) når jeg her vil påstå at ikke å angi referansene man bruker på riktig måte, er dårlig vitenskapelig oppførsel.

Ved nærmere granskning av kilden er forskningen Oslostandarden viser til fra en forskningsrapport skrevet av blant annet James J. Heckman (2004). Når jeg søker tilbake på denne forfatteren har han ingen utdanning innenfor barn eller pedagogikk, han er derimot professor i økonomi og har mottatt nobelprisen i økonomi. Til tross for sin bakgrunn har han gjort litteraturstudier og forskning knyttet til barn og førskoletiltak (se for eksempel: Heckman m.fl., 2004; Heckman, 2006). Forskningsrapporten som Oslostandarden henviser til presenterer en effektstudie der det blir argumentert for å investere mer i amerikanske barn som vokser opp i vanskeligstilte miljøer/familier (Heckman m.fl., 2004). På grunnlag av at disse barna vokser opp i vanskeligstilte miljøer/familier fremhever denne rapporten at det å investere i disse barna tidlig, er en god måte å forebygge uheldig utvikling og kriminalitet seinere i livet (Heckman m.fl., 2004). Slik jeg forstår dette er grunnlaget for forskningen Oslostandarden henviser til, basert på barn som er oppvekst i vanskeligstilte miljøer, og hvorvidt det vil være lønnsomt å satse på disse barna med forebyggende hensikter. Jeg vil her være tydelig på at Oslostandarden gjelder for alle

barn i de kommunale barnehagene, og ikke bare de barna som vokser opp i vanskeligstilte miljøer.

Forskningsrapporten fra Heckman m.fl. (2004) viser blant annet til utregninger fra Lynch (2004), som har beregnet hvor mye samfunnet på lang sikt kan spare gjennom å satse på de barna som har vokst opp i vanskeligstilte miljøer. Disse utregningene viser: «At first, the costs are substantially higher than the benefits, but as the first cohorts effected by the program enter their late teens, the benefits begin to exceed the costs» (Heckman m.fl., 2004, s. 32). Ut fra dette sitatet forstår jeg det som at forskningsrapporten, som Oslostandard refererer til, har økonomiske hensikter bak denne forskningen.

Den kildekritiske analysen av tekstutsnitt 1 presenterer fire funn som stiller seg kritisk til Oslostandardens bruk av forskning i dette tekstutsnittet;

- Forskningen fra den første kildehenvisningen viser ikke at barn som begynner tidlig i barnehage har lavere risiko for forsinket språkutvikling, slik som Oslostandard hevder. Det forskningen viser er at fulltidsbarnehage for treåringer kan gi lavere risiko for forsinket språkutvikling.
- Oslostandard henviser ikke riktig til den andre kilden i kildehenvisningen.
- Forskningen Oslostandard henviser til er forskning basert på barn som er vokst opp i vanskeligstilte miljøer i Amerika.
- Forskningen Oslostandard henviser til har økonomiske hensikter, da forfatteren til forskningsrapporten har økonomisk bakgrunn og viser til utregninger hvor samfunnet tjener på å satse på de barna som vokser opp i vanskeligstilte miljøer.

5.1.3 Tekst og innholdsanalyse

Etter den første setningen i tekstutsnittet skriver Oslostandard at «Systematisk arbeid med språk i barnehagen kan bedre barns språklige utvikling på viktige områder». Det er ikke referert til noen kilde i Oslostandard, dermed forstår jeg det som at dette er noe som Oslostandard hevder. Videre mener jeg at denne setningen kan si noe om Oslostandardens syn på læring og utvikling, da det hevdes at systematisk arbeid med barns språk kan bedre barns utvikling. Når jeg ser denne setningen i sammenheng med resten av Oslostandard, forstår jeg det som at med

«systematisk arbeid med barns språk» menes kartlegging av barns ferdigheter. Dette leser jeg ut fra følgende sitat: «Som en del av det systematiske språkarbeidet har Oslo kommune bestemt at alle kommunale barnehager skal bruke observasjonsverktøyet TRAS for barn etter fylte 2 år» (Oslo kommune, 2013, s. 4). Ut fra dette mener jeg at Oslostandarden uttrykker et syn på kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, som et middel for å nå et mål om å bedre barns språklige utvikling på viktige områder.

Jeg ønsker her å se Oslostandardens direktiver om å kartlegge barns ferdigheter, i sammenheng med Skjervheims beskrivelse av det instrumentalistiske mistaket. Det instrumentalistiske mistaket vil være når man overser skillet mellom pragmatiske handlinger og rasjonelle handlinger, og at pragmatiske handlinger dermed kan bli en grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt (Skjervheim, 2002). Å kartlegge enkeltbarns ferdigheter med kartleggingsverktøy, vil i denne sammenheng være en pragmatisk handling som blir til en grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt (Skjervheim, 2002). Dette vil jeg hevde siden man har et mål med kartleggingen, et mål om å bedre barns språklige utvikling. Kartlegging med et kartleggingsverktøy vil her gi noen retningslinjer for hvordan man skal nå det satte målet. Slik vil det instrumentalistiske mistaket komme til syne. Fokuset vil, slik jeg ser det, være på målbare ferdigheter og resultater, noe som kan oppleves som problematisk i en pedagogisk sammenheng, hvor mange ferdigheter ikke kan settes inn i et målbart system.

Videre i tekstutsnittet hevdes det at «Forskning viser sammenhengen mellom godt språk i barneårene, senere skolerresultater og mindre risiko for å falle utenfor i arbeidslivet». Som det kom frem i kildekritiske analysen gjelder denne forskningen amerikanske barn fra vanskeligstilte miljøer. Det kan dermed være problematisk å argumentere med denne forskningen, når man har et ønske om å jobbe systematisk med kartlegging av barns språkutvikling, også for de barna som ikke er fra vanskeligstilte miljøer. Likevel vil jeg se nærmere på hvordan man kan forstå denne settingen. Det blir vist til en sammenheng mellom godt språk i barneårene, skolerresultater og mindre risiko for å falle utenfor i arbeidslivet. Dette kan forstås som at argumentasjonen for å jobbe systematisk med språk i barnehagene ikke fokuserer på barnet «her og nå», men at barnet skal lykkes seinere i livet. Her vil jeg støtte meg til Kjørholt & Qvortrup (2012) Nordin-Hultman (2004), og Näsman (1995) som hevder at det med et perspektiv hvor fokuset er på å lykkes *senere i livet*, kan risikere å sette *nuet* i en underordnet posisjon. Slik jeg oppfatter disse forfatterne vil systematisk

arbeid med språk i barnehagen, med et fokus på å lykkes senere i livet, kunne skygge over fokuset på «her og nå». Slik jeg leser tekstutsnittet fra Oslostandard, med Kjørholt & Qvortrup (2012), Nordin-Hultman (2004) og Näsman (1995) som bakteppe, uttrykker Oslostandard et syn på læring og utvikling som legger vekt på et fremtids- og nytteperspektiv.

Tekst- og innholdsanalysen av tekstutsnitt 1 presenterer to funn som fremstiller Oslostandardens syn på kartlegging, læring og utvikling;

- Oslostandard uttrykker et syn på kartlegging som et middel for å nå et mål om å kunne bedre barns språkutvikling på viktige områder.
- Oslostandard uttrykker et syn på læring og utvikling som legger vekt på et fremtids- og nytteperspektiv.

5.2 Analyse av tekstutsnitt 2

Tekstutsnitt 2 har jeg valgt ut med bakgrunn i at Oslostandard beskriver en lav terskel for å tilby språkkartlegging, og at forskning blir brukt i argumentasjonen for å tilby språkkartlegging.

5.2.1 Presentasjon av tekstutsnitt

Det kan være utfordrende å se alle de barna som trenger ekstra språkstøtte. Noen barn kan for eksempel ha gode strategier for å kompensere for svake ferdigheter. Forskning viser at tre av fem barn som har behov for ekstra språkstøtte, overses når de observeres i barnehagen uten språkkartleggingsverktøy (Danmarks evalueringsinstitutt, 2011). Det skal derfor være lav terskel for å tilby språkkartlegging. (Oslo kommune 2013, s. 5).

Jeg forstår dette tekstutsnittet sånn at forskningen viser til tall som beskriver hvor mange barn som overses når man ikke bruker språkkartleggingsverktøy, sammenlignet med når dette blir brukt. Siden det er så mange som 60 % av barna som trenger språkstøtte som blir oversett når ikke kartleggingsverktøy blir brukt, forstår jeg det som at det er nødvendig å bruke kartleggingsverktøy for å fange opp disse barna.

5.2.2 Kildekritisk analyse

Oslostandarden henviser til én kilde i tekstutsnittet ovenfor. Kildehenvisningen er etter settingen: «Forskning viser at tre av fem barn som har behov for ekstra språkstøtte, overses når de observeres i barnehagen uten språkkartleggingsverktøy».

