

Fakultet for lærer utdanning og pedagogikk

Petter Solrud

Masteroppgave

Anerkjennelse i en standardisert verden

Recognition in a standardized world

Tilpasset opplæring

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Da var det dags å levere da! Denne dagen har alltid virket så langt unna og litt uvirkelig. Er dette slutten på min tid som student? Å tilegne seg ny kunnskap er for meg en fryd og slik jeg ser det blir det spennende å møte arbeidslivet etter fem år på skolebenken. Som en ung gutt i møte med skolen var jeg en av de som slet i alle fag, dette ble en motivasjon for meg da jeg søkte høyere utdanning. Opplevelsen av å være annerledes og dårligere enn andre på barneskolen har gjort at jeg brenner ekstra for de barna som trenger litt veiledning. Jeg hadde aldri trodd at jeg skulle ønske å bli en lærer da jeg satt på videregående skole som en ganske så umotivert gutt. Det jeg erfarte senere i livet var at jakten på kunnskap som gir subjektiv mening kan motivere og være en styrke.

Tematikken som er valgt for denne oppgaven har da vært en personlig motivasjon for meg og jeg er utrolig takknemlig for at deltakerne i dette prosjektet valgte å dele sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Jeg ønsker å takke veilederen min Agnes Westgaard Bjelkerud som virkelig har trodd på meg gjennom denne krevende perioden. Den anerkjennelsen hun har vist meg og de konstruktive samtalene vi har hatt fikk meg gjennom denne prosessen med et smil om munnen. Til tider har det vært frustrasjon og tvil på egne evner, men da har Agnes løftet meg opp og hevet blikket mitt mot nye perspektiver. Jeg ønsker å takke kjæresten min for at hun har holdt ut med meg i tykt og tynt, selv de dagene jeg har gitt helt opp. Tenk å være så heldig å ha mennesker rundt deg som tror på deg og ønsker at du skal realisere målene dine. De er virkelig superhelter de!

*Er du klar over hvor mange lærere det er
som går rundt og tror
de er helt vanlige folk hele livet sitt
som ikke vet hvor mange
barne eller ungdomsskole
eller videregående verdener de har reddet,
viktig at de ikke får vite noe
før de blir pensjonister for så mange superhelter klarer vi ikke å dekke
over offentlige budsjetter (Trygve Skaug, 2019).*

Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven i tilpasset opplæring har jeg anvendt Axel Honneths sosial filosofi og kritiske teori for å tilnærme meg to fenomener, anerkjennelse og kartlegging. Formålet med oppgaven har vært å løfte frem og diskutere barnehagelæreres perspektiver rundt de standardiserte kartleggingsverktøy som er tilgjengelig i deres barnehager og se dem i lys av Honneths anerkjennelses teori og den tre sfærer. Ved å intervju tre barnehagelærere har jeg fått tilgang til deres opplevelser av og erfaringer rundt tematikken, med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan bruken av standardiserte kartleggingsverktøy forstås i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori.* Oppgaven er preget av en abduktiv tilnærming som i dette prosjektet innebærer at teorien jeg har valgt har et dialektisk forhold til empirien, der teorien skaper en forståelse av tankene og meningene som ble delt av deltakerne i prosjektet.

