

# Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?

Nassira Essahli Vik

## Sammendrag

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

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

### Abstract

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

## Introduksjon og bakgrunn

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

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

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

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

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

## Begrep og teoretiske tilnærminger

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

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

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

### **Inkluderingsbegrepet i barnehagesammenheng**

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

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

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

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

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

En rekke studier har tatt opp andre sider

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Språkkartlegging i kikkerten – metode og data

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Funn og analyser

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

### Passivering av barn:

#### «No må du hør godt etter»

I Humla barnehage åpner Barnehagelæreren kartleggingssekvensen slik:

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

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

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

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

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

B: (peker på feil rekke).

P: det var nederste rekke

B: peker på nytt

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

B: blå

P: kan du peke på?

B: (peker)

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

B: rød

P: kan du peke på den, òg?

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

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



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

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

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

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

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

barnehagelæreren som pekte på bilder i boka mens hun leste.

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

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

B: oransje

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

B: masse

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

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

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

B: 10, jeg glemte ikke!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P: hode

B: peker

P: hår, riktig. Du har masse hår.

B: peker..

P: så, knær

B: peker på begge knærne,

P: supert, der tok du på begge knærne.

P: bra. Hals?

P: du kan alt på kroppen din, du.

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

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

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

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

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

Informanten fra Venus barnehage sier om barnet som ble kartlagt:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I: Kan du utdype?

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

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

## Avsluttende drøfting

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Noter

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

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

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

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

## Litteratur

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

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



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

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

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

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

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