Jeg begynner analysen med å gå tilbake til denne kilden. Her viser det seg at denne forskningen er hentet fra en pressemelding fra Danmarks Evalueringsinstitutt (2011). Dette er en kvantitativ registerundersøkelse med data hentet fra registreringssystemet *Sprogvurdering.dk*⁴. Formålet med denne undersøkelsen er blant annet «(...) at analysere om endringen af dagtilbudslovens § 11 har haft en effekt i forhold til antallet af gennemførte sprogvurderinger (...)» (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2011, s. 6). Undersøkelsen viser at antallet gjennomførte og innrapportert språkvurderinger har gått ned, og at antallet innrapporteringer av barn som har behov for ekstra språkstøtte ligger lavere enn forventet i følge fordelingsnormen til Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige (Danmarks evalueringsinstitutt, 2011).

«Undersøgelsen omfatter de kommuner der har gennemført sprogvurderinger ved hjælp af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, og som samtidig har registreret deres resultater på Spogvurdering.dk» (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2011, s. 12). Her ser jeg det som relevant å også se nærmere på *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*. Ved nærmere gjennomlesing av *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*, forstår jeg det som at dette er et standardisert kartleggingsverktøy (Kvalitetsportalen). Dette kartleggingsverktøyet bygger på en forståelse for at utviklingen går i stadier etter barnets alder. Ved kartleggingen gjør barna oppgaver sammen med en pedagog, og foreldre krysser i et skjema for hvilke begreper barnet kan. Ut fra denne informasjonen lages så en profil av barnet. Denne profilen vil vise om barnet har behov for ekstra språkstøtte eller ikke (Kvalitetsportalen). Slik jeg forstår dette vil ikke resultatet fra

⁴ www.sprogvurdering.dk er et internettbasert managementsystem til administrasjon av sprokvurderinger, som er foretatt med Sprogvurderingsmateriale til 3-årige. Systemet er utviklet i samarbeide mellom Center for Børnesprog ved Syddansk Universitetet og Mikro Værkstedet (Danmarks evalueringsinstitutt, 2011).

kartleggingen ta hensyn til relasjonen mellom pedagog som kartlegger og barnet som blir kartlagt.

Videre i undersøkelsen Oslostandard henviser til leser jeg at dataen kun viser informasjon om ettspråklige barn. Dette kommer frem i følgende sitat: «Det skal fremhæves at registerundersøgelsen udelukkende indeholder data om etsprogede børn i treårsalderen som er i dagtilbud» (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 12).

Ved grundig gjennomlesing av undersøkelsen Oslostandard henviser til, forstår jeg det som at Oslostandard ikke fremstiller forskningen som vises til på en korrekt måte. I nedenstående tekst skal jeg beskrive hvorfor jeg forstår det slik.

For det første tar undersøkelsen Oslostandard henviser til kun utgangspunkt i antall utførte og innrapporterte kartlegginger av barn med kartleggingsverktøyet *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*. Dermed er ikke barn som er kartlagt med andre kartleggingsverktøy med i denne undersøkelsen. Dette kommer ikke frem i Oslostandard. På dette grunnlaget ser jeg det som problematisk når Oslostandard viser til tall fra denne undersøkelsen, og påstår at disse tallene sier noe om det å ikke observere med kartleggingsverktøy generelt.

For det andre beskriver Oslostandard et fokus på de flerspråklige barna (se kapittel 4.3.1, om presentasjon av datamateriale), mens undersøkelsen Oslostandard refererer til bygger på tall fra ettspråklige barn. Slik jeg ser det kan det være problematisk å henviser til forskning som viser til bruk av språkkartleggingsverktøy på ettspråklige barn, når mye av argumentasjonen i Oslostandard går på de flerspråklige barna.

Videre leser jeg i denne undersøkelsen at man undersøker hvor mange som har registrert og rapportert inn hvor mange som har blitt kartlagt med *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*, før sammenlignet med etter lovendringen. Før lovendringen var kartleggingen med dette kartleggingsverktøyet obligatorisk, og etter lovendringen er det opp til pedagogen å vurdere om kartlegging er nødvendig eller ikke (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). Denne undersøkelsen vil dermed ikke være en sammenligning av bruk av kartleggingsverktøy eller ikke, slik som jeg forstår at Oslostandard fremstiller det i tekstutsnittet. Sammenligningen er mellom

obligatorisk bruk av kartleggingsverktøyet *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*, og når pedagogene bruker skjønn ved bruk av dette kartleggingsverktøy.

Etter lovendringen av obligatorisk språkkartlegging (se kapittel 2.3, tidligere forskning), ønsker man i denne undersøkelsen å måle hvilken effekt denne lovendringen har hatt på antall språkvurderinger som har blitt utført og innrapportert. Denne undersøkelsen viser til en fordelingsnorm som undersøkelsen tar utgangspunkt i. Denne fordelingsnormen er hentet fra *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*, og beskriver en forventning om at 85 % av barna har behov for en generell språklig innsats, 10 % av barna blir definert som barn med behov for «fokuseret» språklig innsats og 5 % av barna vil tilhøre gruppen med behov for en «særlig opfølgende sprogindsats» (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 12). Slik jeg forstår denne fordelingsnormen forventes det at 15 % av barna vurderes å ha behov for ekstra språkstøtte. Undersøkelsen fremstiller tall som viser antall innrapporteringer av barn som vurderes å ha behov for «fokuseret» og «særlig» språkinnsats har gått ned i perioden hvor pedagogene bruker skjønn ved bruk av kartleggingsverktøy, sammenlignet med når det var obligatorisk å bruke kartleggingsverktøy.

Grunnen til hvorfor disse tallene har gått ned kan man spekulere rundt, men man har ikke gått inn og undersøkt om noen barn har blitt *oversett* i denne undersøkelsen, slik Oslostandardens hevder. Videre er denne undersøkelsen en kvantitativ undersøkelse som bygger på tall hentet fra et register (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). Slik sett kan ikke denne undersøkelsen ha noen forutsetninger for å kunne få frem forskning som viser at barn blir oversett når kartleggingsverktøy ikke blir brukt.

Den kildekritiske analysen av tekstutsnitt 2 presenterer fire funn, som stiller seg kritisk til Oslostandardens bruk av forskning;

- Undersøkelsen Oslostandardens viser til tar kun utgangspunkt i antall utførte og innrapporterte kartlegginger av barn med kartleggingsverktøyet *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*.
- Undersøkelsen Oslostandardens viser til tar utgangspunkt i ettspråklige barn.

- Undersøkelsen Oslostandarden viser til viser ikke en sammenligning på det å bruke kartleggingsverktøy eller å ikke bruke dette, slik det blir fremstilt i Oslostandarden
- Undersøkelsen Oslostandarden viser til er ikke forskning som får frem at et visst antall barn blir oversett når kartleggingsverktøy ikke blir brukt, dette er *en* måte å tolke og forstå forskningen på.

5.2.3 Tekst- og innholdsanalyse

I tekstutsnittet fra Oslostandarden blir det påstått at tre av fem (60 %) av barna som trenger ekstra språkstøtte, blir oversett når man ikke bruker kartleggingsverktøy. Denne forskningen blir brukt som argumentasjon når Oslostandarden uttrykker at «Det skal derfor være en lav terskel for å tilby språkkartlegging». Ut fra dette sitatet og argumentasjonen som blir brukt for å støtte opp bruken av kartlegging, vil jeg hevde at Oslostandarden uttrykker et syn på kartlegging av enkeltbarns ferdigheter som et nødvendig redskap for å finne ut hvilke barn som trenger ekstra språkstøtte. Her vil jeg løfte frem et begrep Østrem (2012) bruker om argumenter som kan fremstå som nærmest uangripelige, fordi at de støtter opp om noe positivt. Østrem (2012) beskriver disse argumentene som «godhetsargumenter». Når Oslostandarden støtter seg til forskning, og beskriver en utfordring ved å ikke bruke kartleggingsverktøy, opplever jeg at det blir brukt godhetsargumenter for å støtte opp under bruken av kartleggingsverktøy i barnehagen. På denne måten kan det være vanskelig å stille seg uenig med Oslostandardens oppfordring til å bruke kartleggingsverktøy.

I den kildekritiske analysen fant jeg at forskningen Oslostandarden henviser til imidlertid ikke blir fremstilt av Oslostandarden på korrekt måte. Dermed forstår jeg det som at argumentasjonen for kartlegging av enkeltbarn, for å oppdage de barna som trenger ekstra språkstøtte, ikke bygger på et holdbart grunnlag.

Tekst- og innholdsanalysen av tekstutsnitt 2 presenterer ett funn, som sier noe om Oslostandardens argumentasjon for kartlegging med kartleggingsverktøy;

- Oslostandarden bruker godhetsargumenter for å støtte opp om bruken av kartleggingsverktøy i barnehagene.

5.3 Analyse av tekstutsnitt 3

Dette tekstutsnittet er valgt med bakgrunn i at det belyser Oslostandardens syn på læring, hvor det blir presentert at personalet må hjelpe noen barn i forhold til deres språklæring. I dette tekstutsnittet blir det ikke referert til noen kilder, dermed vil jeg kun gjøre en tekst- og innholdsanalyse.