På bakgrunn av oppgavens funn kan det virke som at anerkjennelsesteorien til Honneth kan ses i relasjon med barns og barnehagelæreres selvtilit, selvaktelse og selvverdsettelse. Det kommer frem at deltakernes kunnskap om hvilke berikelser eller begrensninger standardiserte kartleggingsverktøy innehar kan være et bidrag til videre tenkning innenfor kartleggingsdebatten i barnehagefeltet og for pedagogisk praksis. Honneth sitt perspektiv kan åpne for å se deltakernes uttalelser opp mot nye måter å tenke om kompetanse hos barnehagelærere og kvalitet i barnehagen. Sett gjennom Honneths anerkjennelsesteori kan det belyse flere sider av tematikken ved å redegjøre for hvilke vilkår som er forutsetninger for anerkjennelse. Det skaper også en mulighet for diskusjon om standardisert kartlegging er i tråd med nordisk barnehagetradisjon og begreper som anerkjennelse, inkludering og danning. Deltakernes uttalelser viser at rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) mangler presisering for hvor en profesjonsutøver skal posisjonere seg i forhold til rammeplanens føringer og stortingsmeldinger som fremmer kartlegging av barns ferdigheter med standardiserte verktøy.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this master's thesis in adapted education, I have applied Axel Honneth's social philosophy and critical theory to approach two phenomena, recognition and mapping. The purpose of the thesis has been to highlight and discuss kindergarten teachers' perspectives on the standardized mapping tools available in their kindergartens and see them in the light of Honneth's theory of recognition and the three spheres. By interviewing three kindergarten teachers, I have gained access to their experiences and experiences around the topic, based on the following problem: How can the use of standardized mapping tools be understood in light of Axel Honneth's recognition theory. The thesis is characterized by an abductive approach which in this project means that the theory I have chosen has a dialectical relationship to the empirical, where the theory creates an understanding of the thoughts and opinions that were shared by the participants in the project.

Based on the findings of the thesis, it may seem that Honneth's theory of recognition can be seen in relation to children's and kindergarten teachers' self-confidence, self-esteem and self-esteem. It emerges that the participants' knowledge of the enrichments or limitations of standardized mapping tools can be a contribution to further thinking within the mapping debate in the kindergarten field and for pedagogical practice. Honneth's perspective can open up to see the participants' statements towards new ways of thinking about competence in kindergarten teachers and quality in kindergarten. Seen through Honneth's theory of recognition, it can shed light on several aspects of the topic by explaining the conditions that are prerequisites for recognition. It also creates an opportunity for discussion about whether standardized mapping is in line with the Nordic kindergarten tradition and concepts such as recognition, inclusion and education. The participants' statements show that the framework plan for the kindergarten's content and tasks (Kunnskapsdepartementet, 2017) lacks clarification of where a professional should position himself in relation to the framework plan's guidelines and reports to the Stortingsmeldinger that promote mapping of children's skills with standardized tools.

Innhold

Forord	3
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (abstract)	5
1.0 Innledning.....	8
1.1 Temaets aktualitet.....	9
1.1.1 Forskningsspørsmål	11
1.1.2 Anerkjennelse og kartlegging: studiens tematikk	11
1.2 Vitenskapsteori.....	13
1.2.1 Kritisk teoretisk tilnærming.....	14
1.2.2 Honneths sosialfilosofi	17
1.3 Oppgavens struktur.....	18
2.0 Kartlegging, tidlig innsats og barnehagelærerens profesjonsutøvelse	19
2.1 Politiske føringer for dokumentasjon og vurdering i barnehagen	19
2.2 Dokumentasjon, resultatmåling og kvalitet.....	24
2.3 Kartleggingsdebatten i barnehagefeltet	25
2.4 Barnehagelæreren sin posisjon til kartlegging som profesjonsutøver.....	28
3.0. Anerkjennelsens ukrenkelige verdi	32
3.1 Anerkjennelse i barnehage	32
3.1.1 Anerkjennelsesteori	35
3.1.2 Anerkjennelsens ulike sfærer	36
4.0 Metodisk tilnærming	39
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	39
4.2 Min metode er kvalitativ med en kritisk tilnærming.....	40
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	41
4.3 Utvalg av deltakere.....	42
4.5 Transkribering og analyse av datamateriale.....	44