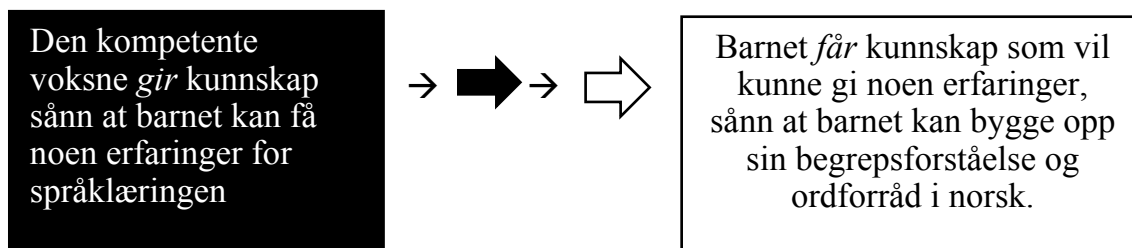
5.3.1 Presentasjon av tekstutsnitt

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Personalet må «oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk». (Oslo kommune 2013, s. 4).

Slik jeg forstår dette tekstutsnittet vil flerspråklige barn trenge hjelp av personalet i barnehagen med å få erfaringer, slik at de kan bygge opp begrepsforståelsen og ordforrådet i norsk.

5.3.2 Tekst- og innholdsanalyse

Som det blir beskrevet i tekstutsnittet må personalet oppmuntre og hjelpe barna, slik at de vil *få* erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk. Slik jeg oppfatter dette vil barnet *få* erfaringer av den voksne, slik at de kan lære det de skal. I en slik forståelse vil læringen foregå fra den voksne og til barnet. Jeg vil her prøve å se dette tekstutsnittet i sammenheng med den «passivt-receptive sosialiseringmodellen» som Sommer (2003) beskriver, og som har vært vanlig innenfor utviklingspsykologien. Som Sommer (2003) beskriver den «pasivt-receptive sosialiseringmodellen», vil dette være en enveis påvirkning fra den mer kompetente voksne og til barnet, hvor målet er at barnas «tomme vitens kar» blir fylt opp. Følgende figur (Figur 1.) er inspirert fra Sommer (2003), og er ment som en illustrasjon på denne prosessen.



Figur 1.

Videre beskriver Sommer (2003) at barnet gjennom denne prosessen ikke nøyaktig kopierer eller lærer det den voksne har ment å lære den. Dette blir illustrert i modellen ovenfor med at pilen i prosessen mister litt farge. Kunnskapen barnet sitter igjen med vil slik sett ikke være nøyaktig den samme som den voksne prøver å lære barnet. Sommer (2003) skriver at det i denne tankegangen blir forklart med at barnet ennå ikke er på et tilstrekkelig utviklingsmessig nivå, og dermed ikke kan kopierer og overta den voksnes kunnskap. Dette er grunnen til at man i dette grunnsyn må kjenne til barnets utviklingsfaser, slik at den voksne kan tilrettelegge ut fra disse fasene eller stadiene (Sommer, 2003). Ut fra denne analysen opplever jeg at Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling som vises tilbake til en forståelse hvor kunnskapen går fra den voksne og til barnet, slik som har vært vanlig innenfor utviklingspsykologien. Som Sommer (2003) beskriver er en tanke om at utviklingen går i stadier vanlig innenfor denne forståelsen, slik at den voksne kan tilrettelegge læringen ut fra aldersrelaterte stadier.

Slik Skjervheim (2002) og Schibbye (2012) beskriver synet på barn som objekt, opplever jeg at tekstutsnittet fra Oslostandarden kan gjenspeile et slikt syn. Hvis man skal forme et menneske gjennom å påvirke det i «riktig» retning, vil samspillet gjenspeile et subjekt/objekt-forhold, hvor subjektet har makt over objektet (Skjervheim, 2002; Schibbye, 2012).

I tekstutsnittet opplever jeg et fokus på det norske språket som det foretrukne i forbindelse med læring av norsk som andrespråk. Dette siden personalet må oppmuntre barn med et annet morsmål til å være språklig aktive og hjelpe dem med å bygge opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk. Oslostandarden nevner ikke morsmålets betydning for innlæring av norsk som andrespråk. Dette mener jeg vil være en lite anerkjennende holdning til de flerspråklige barnas morsmål. Her vil jeg

støtte meg til Pihl (2010) som beskriver at utvikling av barnets andrespråk er tett forbundet med begreps- og språkutviklingen på morsmålet.

Tekst- og innholdsanalysen av tekstutsnitt 3 presenterer tre funn som sier noe om Oslostandardens syn på læring og utvikling;

- Oslostandard uttrykker et syn på læring og utvikling hvor læringen har en enveis påvirkning fra den voksne til barnet.
- Oslostandard uttrykker et syn på læring og utvikling hvor barnet kan påvirkes i riktig retning.
- Oslostandard uttrykker et syn på det norske språket som det foretrukne i forbindelse med læring av norsk som andrespråk.

5.4 Analyse av tekstutsnitt 4

Dette tekstutsnittet er valgt med bakgrunn i at Oslostandard belyser kartlegging knyttet sammen med læring og utvikling. I dette tekstutsnittet blir det ikke referert til noen kilder, dermed vil jeg kun gjøre en tekst- og innholdsanalyse.

5.4.1 Presentasjon av tekstutsnitt

Rutinene i denne Oslostandard beskriver hvordan personalet skal følge med på alle barnehagebarns språkutvikling i norsk. Når personalet oppdager barn som ikke har en aldersforventet språkutvikling, skal personalet sette inn språkstimulerende tiltak med det samme. I samtale med foreldrene anbefales systematisk observasjon og kartlegging for å finne ut mer om barnets språkferdigheter, og om barnet har behov for ekstra språkstøtte. (Oslo kommune 2013, s. 6).

Slik jeg forstår dette tekstutsnittet skal personalet følge med på alle barns språkutvikling i norsk. Når ikke språkutviklingen er aldersforventet skal det settes inn språkstimulerende tiltak – observasjon og kartlegging. På denne måten kan man finne ut mer om barnas språkferdigheter.

5.4.2 Tekst- og innholdsanalyse

I dette tekstutsnittet fremstiller Oslostandarden et syn på språkutvikling, basert på barnets alder. Dette forstår jeg ut fra setningen: «Når personalet oppdager barn som ikke har en aldersforventet språkutvikling, skal personalet sette inn språkstimulerende tiltak med det samme». Når det finnes en aldersforventet utvikling, forstår jeg det som at det ligger noen forventninger til hva som er «normalt» ved ulike aldrer. Her vil jeg støtte meg til Sommer (2003) som beskriver den historiske teorien bak utviklingspsykologien. Sommer (2003) trekker frem tanken om utvikling som en streben mot en realisering av «det gode». Dette beskriver han slik: «Med utviklingstanken om «realiseringen af det gode» i dens forskjellige uttryk påvirkede markant det, der efterhånden voksende og blev til børne- og udviklingspsykologi» (Sommer 2003, s. 22).

Sommer (2003) skriver at man også i dag finner eksempel på utviklingspsykologiens prosjekt om «realiseringen av det gode». Han hevder at «(...) dette sjældent er direkte formulert på den måde, men kan være forklædt i en teoretisk utviklingsjargon om normalutvikling» (Sommer 2003, s. 22). Når jeg ser tilbake på tekstutsnittet vil jeg se Oslostandardens uttrykk om aldersforventet språkutvikling, i sammenheng med hvordan Sommer (2003) beskriver den teoretiske forståelsen bak utviklingspsykologien, som bunner ut i en tanke om normalutvikling. En tanke om normalutvikling vil skape et gjennomsnittsbarn (Nordin-Hultman, 2004). Bae (2009, s. 14) problematiserer dette da hun skriver at «(...) en oppfatning som primært fokuserer på et gjennomsnittsbarn beskrevet ut fra teoretiske stadier, lett kan føre til at alle forskjellene som eksisterer i en barnegruppe, blir oppfattet som vanskeligheter». Nordin-Hultman (2004) og Haug (2000) fremhever at resultatet med et slikt utgangspunkt kan være at flere og flere barn blir definert som problem eller avvik fra normalen.

Slik jeg forstår Sommer (2004), Bae (2009), Nordin-Hultman (2004) og Haug (2000), vil et syn hvor læring ses i forhold til barnets alder, vise til en normalutvikling hvor de barna som ikke følger den aldersbestemte utviklingen, bli oppfattet som vanskeligheter. Slik kan det bli mindre akseptabelt med variasjoner i utviklingen (Nordin-Hultman, 2004).

I tekstutsnittet er det videre et fokus på å kartlegge for å finne ut om barnet trenger ekstra språkstøtte. Dette forstår jeg ut fra siste setningen i tekstutsnittet; «I samtale med foreldrene anbefales systematisk observasjon og kartlegging for å finne ut mer om barnets språkferdigheter, og om barnet har behov for ekstra språkstøtte». Jeg vil hevde at en slik praksis kan forstås som en teknisk oppfatning av pedagogikken. Her vil jeg støtte meg til Skjervheim (2002) som i nedenstående sitat beskriver hva han mener at en teknisk oppfatning av pedagogikken bygger på;

Den tekniske oppfatninga av pedagogikken byggjer på ei mekanisk oppfatning av mennesket. Mennesket er eit objekt som kan studerast som andre objekt, slik at ein kan finna ut kva lover som gjeld for det som hender med det. På den måten kan ein finna midla til å påverke det slik ein ynskjer. (Skjervheim 2002, s. 107).