4.6	Forskningsetikk, troverdighet, validitet og gjennomsiktighet.....	46
5.0	Presentasjon og drøfting av datamaterialet	48
5.1	Anerkjennelse og krenkelse i kjærlighetens sfære	49
5.1.1	Selvtillit	50
5.2	Anerkjennelse og krenkelse i den rettslige sfære	51
5.2.1	Selvaktelse.....	52
5.3	Anerkjennelse og krenkelse i den solidariske sfære.....	53
5.3.1	Metodefrihet og kompetanse	53
5.3.2	Selvverdsettelse av egne ferdigheter	56
6.	Kartleggingsdebatten i lys av Honneths sfærer.....	59
6.1	Politiske føringer sett i lys av kjærlighetssfæren.....	59
6.2	Kartlegging møter kritisk teoretisk tilnærming og den rettslige sfæren.....	61
6.3	Kartleggingsdebatten sett i lys av den solidariske sfæren	63
6.4	Barnehagelærerens profesjonsutøvelse sett i lys av Honneths perspektiv	69
7.0	Avslutning	73
7.1	Diskusjon i lys av forskningsspørsmål.....	75
8.0	Litteratur.....	79
	Vedlegg 1	84
	Vedlegg 2	85
	Vedlegg 3	86

1.0 Innledning

Jeg har alltid vært opptatt av at alle mennesker skal behandles med verdighet og respekt. I årene som barnehagelærer har jeg følt på dette i møte med barn og standardisert kartlegging. Jeg har med årene blitt spesielt opptatt av at alle barn skal bli sett for den de er og hvilke styrker de innehar. Når jeg begynte på barnehagelærerutdanningen gikk det opp for meg hvor givende jeg syn det var å styrke de svakeste i gruppen og sikre at deres potensial var innen rekkevidde. Jeg er av den oppfatning at alle mennesker er likeverdige og at alle barn skal ha muligheten til å nå sitt fulle potensial og anerkjennes for den de er. Da jeg ble presentert for Axel Honneth sin anerkjennelsesteori på masterstudiet i tilpasset opplæring, gikk det opp for meg at jeg ville anvende den som teoretisk bakteppe for å undersøke kartlegging som fenomen. Honneth (2008) sin frase «Mennesket er anerkjennelse» satt seg fast i minnet og slik ble ideen bak dette forskningsprosjektet skapt. Tanken om at ethvert menneskelige samliv forutsetter en grunnleggende og gjensidig bekreftelse mellom subjektene traff meg og ble en motivasjon for meg som forsker (Honneth, 2008, s. 52).

Utgangspunktet i denne masteroppgaven er å anvende et kritisk perspektiv for å løfte kartlegging av barn med standardiserte verktøy opp mot Honneths anerkjennelsesteori. Begrepene anerkjennelse, barns medvirkning, inkludering og danning kommer tydelig frem i politiske føringer som blir fremmet av myndighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2017, s. 7) beskrives barnehagens samfunnsmandat ved å pålegge barnehagelærere å samarbeide med hjemmet for å ivareta barnas behov for omsorg og lek samtidig som læring og danning fremmes som grunnlaget for deres allsidige utvikling. Studien skal bidra til kunnskap om hvordan barnehagelærere opplever standardiserte kartleggingsverktøy som vurderingsmetode. Samfunnsmandatet vil fungere som et utgangspunkt for å virkeliggjøre prosjektet. Pettersvold (2015, s. 23-24) presiserer at en forsker må være klar over at å bruke kritisk teoretisk tilnærming er å forske i et politisk felt. Ved å tilnærme meg anerkjennelse og kartlegging med et kritisk perspektiv ønsker jeg å undersøke det politiske og pedagogiske aspektet som ligger til grunn for rammeplanen (2017) som skal sikre at barns rettigheter er i tråd med FNs barnekonvensjon (Barne- og Familiedepartementet, 2003). Gjennom dette forskningsprosjektet anvender jeg kritisk teoretisk tilnærming for å undersøke politiske føringer og kartlegging av barn opp mot barnehagens samfunnsmandat og barnehagelærerens autonomi i form av metodefrihet.