Slik som Skjervheim (2002) beskriver den tekniske oppfatningen av pedagogikken, kan man med en slik forståelse observere et barn, for å så finne ut hvordan man kan påvirke barnet i den retningen man ønsker. Gjennom å forstå pedagogikken ut fra en teknisk oppfatning, vil personalet kunne observere og kartlegge barnet, uten å ta forbehold om relasjonen mellom den som kartlegger og den som blir kartlagt. Skjervheim (2002) hevder at denne måten å forstå pedagogikken på krever et subjekt/objekt-forhold, dermed vil ikke denne oppfatningen ta hensyn til relasjonene. I denne sammenheng vil personalet som kartlegger være subjektet og barnet som blir observert og kartlagt objektet.

Schibbye (2012) påpeker at man med et slikt forhold kan frembringe «riktig» adferd gjennom ytre påvirkning. Videre skriver Schibbye (2012) at et slikt syn viser til en forståelse for at mennesket må kontrolleres, utvikles og dannes gjennom ytre påvirkning. Hvis jeg ser dette i sammenheng med kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, forstår jeg det som at man gjennom kartleggingen kan få kontroll over barnas kunnskaper eller ferdigheter. Når barna så er kartlagt kan de lære «riktig» adferd gjennom ytre påvirkning.

Videre i tekstutsnittet forstår jeg det som at Oslostandarden uttrykker et syn på barn som kan vise til et «mangelperspektiv». Dette forstår jeg ut fra den samme setningen som ble vist til i ovenstående tekst: «Når personalet oppdager barn som ikke har en aldersforventet språkutvikling, skal personalet sette inn språkstimulerende tiltak med det samme». Her vil jeg støtte meg til Hogsnes (2007) som skriver at kartlegging av barns mangler, og oppfølging gjennom ferdighetsstimulerende opplæringstiltak, kan bidra til at voksne ser barn ut fra et mangelperspektiv. Når barnet ikke har en aldersforventet språkutvikling, og at man dermed må sette inn språkstimulerende tiltak, kan man tenke seg at det er noe som barnet mangler og at man dermed må stimulere språkutviklingen slik at dette barnet lærer det som er «normalt» for alderen.

Tekstutsnitt 4 presenterer fem funn som beskriver Oslostandardens syn på kartlegging, læring og utvikling;

- Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling som bunner ut i en tanke om normalutvikling.
- Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling med et fokus på at læringen går i stadier ut fra alder.
- Oslostandarden uttrykker et syn på kartlegging som et middel for å nå et mål om læring.
- Oslostandarden uttrykker et syn på barn som objekt som kan observeres og kartlegges, for å så kunne påvirke de i riktig retning. I følge Skjervheim vil dette være en teknisk oppfatning av pedagogikken.
- Oslostandarden uttrykker et syn på barn som kan vise til et mangelperspektiv.

5.5 Oppsummering

Analysene presenterer noen funn jeg ønsker å ta med inn i neste kapittel, hvor jeg skal drøfte funnene opp mot oppgavens teoretiske ramme. Siden relativt mange funn er presentert, vil jeg her oppsummere samtlige funn;

- Forskningen fra den første kildehenvisningen viser ikke at barn som begynner tidlig i barnehage har lavere risiko for forsinket språkutvikling, slik som Oslostandarden hevder. Det forskningen viser er at fulltidsbarnehage for treåringer kan gi lavere risiko for forsinket språkutvikling.
- Oslostandarden henviser ikke riktig til den andre kilden i kildehenvisningen.

- Forskningen Oslostandarden henviser til er forskning basert på barn i Amerika som er vokst opp i vanskeligstilte miljøer.
- Forskningen Oslostandarden henviser til har økonomiske hensikter, da forfatteren til forskningsrapporten har økonomisk bakgrunn og viser til utregninger hvor samfunnet tjener på å satse på de barna som vokser opp i vanskeligstilte miljøer.
- Oslostandarden uttrykker et syn på kartlegging som et middel for å nå et mål om å kunne bedre barns språkutvikling på viktige områder.
- Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling som legger vekt på et fremtids- og nytteperspektiv.
- Undersøkelsen Oslostandarden viser til tar kun utgangspunkt i antall utførte og innrapporterte kartlegginger av barn, med kartleggingsverktøyet *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*.
- Undersøkelsen Oslostandarden viser til tar utgangspunkt i ettspråklige barn.
- Undersøkelsen Oslostandarden viser til sammenligner ikke det å bruke kartleggingsverktøy eller å ikke bruke dette, slik som det blir fremstilt i Oslostandarden
- Undersøkelsen Oslostandarden viser til er ikke forskning som får frem at et visst antall barn blir oversett når ikke kartleggingsverktøy blir brukt, dette er *en* måte å tolke og forstå forskningen på.
- Oslostandarden bruker godhetsargumenter for å støtte opp om bruken av kartleggingsverktøy i barnehagene.
- Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling hvor læringen har en enveis påvirkning fra den voksne til barnet.
- Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling hvor barnet kan påvirkes i riktig retning.
- Oslostandarden uttrykker et syn på det norske språket som det foretrukne.
- Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling som bunner ut i en tanke om normalutvikling.
- Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling med et fokus på at læringen går i stadier ut fra alder.
- Oslostandarden uttrykker et syn på kartlegging som et middel for å nå et mål om læring.
- Oslostandarden uttrykker et syn på barn som objekt som kan observeres og kartlegges, for å så kunne påvirke de i riktig retning.

- Oslostandarden uttrykker et syn på barn som kan vise til et mangelperspektiv.

6.0 Drøfting av funn

Analysene av tekstutsnittene presenterer noen funn som belyser problemstillingen for denne oppgaven. I dette kapitlet skal jeg drøfte disse funnene opp mot teorien presentert i kapittel 3, og reflektere over hvordan Oslostandardens syn på kartlegging, læring og utvikling kan påvirke den pedagogiske praksisen i barnehagen.

Kildene som Oslostandarden har brukt, kan si noe om tankene som ligger til grunn for hva som blir uttrykt i Oslostandarden. Jeg vil dermed begynne dette kapittel med å komme inn på noen funn fra de kildekritiske analysene. Jeg vil her drøfte bruken av forskningen og hvordan denne forskningen kan forstås for arbeidet med kartlegging, læring og utvikling i barnehagen. Jeg vil også drøfte Oslostandardens bruk av kilder.

Tekst- og innholdsanalysene presenterer også noen funn som får frem at Oslostandarden uttrykker et syn på kartlegging, læring og utvikling som går i mot nyere teorier som omhandler disse temaene. Hvorfor jeg mener dette, og hva dette kan bety for arbeidet i barnehagene vil være noe som jeg vil løfte frem og drøfte i dette kapittel. Dette kapittel vil være mitt bidrag til feltet, hvor jeg vil få frem min stemme i dette arbeidet.

6.1 Forskning og kildehenvisning i Oslostandarden

Som det kom frem i de kildekritiske analysene er noe av den forskningen som er henvist til ikke relevant i den forstand at den kan brukes i en standard som skal gjelde for alle barn i Oslokommune sine barnehager. Noe av forskningen som er blitt henvist til er heller ikke riktig fremstilt av Oslostandarden, men kan være en måte å forstå forskningen på. I følgende tekst skal jeg drøfte hvorfor jeg mener at denne forskningen ikke kan brukes for å støtte kartlegging av enkeltbarns ferdigheter med kartleggingsverktøy. Jeg vil også drøfte hva disse funnene kan ha å si for barnehagefeltet. Tilslutt kommer jeg nærmere inn på Oslostandardens kildebruk.

6.1.1 Oslostandardens bruk av irrelevant forskning

Jeg vil begynne med å vise tilbake til den kildekritiske analysen fra tekstutsnitt 1. I analysen av dette tekstutsnittet viser det seg at Oslostandarden bruker forskning skrevet blant annet av økonomen Heckman (2004). I denne forskningen viser

Heckman (2004) til utregninger på hvor mye samfunnet sparer på å investere i barn vokst opp i vanskeligstilte miljøer/familier i Amerika. Slik jeg forstår denne forskningen vil dette ikke være en relevant kilde å henvise til. Dette fordi overføringsverdien til norske forhold vil være begrenset, da studien er gjort med utgangspunkt i barn fra vanskeligstilte familier/miljøer, samtidig som den er økonomisk motivert. Med Oslostandarden berøres alle barn i Oslo kommune sine barnehager, og økonomi er ikke oppgitt som grunn for å innføre Oslostandarden.