1.1 Temaets aktualitet

I Norge har vi det godt, det norske folk har privilegiet av å vokse opp i et demokratisk velferdssamfunn. Et samfunn som frie individer med retten til å tenke og utdanne oss til det vi selv velger. Fra året norske samfunnsborgere fyller ett år blir vi innført i det norske utdanningssystemet som skal være med på dannelsesprosessen vi lever oss gjennom resten av livet. Til tross for friheten vi har til å velge vår egen kurs her i livet kan det virke som at den norske utdanningspolitikken har en posisjon som verdsetter målte ferdigheter og resultater i form av kartlegging og nasjonale prøver i løpet av årene hvor barna dannes i møte med utdanningsinstitusjonene. Barnehagen er med på starten av denne dannelsesprosessen og har en sentral rolle for å gi barn som vokser opp i Norge muligheten til å oppleve livsutfoldelse, meningsfulle opplevelser og sosial utjevning.

Barnehagens samfunnsmandat er å samarbeide med hjemmet for å ivareta barnas behov for lek, omsorg og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 7). Det kan virke som at myndighetenes utforming av rammeplanens føringer fremmer barnets som subjekt med retten til å anerkjennes som et likeverdig og likestilt subjekt i samfunnet. Samtidig som de politiske føringene i stortingsmeldinger signaliserer for å bryte med deres eget politiske dokument (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2013, 2015). Fokuset på kartlegging virker å ha økt i det norske samfunnet og dokumentasjon i norske barnehager må forholde seg til loven om behandling av personopplysninger (Justis og beredskapsdepartementet, 2018). Personvernloven §23 beskytter barns verdighet og integritet ved å beskytte barnets sensitive informasjon som sikrer at barnet ikke blir krenket ved behandling og oppbevaring av personopplysninger. I praksis handler dette om at barnehagen skal innhente samtykket fra foresatte ved gjennomføring av kartlegging av deres barn og slik at barnehagen kan dele informasjon fra kartlegging med andre eksterne instanser. Kartleggingsdebatten i barnehagefeltet er gjennomsyret av uenigheter. Enkelt framstilt kan en si at det på den ene siden finnes argumenter som støtter økt kartlegging i barnehagen. På den andre siden finnes argumenter for å holde igjen og stille kritiske spørsmål til en økt oppmerksomhet mot kartlegging av barns ferdigheter. Begge sider av saken støtter seg til forskning, dette kan gjøre det utfordrende for barnehagelærere som skal navigere og ta stilling til kartlegging i praksis. Når *St.meld. 41, Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009) ble fremmet i 2009 ble gnisten til

barnehageopporet tent,¹ mange fagfolk innen barnehagefeltet, foreldre og profesjonsutøvere støttet ikke forslaget og stilte seg i opposisjon. Det viser seg at forskere og profesjonsutøvere kan oppfatte et budskap ut fra en stortingsmelding relativt forskjellig. «Departementet vil at det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage. Kartleggingen bør skje når barnet er tre år» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 97). Ulike synsvinkler kan skape ulike tolkninger av budskapet fra stortingsmeldingen og forslaget om å kartlegge treåringer i barnehagen. Dette ble grunnlaget for barnehageopporet som stilte seg kritisk til forslaget om økt kartlegging i barnehagen. Barnehageopporet er ifølge Kaurel & Østrem (2013) en kortfattet og poengtert tekst som uttrykker bekymring for et økende engasjement for kartlegging i barnehagen. Barnehageopporet har fått underskrifter og støtte av mange anerkjente forskere og fagpersoner, men møtte sterk kritikk fra samtlige forskere og profesjonsutøvere som argumenterer for økt kartlegging i barnehagen. Kaurel & Østrem (2013) hevder at det er et faglig begrunnet opprop mot et politisk tiltak som kan true det som er norsk barnehagetradisjon (s. 86).

Rammeplanen (2017, s. 10) viser til hvilke at den norske barnehage tradisjonen bygger på verdier som nestekjærlighet, likeverd og solidaritet. Demokratiet skal fremmes, mangfold er en styrke og livsmestring skal dyrkes. Barn og barndommen skal anerkjennes for å ha verdi i seg selv og alle barn skal bli inkludert i fellesskapet og møtes som aktører i eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Stortinget gikk imot kritikken og vedtok at tiltaket skulle iverksettes, men utnevnte et ekspertutvalg som først skulle vurdere og kvalitetssikre de standardiserte verktøyene. Utvalget konkluderte med at ingen av de eksisterende kartleggingsverktøyene holdt tilfredsstillende kvalitet og fant ingen gode argumenter for å kartlegge alle treåringer i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ni år senere blir flere av disse kartleggingsverktøyene brukt i norske barnehager til tross for ekspertutvalgets konklusjon i rapporten *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager* (Andersen m.fl., 2010-2011). I tråd med oppgavens tematikk vil jeg koble perspektiver fra kartleggingsdebatten i det norske barnehagefeltet med tankene og meningene til tre barnehagelærere om standardisert kartlegging i barnehagen. Jeg har valgt å rette oppmerksomhet mot de tre barnehagelærernes meninger og tanker rundt eventuelle berikelser

¹ <https://barnehageoppror.com/>

og begrensninger standardiserte kartleggingsverktøy kan bringe med seg, slik forsøker jeg å oppnå mer kunnskap om denne tematikken. Ved å anvende Axel Honneths sosial filosofi, kritisk teoretiske tenkning og teori om anerkjennelse vil jeg utforske begrepet kartlegging.

1.1.1 Forskningsspørsmål

Greve, Jansen & Solheim (2014) hevder at enhver profesjon står i et spenningsfelt mellom autonomi og styring fra stat, kommune og markedskrefter. Da barnehagelæreren sitt pedagogiske arbeid virker å stå en spenning mellom hva politiske føringer pålegger barnehagelærere gjennom kartlegging med standardiserte verktøy og vurdering av barn (s. 105). Dette er noe jeg som nyutdannet barnehagelærer kan kjenne meg igjen i og har en interesse i å undersøke nærmere. For å få et innblikk i spenningsfeltet mellom autonomi og styring som Greve, Jansen & Solheim diskuterer spør jeg meg selv følgende problemstilling: *Hvordan kan bruken av standardiserte kartleggingsverktøy forstås i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori.* For å svare på problemstillingen min spør jeg meg selv følgende forskningsspørsmål:

1. På hvilke måter kan politiske føringer, et overordnet press og økt detaljstyring fra arbeidsgiver i form av kartlegging av barn bryte med barnehagens samfunnsmandat?
2. Hvilke måter kan Honneths filosofiske perspektiv bidra i tenkning om kartlegging og anerkjennelse i barnehagen.

Hensikten med denne masteroppgaven er todelt. For det første handler det om å belyse hvordan noen barnehagelærere kan erfare og oppleve et fenomen som kartlegging. For det andre å undersøke hvordan kartlegging kan sees i lys av Axel Honneths anerkjennelsesbegrep.

1.1.2 Anerkjennelse og kartlegging: studiens tematikk

Jeg har parallelt gjennom undersøkelsene forholdt meg til to tematiske forskningsfelt innenfor barnehage: anerkjennelse og kartlegging. Det jeg vil se på er hvordan disse to feltene går om og berører hverandre. I enkelte av kartleggingsbidragene er anerkjennelse av barnet diskutert, og begrepet anerkjennelse er bredt. Dette gjør at begrepet forstås forskjellig ut ifra den eventuelle fagdisiplin som analyserer fenomenet. Gjennom tidene har begrepet funnet sin plass i filosofien, psykologien, sosiologien og rettsvitenskapen. I norsk barnehageforskning er det særlig Berit Bae som har utforsket anerkjennelsesbegrepets natur i barnehagen sett i lys av Anne