At økonomiske aspekter gjør seg gjeldende i politiske tiltak er en økende tendens (Biesta, 2009; Bleken, 2007; Østrem, 2012). Stortingsmeldinger beskriver for eksempel at ferdighetsstimulerende tiltak i barnehagen, vil gi en stor avkastning tilbake til samfunnet (KD, 2006; KD, 2009). Stortingsmeldingene støtter seg til SØF-Rapport nr. 04/06 (Bremnes m.fl., 2006), en økonomisk rapport som beskriver i kroner og øre hvor lønnsomt det er for samfunnet å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. Dette fokuset opplever jeg også kommer til uttrykk i Oslostandarden, da Oslostandarden viser til økonomisk motivert forskning, for å støtte opp om bruk av kartleggingsverktøy for å kunne jobbe systematisk med barns språk. Med et fokus på økonomi i tiltak som gjelder barnehager, vil hensynet til barnet være underordnet (Bleken, 2007). Her ser jeg det som problematisk med Oslostandardens fokus på dette området. Jeg stiller meg undrende til om det å jobbe systematisk med språk i barnehagen først og fremst er av hensyn til barnet, eller til samfunnsøkonomien.

6.1.2 Oslostandardens fremstilling av forskningen

I nedenstående tekst vil jeg vise tilbake til to av de kildekritiske analysene av tekstutsnitt 1 og tekstutsnitt 2, for å drøfte hvordan forskning som blir henvist til kan forstås på ulike måter.

I tekstutsnitt 1 vil Oslostandarden få frem at barn som begynner tidlig i barnehage har lav risiko for forsinket språkutvikling. Som det kom frem i den kildekritiske analysen gjelder ikke dette for barn før i tre års alderen, i følge Lekhal m.fl. (2011). Forskning kan leses på ulike måter, og hva som er tidlig barnehagestart kan være et subjektivt spørsmål. Likevel vil jeg hevde at det å begynne i barnehagen i en alder av tre år ikke vil være tidlig når over 80 % av alle ett- og toåringer i Norge går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2012). Jeg vil også se forskningen som Oslostandarden henviser til opp mot en ny forskningsrapport fra Folkehelseinstituttet (2014). Denne

forskningsrapporten, som er nærmere beskrevet i kapittel 2.2, har fått frem noen relevante funn i forbindelse med kvalitet i barnehagen (Folkehelseinstituttet, 2014). Når det gjelder barns språkutvikling beskriver denne forskningen, i motsetning til Oslostandarden, at det ikke er noen sammenheng mellom tidlig barnehagestart og lavere risiko for forsinket språkutvikling (Folkehelseinstituttet, 2014). Å argumentere med at barn som begynner tidlig i barnehage har lavere risiko for forsinket språkutvikling må, slik jeg ser det, forklares nærmere. Dette på grunn av at forskningen som Oslostandarden henviser til kan forstås på ulike måter.

I tekstutsnitt 2 henviser Oslostandarden på nytt til forskning som kan forstås på ulike måter. I dette tekstutsnittet står det at «Forskning viser at tre av fem barn som har behov for ekstra språkstøtte, overses når de observeres i barnehagen uten språkkartleggingsverktøy». Som det kom frem i den kildekritiske analysen fremstiller Oslostandarden her kun *en* måte å forstå denne forskningen på. I følgende tekst vil jeg presentere en annen måte forskningen kan forstås på.

Forskningen viser ikke bare at antall vurderinger med kartleggingsverktøyet *Språkvurderingsmaterialet til 3-årige* for barn som har behov for ekstra språkstøtte har gått ned, den viser også en nedgang i antall barn som har blitt språkvurdert med kartleggingsverktøyet *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*. Denne nedgangen kan forklares med at noen pedagoger velger ikke å kartlegge barn med dette kartleggingsverktøyet, dette vil jeg komme nærmere inn på i det følgende.

Jeg vil hevde at det å ikke bruke kartleggingsverktøy, ikke vil være det samme som ikke å jobbe med barns læring og utvikling. Derimot kan denne avgjørelsen støtte opp mot et relasjonelt syn på læring og utvikling. Her vil jeg støtte meg til Schibbye (2012) som beskriver dialektikkens betydning for læring og utvikling. Med en dialektisk forståelse vil det være vanskelig å bruke standardiserte kartleggingsverktøy med aldersrelaterte stadier, for å finne ut noe om barns læring. Dette fordi man innenfor denne forståelsen mener at utviklingen ikke følger en linje eller stadier for hva man skal lære og til hvilken tid. Utvikling og læring vil skje i det sosiale samspillet, og vil ikke være noe man på forhand kan forutse (Schibbye, 2012). Videre beskriver Schibbye (2012) at dialektikken motsetter seg positivistiske vitenskapsideal, og mener med dette at mennesket ikke er forutsigbar, kvantifiserbar, og at de ikke utvikles på en lineær måte fra A til B. Læringssynet Schibbye (2012) beskriver vil jeg se i sammenheng med intensjonen bak lovendringen av dagstilbudloven i Danmark. I

begrunnelsene for lovendringen om ikke å kartlegge alle barn, ble det uttrykt et ønske om at pedagogene skulle få mest mulig tid sammen med barna (NOU, 2010). Med Schibbye (2012) som bakteppe vil jeg se forskningen som Oslostandard henviser til på en annen måte en det har blitt gjort i Oslostandard. At både antallet barn som har gjennomført språkvurderingen har gått ned, og at antall barn som har blitt registrert med et behov for ekstra språkstøtte har gått ned, *kan* altså forstås som at pedagogene nå har mer tid til barna, som igjen kan virke positivt inn på språkutviklingen.

På den ene siden *kan* færre innrapporteringer av barn som har behov for ekstra språkstøtte bety at noen barn blir oversett. På den andre siden *kan* færre innrapporteringer bety at man ønsker å jobbe på en annen måte, som ikke inkluderer innrapportering av kartlegging med kartleggingsverktøyet *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige*.

6.1.3 Oslostandardens kildebruk

Måten Oslostandard har fremstilt og formidlet forskningen som den henviser til, kan vise til dårlig vitenskapelig oppførsel. Dette mener jeg kommer frem i ovenstående eksempler fra Oslostandard, hvor det står skrevet at «forskning viser at». Når forskningen ikke viser akkurat det som Oslostandard hevder, skaper dette for meg en forvirring og en usikkerhet til troverdigheten i Oslostandard. Her vil jeg støtte meg til Erikson (2010) som skriver at når man skal referere til noe i en tekst bør man gjøre dette så presist som mulig. Manglende presisjon i referansene fremhever Erikson (2010, s. 56-57) kan være «(...) å referere ikke til spesifikke modeller, resultater eller definisjoner hos en forfatter, men til det aktuelle verket mer generelt, og åndsfraværende hevde at det støtter den ene eller andre svært generelle tesen». Å referere på en slik måte, kan skape forvirring og usikkerhet hos leseren (Erikson, 2010). I ovenstående sitat beskrives en måte å referere på, som jeg mener kommer frem i Oslostandard. Nedenstående punkter er en oppsummering av hva som kom frem fra de kildekritiske analysene, som jeg mener handler om manglende presisjon i referansene;

- En av kildene i tekstutsnitt 1 er ikke skrevet ut riktig i kildehenvisningen til Oslostandard.

- Oslostandarden hevder at forskning viser at 3 av 5 barn som trenger ekstra språkstøtte blir oversett når ikke kartleggingsverktøy blir brukt. Dette viser seg i den kildekritiske analysen, ikke å stemme overens med den aktuelle forskningen.
- Oslostandarden hevder at forskning viser at barn som begynner tidlig i barnehage har lavere risiko for forsinket språkutvikling. Denne forskningen kan forstås på ulike måter.
- Oslostandarden bruker forskning som ikke er relevant å bruke i en standard som skal gjelde for alle barn i Oslo kommune.

Oslostandarden påstår at «forskning viser at» uten å komme nærmere inn på, forklare og beskrive hvordan man bruker denne forskningen. Erikson (2010) skriver at det er vanlig å bruke referanser som støtte for argumentasjonen. Videre skriver han at: «Vi bruker referansene for å overbevise leseren om at vi har rett» (Erikson, 2010, s. 23). Slik jeg forstår Oslostandardens bruk av «forskning viser at» ønsker Oslostandarden med sine referanser, å overbevise leseren om at det som skrives er riktig. Her ser jeg Oslostandardens kildebruk som svært problematisk, da noe av det Oslostandarden skriver ikke stemmer overens med forskningen de henviser til.

6.2 Kartlegging som middel for å nå et mål

Tekst- og innholdsanalysene fra tekstutsnitt 1 og 4 får frem at Oslostandarden uttrykker et syn på kartlegging som et middel for å nå et mål. Målet er å bedre barns språklige læring og utvikling på viktige områder. Å se læringen som et mål eller et sluttprodukt vil, i følge Bae (2005), stå i motsetning til at læring og utvikling handler om en prosess. Som tidligere beskrevet kan dette synet på kartlegging knyttes sammen med gamle tankemåter i utviklingspsykologien (Sommer, 2003) og forstås som en teknisk praksis av pedagogikken (Skjervheim, 2002). Dette synet på kartlegging går i mot Rammeplanens (2011) beskrivelser om læring og utvikling, og nyere teorier om synet på barn, læring og utvikling som fokuserer på relasjonenes betydning i denne sammenheng (Bae, 2004; Bae, 2005; Nordin-Hultman, 2004; Schibbye, 2012; Skjervheim, 2002; Sommer, 2003). Forskningsrapporten fra Folkehelseinstituttet (2014) ser jeg også som relevant å nevne i denne sammenheng, da denne rapporten presenterer resultater som viser at relasjonen mellom voksne og barn utgjør en forskjell for barns språklige fungering.

Selv om relasjonenes betydning for læring og utvikling blir lagt vekt på i nyere forskning, er ikke betydningen av relasjoner nevnt i Oslostandarden i forbindelse med læring og utvikling. Dette ser jeg som problematisk da Oslostandarden handler om hvordan man skal jobbe med barns språkutvikling. Kartlegging med kartleggingsverktøyet TRAS blir derimot sett på som en nødvendighet i arbeidet med barns språkutvikling. Her blir kartlegging med kartleggingsverktøy uttrykt som et middel for å nå et mål om læring. Med denne tilnærmingen til læring vil Oslostandarden være med å påvirke det pedagogiske arbeidet i barnehagen, med et fokus på at enkeltbarns ferdigheter skal måles med TRAS. Her stiller jeg meg kritisk til Oslostandardens fokus, da kartlegging av enkeltbarns ferdigheter kan komme til å skygge over for relasjonene mellom voksen og barn. Her vil jeg støtte meg til Bae (2004) som påpeker at den voksne kan glemme å møte barn som subjekt, i sin iver etter å følge didaktiske planer og mål. *Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011) viser også til denne problematikken, da de skriver at kartlegging kun fokuserer på bestemte forhold, som indirekte flytter fokus vekk fra andre forhold.

Når kartlegging med kartleggingsverktøy blir brukt som middel for å nå et mål om læring, slik som Oslostandarden ønsker, samler man inn informasjon etter forhandsdefinerte kategorier som er hentet fra et skjema (Gjems, 2010). Dette kan si noe om de voksnes syn på barnet hvor man kan systematisere noen forestillinger om hva de kartlagte barna kan (KD, 2010-2011). En forståelse for at resultatet fra kartleggingen kan si noe om hva barnet faktisk mestrer eller ikke mestrer, vil ikke ta høyde for at ulike voksne kan oppfatte det samme barnet på ulike måter. Her vil jeg støtte meg til Nordin-Hultman (2004, s. 151) som fremhever at kartlegging ikke tar dette hensynet, da barna i en kartleggingssituasjon vil fremstå som «(...) oberoende av de sammenheng og miljøer som de – teoretisk – antas samspela med». Her kan subjektive oppfatninger om hva barnet mestrer eller ikke mestrer, bli forstått som sannheter om hva det kartlagte barnet kan. Dette opplever jeg som problematisk, da barn kan oppføre seg ulikt i ulike situasjoner og sammen med ulike voksne. Noe også Nordin-Hultman (2004) fremhever som problematisk. Med en forståelse for at barnet kan oppføre seg ulikt i ulike situasjoner, vil resultatene fra kartleggingen ikke nødvendigvis si noe om hvilke ferdigheter barnet faktisk mestrer. Slik sett kan det å bruke kartlegging som middel for å nå et mål om læring være problematisk.

6.3 Barns utvikling går i stadier ut fra alder

I analysen av tekstutsnitt 4 kommer det frem at Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling som bunner ut i en tanke om en «normalutvikling». I tekstutsnittet beskrives at personalet skal sette inn språkstimulerende tiltak med det samme de oppdager barn som ikke har en aldersforventet språkutvikling i norsk. Ut fra dette forstår jeg det som at Oslostandarden mener at det er mulig å definere aldersadekvat språkutvikling. Innenfor en slik forståelse vil utviklingen gå i stadier med utgangspunkt i barnets alder, her er det noen forventninger ved hvert alderstrinn som kan forstås som «normale». Antatt normal språkutvikling blir en norm for barnehagens arbeid med språk. De barn som ikke følger stadiene for utviklingen vil forstås som avvikere, og personalet må sette inn språkstimulerende tiltak med en gang. Kartlegging av enkeltbarns ferdigheter med kartleggingsverktøyet TRAS skal brukes som metode, for å oppdage barn som avviker fra den aldersforventede utviklingen.

Her vil jeg støtte meg til Sommer (1997, s. 32) som problematiserer bruken av aldersrelaterte stadier når han skriver at; «Problemet er likevel at utviklingsstadier, i lys av vitenskapelig legitimitet, ofte er blitt omformulert til normative krav om hvor nødvendig en eller annen bestemt utvikling er som målsetninger for hvor langt barn har eller bør ha nådd». Tanker om at det finnes en normalutvikling vil dermed være uheldig for mange barn. Nyere forskning viser også at barn er ulike og lærer ting til ulik tid (Nordin-Hultman, 2004; Schibbye, 2012; Sommer, 2003), noe også Rammeplanen (KD, 2011) er tydelig på.

Noen barn jeg tenker kan komme ekstra uheldig ut av å få kartlagt det norske språket er de flerspråklige barna. Her vil jeg støtte meg til Pihl (2010), som problematiserer hvordan kartlegging kan føre til at mange flerspråklige elever i skolen blir definert med læreversker. Dette siden kartleggingsverktøyene som blir brukt bygger på en norm, hvor ulikheten i elevmassen ikke blir tatt høyde for. Resultatet er en overrepresentasjon av flerspråklige barn som blir definert med læreversker, på grunn av at de har versker med norsk som andrespråk (Phil, 2010). I denne sammenheng fremhever Pihl (2010) at det å ha versker med norsk som andrespråk, ikke er det samme som å ha en læreverske.

Med Pihl (2010) som bakteppe stiller jeg meg undrende til om barn som ikke har norsk som morsmål, og dermed kanskje ikke følger en aldersforventet språkutvikling, blir

definert inn i gruppen som trenger å få kartlagt ferdighetene sine. Med en slik normaliserende tanke om læring og utvikling, som her kommer til uttrykk i Oslostandarden, vil jeg hevde at barnehagene i Oslo vil kunne få en overrepresentert gruppe barn som blir definert med språkvansker, de flerspråklige barna.

Problematikken ved å ikke skille mellom å ha lærevansker og vansker med norsk som andrespråk, er at de pedagogiske problemstillingene i de ulike tilfellene vil være ulike og må møtes på ulike måter (Pihl, 2010). En pedagogisk problemstilling jeg ønsker å nevne i denne sammenheng, er at utviklingen av de flerspråklige barnas andrespråk er tett forbundet med begreps- og språkutviklingen på morsmålet (Pihl, 2010). Sånn jeg forstår Pihl (2010) vil den beste måten å jobbe med læring og utvikling for de flerspråklige barna, være å se barnets språkutvikling på morsmålet sitt i sammenheng med den norske språkutviklingen. I likhet med Pihl (2010) beskriver *Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy* (KD, 2010-2011) bekymringer rundt kartlegging av de flerspråklige barna. De skriver at: «Feilaktige oppfatninger av at et barn «ikke har språk» eller har «språkvansker» når de holder på å lære seg andrespråket, viser lite anerkjennelse for barnets morsmål, og vitner om manglende kunnskap om flerspråklighet» (KD, 2010-2011, s. 213).

I Oslostandarden beskrives de samme tiltakene og den samme oppfølging av språk for flerspråklige barn, som har vansker med det norske språket, som for barn med norsk som morsmål. Kartlegging av det norske språket med kartleggingsverktøyet TRAS. Hvis problemene vedvarer skal henvisning til relevant instans vurderes (Oslo kommune, 2013). Som det kom frem i tekst- og innholdsanalysen av tekstutsnitt 3 uttrykker også Oslostandarden et syn på det norske språket som det foretrukne, i forbindelse med læring av norsk som andrespråk. Jeg opplever her samme problematikk som Pihl (2010) fremhever skjer i skolen, at det ikke skilles mellom barn som lærer norsk som andrespråk og barn med norsk som morsmål som har en lærevanske. Som tidligere nevnt er de pedagogiske utfordringene ulike i de ulike tilfellene. I forbindelse med de flerspråklige barna står det ingenting i Oslostandarden om morsmålets betydning for læring av norsk som andrespråk. Dette tenker jeg er uheldig når språkutviklingen på morsmålet er av betydning for læring av andrespråket. Her stiller jeg meg undrende til hvordan man skal kunne gi et godt språktilbud til barna generelt, og de flerspråklige barna spesielt, når alle barn skal følges opp på samme måte.

6.4 Læringen skjer gjennom ytre påvirkning

Som det kom frem i funnene fra tekst- og innholdsanalysene av tekstutsnitt 3 og 4 uttrykker Oslostandard et syn på barn som objekt som kan observeres og kartlegges, for å så kunne påvirkes i riktig retning. Jeg opplever her at Oslostandard mener at personalet gjennom kartleggingen kan få kontroll over barnas kunnskaper eller ferdigheter. Når de så er kartlagt kan de lære «riktig» adferd gjennom ytre påvirkning. I følge Skjervheim (2002) vil dette være en teknisk oppfatning av pedagogikken, og Sommer (2003) ser denne oppfatningen av læring og utvikling i sammenheng med utviklingspsykologiske tradisjoner. Denne måten å forstå læring og utvikling på er blitt kritisert, da den kan vise til et syn på barnet som objekt (Nordin-Hultman, 2004; Schibbye, 2012; Sommer, 2003; Skjervheim, 2002). Jeg vil hevde at et fellestrekk mellom det å kartlegge enkeltbarns ferdigheter og synet på barn som objekt, er en forståelsen for hvordan barn lærer, og at læringen skjer gjennom ytre påvirkning av den voksne. Her vil jeg støtte meg til Schibbye (2012) og Skjervheim (2002) som fremhever at med et syn på mennesket som objekt menes at mennesket kan kontrolleres, utvikles og dannes gjennom ytre påvirkning. Når jeg ser beskrivelsene fra Schibbye (2012) og Skjervheim (2002) i sammenheng med kartlegging av enkeltbarns ferdigheter, vil barnet være objektet som kan kontrolleres ved kartlegging, for å så kunne utvikles og dannes gjennom ytre påvirkning av personalet.

Selv om denne måten å se barn på både er blitt problematisert og kritisert, opplever jeg at dette synet mange ganger viser seg frem i læringssituasjoner med barn. Dette opplever også Nordin-Hultman (2004) som skriver at følgene av et slikt syn kan rette fokuset mot barna som må forandres og tilpasses. Dette kommer frem i følgende sitat: «Det är barnen som blir föremål för observationer och det är mot barnen som utvecklingsplaner och åtgärdsprogram riktas. Det är barnen som skall förändras och anpassas» (Nordin-Hultman, 2004, s. 22). En forklaring til at dette synet kommer til uttrykk i læringssituasjoner med barn, kan være det Schibbye (2012, s. 35) fremhever, at «(...) subjekt-objekttanken ligger dypt i vår kultur, i vår forståelse og i våre vitenskapsidealer».

Dette synet kommer nå frem i Oslostandard, som beskriver hvordan personalet i barnehagen skal hjelpe noen barn. Personalet skal kartlegge barnas ferdigheter, for å så påvirke de i «riktig» retning. En slik tankegang står i kontrast til Rammeplanens (KD, 2011) fokus på læring og utvikling. Som nevnt i teorikapitlet har Rammeplanen (KD,

2011) et fokus på at læringen skjer i et gjensidig samspill. I samsvar med barnehageloven ligger Rammeplanen (KD, 2011) til grunn for alt arbeid i barnehagen. Nå legger også Oslostandarden noen føringer til hvordan man skal jobbe med tidlig læring og utvikling i barnehagene i forbindelse med språk.

Jeg ser det som problematisk når to dokumenter som skal være med å styre hvordan man skal jobbe med læring og utvikling i barnehagen, ikke har den samme teoretiske forankringen. Disse motsetningene kan ses som en politisk kamp om hva barnehagen skal være. Departementet har i en rekke stortingsmeldinger (KD, 2006; KD, 2009; KD, 2013) prøvd å få frem at kartlegging av barns ferdigheter er nødvendig for å jobbe med tidlig innsats for læring og utvikling. Forskning på dette feltet (Bae, 2004; Folkehelseinstituttet, 2014; Gjems, 2010; Johansson, 2010; Nordin-Hultman, 2004; Pihl, 2010; Schibbye, 2012; Sommer, 2004; Østrem, 2010) har ikke blitt tatt hensyn til, når departementet nå gjennom Oslostandarden gir direktiver om å bruke TRAS på barn etter fylte 2 år. Slik jeg ser det går departementet inn og påvirker barnehagefeltet med gode intensjoner om tidlig læring og utvikling. Det som jeg ser som problematisk er når metoden for dette, å kartlegge enkeltbarns ferdigheter, ikke sammenfaller med nyere teorier om barns læring og utvikling. Her ser jeg noen motsetninger mellom politikk og pedagogikk, som kan skape uenigheter for hvordan man skal jobbe med læring og utvikling i barnehagene.

6.5 Læring og utvikling er viktig i et fremtids- og nytteperspektiv

I tekst- og innholdsanalysen av tekstutsnitt 1 viser et av funnene at Oslostandarden uttrykker et syn på læring og utvikling, som legger vekt på et fremtids- og nytteperspektiv. Oslostandarden viser her til en sammenheng mellom godt språk i barneårene, skolerestater og mindre risiko for å falle utenfor i arbeidslivet. Et fokus på å jobbe med læring og utvikling fordi at barna skal lykkes senere i livet, har vært tema i forskning på barnehagefeltet. Denne forskningen konkluderer med at et fremtids- og nytteperspektiv vil skygge over for fokuset «her og nå» (Kjørholt & Qvortrup 2012; Nordin-Hultman, 2004; Näsman, 1996).

Ut fra analysen av tekstutsnitt 1 forstår jeg det som at Oslostandarden har sterke motiver for å satse på barn tidlig, dette for at barna skal lykkes senere i livet. Hvis barnehagen skal ses på som en overgangsperiode hvor fokuset er å lykkes senere i

livet, mener jeg at dette vil få noen konsekvenser for hvordan man jobber med språk, læring og utvikling i barnehagen. Fokuset på den systematiske oppfølgingen av barns språk, med kartlegging av målbare ferdigheter, kan komme til å skygge over for hva som er viktig for barnet «her og nå». Ferdigheter som kan måles kan her ses som mer betydningsfulle og viktigere å jobbe med, enn andre ferdigheter som ikke passer inn i et kartleggings skjema (Pettersvold & Østrem, 2012). Dette fordi at barna skal lære seg noen spesifikke ferdigheter for å lykkes i fremtiden. Med en slik forståelse kan barn og barndom få et annet fokus enn det tidligere har hatt.

6.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt med meg noen funn fra analysen, som jeg har drøftet og sett opp mot oppgavens teoretiske ramme. Jeg begynte dette kapittel med å drøfte Oslostandardens bruk av forskning og hva denne forskningen kan ha å si for hvordan Oslostandarden blir forstått. Jeg drøftet også kildebruken, som kan si noe om troverdigheten i Oslostandarden.

I analysene kom det frem at Oslostandarden uttrykket et syn på kartlegging som et middel for å nå et mål. Dette synet drøftet jeg, og så opp mot en relasjonell forståelse for læring og utvikling. Videre drøftet jeg Oslostandardens syn på at barnets utvikling går i stadier ut fra deres alder. Dette synet kan bunne ut i en tanke om at det finnes en «normalutvikling», noe jeg problematiserte og så i sammenheng med de flerspråklige barna. Her støttet jeg meg til forskning fra Pihl (2010), for å få frem hvordan denne forståelsen kan virke uheldig inn på de flerspråklige barna.

Oslostandarden uttrykket et syn på at læring skjer gjennom ytre påvirkning. Denne forståelsen drøftet jeg opp i mot synet på barnet, hvor Oslostandarden mente at barn kan observeres og kartlegges for å så påvirkes i riktig retning. Denne forståelsen så jeg opp mot Skjervheims (2002) forståelse av pedagogikken som teknisk praksis, og Sommer (2003) som mener at et slikt syn på læring og utvikling kan spores tilbake til utviklingspsykologiske tradisjoner. Videre drøftet jeg hvordan dette synet står i motsetning til Rammeplanenes fokus på læring og utvikling, og problematikken ved at to styringsdokumenter viser til ulike forståelser av barns læring og utvikling.

Oslostandarden uttrykket et syn på at læring og utvikling er viktig i et fremtids- og nytteperspektiv. Dette synet så jeg opp mot forskningen til Kjørholt & Qvortrup

(2012), Nordin-Hultman (2004) og Näsman (1995). Dette for å få frem at et fremtids- og nytteperspektiv kan skygge over for fokuset «her og nå», og at noen målbare ferdigheter kan bli viktigere enn andre ferdigheter.

Funnene som er drøftet i dette kapittel mener jeg er relevante å ta høyde for i arbeidet med læring og utvikling i barnehagene. Hvis barnehagene skal beholde sin egenart og de tradisjonene som ligger til grunn for arbeidet i barnehagen, ser jeg det som nødvendig å ta stilling til hva denne Oslostandard uttrykker. Her ligger det et ansvar hos barnehagelærere, og andre som jobber med barn i barnehagene. Et ansvar om å ta stilling og begrunne valgene man gjør, slik at en faglig forståelse ligger til grunn for arbeidet i barnehagen.

7.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i dokumentet Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling, hvor jeg har analysert fire tekstutsnitt fra denne. Analysestrategiene har vært kildekritisk analyse, og tekst- og innholdsanalyse. Temaene for denne oppgaven har vært kartlegging, læring og utvikling. Disse temaene viser seg frem i oppgavens problemstilling; *Hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling kommer til uttrykk i Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling?* Disse temaene har begrenset hva jeg har sett etter i Oslostandard.

Med Rammeplanens fokus på læring og utvikling som utgangspunkt, brukte jeg teori som tok utgangspunkt i relasjonenes betydning for læring og utvikling. Teoretiske inspirasjonskilder med dette fokuset, skapte en ramme for oppgavens teori om kartlegging, læring og utvikling. Ved analysen så jeg tekstutsnittene opp mot denne teorien. Ut fra analysen fikk jeg noen funn, som sa noe om hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling som kom til uttrykk i Oslostandard. Disse funnene drøftet jeg og så i forståelse med oppgavens teori.

Hva kom jeg så frem til? I teorier omtales et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn, hvor utviklingspsykologiske tradisjoner kritiseres og nyere teorier om barn, læring og utvikling blir gjeldende. I oppgavens analyser viste det seg at denne standarden ikke tar høyde for nyere teorier om barn, læring og utvikling. I Oslostandard kan man heller ikke se noe av det omtalte paradigmeskiftet i synet på barn. Derimot uttrykker Oslostandard et syn på kartlegging, læring og utvikling som viser tilbake til utviklingspsykologiske tradisjoner, med tanker om at utvikling går i stadier og at læring skjer gjennom ytre påvirkning av voksne. Forskning om hvordan flerspråklige barn lærer seg et andrespråk er ikke tatt hensyn til, da Oslostandard fremstiller det norske språket som det foretrukne.

Oslostandard henviser også til forskning som de støtter seg til i sine argumentasjoner om kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Denne forskningen er ikke fremstilt på en vitenskapelig korrekt måte av Oslostandard, og noe av forskningen er ikke relevant for mange av barna i Oslobarnhagene.

7.1 Avsluttende tanker

Denne oppgaven har blitt mer kritisk enn hva som først var ment. Det som fikk meg til å stille meg mer kritisk til Oslostandarden var noen av funnene som kom frem fra analysen. Her var det noen funn som pekte seg ut, hvor jeg stilte meg undrende til Oslostandardens vitenskapelige oppførsel. Dette var funnene om Oslostandardens bruk av kilder, og hvordan forskningen som ble henvist til ble fremstilt av Oslostandarden. Man kan spørre seg om det er lov å bruke kildene på denne måten Oslostandarden har gjort. Jeg vil si at dette ikke er etisk riktig.

Noen av kildene som presenteres i Oslostandardens referanseliste, var for meg ikke mulig å finne tilbake til. Dette på grunn av manglende presisering av kildene. Dermed var det noen deler av Oslostandarden som ikke var mulig for meg å velge, da jeg ikke kunne gjøre kildekritisk analyse uten å finne igjen kilden som ble referert til. Det må kunne forventes høyere krav til et politisk styrende dokument som Oslostandarden, med krav om god vitenskapelig oppførsel.

7.2 Veien videre

Jeg håper mitt arbeid vil åpne for dialog om hvordan man skal jobbe med læring og utvikling i barnehagene, og hvorvidt det i denne sammenheng er nødvendig med kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Når jeg ser denne masteroppgaven i en større sammenheng, vil dette arbeidet kun være et lite skritt i riktig retning. Dermed ser jeg det som relevant for barnehagefeltet at det forskes videre på temaet kartlegging i sammenheng med læring og utvikling.

Jeg ser mange interessante muligheter. Intervjuundersøkelse av barnehagepersonell om hvordan Oslostandarden brukes i barnehager, kan være en måte å få innblikk i hvordan Oslostandarden implementeres i barnehagene. Intervjuundersøkelse av politikere om barns læring og utvikling kan gi forståelse for politiske direktiver, og være et spennende perspektiv å se nærmere på. Hvordan de flerspråklige barna blir tatt hensyn til når fokuset er på å kartlegge det norske språket, ser jeg som et høyaktuelt tema å undersøke nærmere. Ulike innfallsvinkler kan belyse temaet på ulike måter, men en masteroppgave kan ikke dekke alt. Dermed setter jeg her punktum for denne oppgaven.

8.0 Litteraturliste

- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturelle faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (Bind no. 33). Oslo: Unipub forl.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn, 1*, 9-28.
- Barnehage.no. (2009). *Stopper omstridt evaluering av barn*. Hentet fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/3480/April/Stopper-omstridt-evaluering-av-barn/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html#1>
- Becker Jensen, L. (2011). *Indføring i tekstanalyse*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Biesta, G. J. J. & Schneekloth, M. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Bind nr. 100). København: Unge Pædagoger.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser, & R. Monica (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk* (s. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bremnes, R., Fach, T. & Strøm, B. (2006). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak* (SØF-rapport nr. 04/06). Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitutt. (2011). Kommunernes sprogvurderingspraksis efter ny lov og børnenes resultater. 42.

- Dehnæs Hogsnes, H. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skoleorientert praksis. Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. *Barn, 1*, 45-63.
- Duedahl, P. & Hviid Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse* (Bind vol. 394). Odense: Heraldisk Selskab.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eriksson, M. G. (2010). *Riktig kildebruk Kunsten å referere og sitere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Espenakk, U., Frost, J., Klepstad Færvaag, M., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. (2010). *Er kartlegging av barns språk farlig?* Hentet 08.05.2014 fra www.barnehage.no/no/Kommentar/2010/Er-kartlegging-av-barns-spak-farlig/
- Espenakk, U., Salameh, E.-K. & Fredholm, E. (2013). *TRAS: observation av språk i dagligt samspel*. [Helsingborg]: Nypon förlag.
- Fagereng, K. (2012). Departementet vil... Diskursanalyse av et utsnitt av språkkartleggingsdebatten, med kritiske blikk mot et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Master i barnehagepedagogikk.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Oslo.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk Godt for hvem - godt for hva? *Nordisk barnehageforskning, Volym 3*,(3), 175-182.
- Greve, A., Johansson, J.-E. & Østrem, S. (2009). Kartlegging av barn. *Aftenposten*. Hentet 01.04.2014 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Kartlegging-av-barn-6617623.html#.U3ITwShfZNU>
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Halldén, G. (2007). *Den moderne bardomen och barns vardagsliv* Stockholm: Carlsson.
- Haug, P. (2000). Bryt etablerte forestillinger. *Pedagogiske magasinet, 2*, 29-34.

- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2004). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Chicago/Michigan: Department of Economics, University of Michigan/University of Chicago.
- Holm, L. (2009). Sproglig evaluering i daginstitutioner: Hvad er formålet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 57(4), 26-33.
- Holm, L. (2010). Analytiske perspektiver på sproglig evaluering i daginstitutioner *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 169-173.
- Høygård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunnskapsproduktionen i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 227-231.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Hentet 03.01.2014 www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Ekspertgruppe/Vurdering_av_verktøy_2011.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalitetsportalen. Introduktion til Sprogvurdering af 3-årig, inden skolestart og i børnehaveklassen. Hentet 01.05.2014 <http://www.kl.dk/Aktuelle-temaer/kvalitetsportalen/Faglige-kvalitetsoplysninger-om-dagtilbud/Redskaber-pa-dagtilbudsomradet/Sprogvurdering-af-3-arige-inden-skolestart-og-i-bornehaveklassen/Introduktion-til-Sprogvurderings-af-3-arig-inden-skolestart-og-i-bornehaveklassen/>
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjølberg, S. & von Soest, T. (2011). Does Universally Accessible Child Care Protect Children from Late Talking? Results from a

- Norwegian Population-Based Prospective Study. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1007-1019.
- Lovdata. (2007). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*.
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 137-151). Danmark: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: Routledge.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Neumann, C. E. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Norges offentlige utredninger. (2010). *Mangfold og mestring*. (7). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Näsman, E. (1995). Vuxnas intresse av att se med barns ögon. I L. Dahlgren, & K. Hultqvist (Red.), *Seendet och seendets villkor* (s. 279-304). Stockholm: HLS förlag.
- OECD. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Oslo kommune. (2013). *Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling*. Oslo: Oslo kommune.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunnskap testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk barnehageforskning*, Volym 3(3), 159-167.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports* (Bind 36). Wien.
- Qvortrup, J. & Kjørholt, A. T. (2012). *The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforl.
- Romain, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romain, S. (2009). Language, Culture and Identity across Nations. . I J. A. Banks. (Red.), *The Routledge Internasjonal Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). Pedagogisk kvalitet i barnehagen - barns læring og utvikling i sentrum. I U. Bleken, T. Heggen Larsen, K. Røtnes, & (Red.), *Barnehagepolitikk - for barn? : ti innspill til debatt* (s. 113-147). Oslo: Pedagogisk forum.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforl.
- Skolverket (2008) *Barnens prestasjoner bedøms allt mer i førskolan* Hentet 01.032014 fra <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2008/barnens-prestasjoner-bedoms-allt-mer-i-forskolan-1.64485>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, M. (2010). Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer. Masteroppgave i barnehagepedagogikk.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.

Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.

Språkrådet. (2010). Bokmålsordboka. Hentet 27.01.2014 <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kartlegge&begge=+&ordbok= begge>

St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *Og ingen sto igjen... Tidlig innsats for livslang læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Statistisk sentralbyrå. (2013). Barnehager, 2013, endelige tall. Hentet 04.05.2014 www.ssb.no/barnehager/

Statped. (2011). Observasjon av språk i barnehagen. Hentet 01.04.2014 www.statped.no/tras

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

Valvatne, H. (2014). Språktiltak Oslobarnehagen må endres. Hentet 08.05.2014 www.aftenposten.no/meninger/debatt/Spraktiltak-Oslobarnehagen-ma-endres-7442408

Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål. *Nordisk barnehageforskning*, Volym 3(3), 191-203.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.