Lise Løvlie Schibbyes psykologiske retning. Bae og Waastad (1992) retter oppmerksomheten mot barns opplevelser av å bli sett som et subjekt samt at barn erfarer at deres meninger har betydning. De definerer anerkjennelse med begrepene erkjennelse og anerkjennelse, videre hevder de at «Erkjennelse må skapes, utvikles, leves og ivaretas av hvert enkelt individ. Uten dette blir det ingen erkjennelse» (Bae & Waastad, 1992, s. 9). Ifølge Bae og Waastad (1992) innebærer anerkjennelse å akseptere andre menneskers paradoksale perspektiver. Med det mener de at anerkjennelse foregår i relasjon med andre og må oppleves gjennom likeverd og respekt for andre individers perspektiv. Pettersvold (2015, s. 105) sin doktoravhandling trekker frem Bae sin posisjon til anerkjennelsesbegrepet og viser til Torild Strands kritikk som påpeker at Bae plasserer barnet i en sårbar og passiv posisjon. Åmot og Skoglund er også kritiske til Bae sin tilnærming til anerkjennelse og mener at Bae argumenterer frem de gode eksemplene for romslige dialogmønstre og nedprioriterer utfordringene som ligger i hverdags situasjoner i barnehagen (Pettersvold, 2015, s. 105).

Axel Honneth har utviklet en teori om anerkjennelse som få forskere i det norske barnehagefeltet anvender. Mari Pettersvold, Solveig Østrem, Ruth Ingrid Skoglund og Ingvild Åmot er noen av de som hevder at anerkjennelsesteorien til Honneth kan brukes til å se på anerkjennelsesbegrepet i barnehagen med et nytt perspektiv. Ifølge Pettersvold (2015, s. 107) kan Honneths perspektiver gi ny innsikt i kulturelle og strukturelle forhold samt hjelpe til kritisk og konstruktiv diskusjon av barns vilkår for deltakelse. Det skal nevnes at Honneths teori er kritisert av Nancy Fraser, noe som har ledet til en debatt mellom de to anerkjente filosofene. Kort fortalt hevder Fraser at Honneths anerkjennelsesteori ikke holder mål. Den tar nemlig ikke alle faktorer i betraktning, Fraser fremhever at anerkjennelse også innebærer en kamp om omfordeling av goder. Honneth svarer denne kritikken med at omfordeling er sluttprodukt av moralens grammatikk, eller at opplevelsen av å bli krenket vil fungere som en motivasjon for å kjempe for sine rettigheter (Pettersvold, 2015, s. 109). Slik jeg ser de ulike disiplinenes forståelse av fenomenet anerkjennelse kan de forskjellige perspektivene tilføre nye måter å forstå et omstridt begrep. I dagens kartleggingslandskap ser en tydelig forskjellige posisjoner og med det oppstår det forskjellige syn på barn og barnehagens rolle i det norske samfunnet. En kan da spørre seg spørsmål om synet på barnet og barndom er i utvikling, da det ikke finnes en universell forklaring på barndommen. Barnehagen som institusjon fikk en ny rolle i utdanningssystemet da den ble overført til Kunnskapsdepartementet i 2006. Det medførte ifølge

noen kritiske forskere at barnehagen gikk fra en omsorgsfull institusjon med lek i fokus til en arena for læring som skal gjøre barn klare for skolen. Andresen (2012, s. 107) argumenterer for at kartleggingsdebatten er påvirket av maktbalansen som fulgte da barnehagen endret sin departementale tilhørighet.

1.2 Vitenskapsteori

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke tre barnehagelæreres møte mellom standardisert kartlegging og deres erfaringer og tanker om å måle barns ferdigheter og Honneths sosialfilosofi. Samt som jeg nevnte tidligere hvilke måter politiske føringer, press fra arbeidsgiver og detaljstyring i form av kartlegging av barn kan bryte med barnehagens samfunnsmandat. Gjennom dette prosjektet søker jeg kunnskap ved å forsøke å forstå kunnskapens natur og hvilke metoder som kan anvendes for å nå frem til denne kunnskapen. Epistemologi er spørsmålet om hvordan jeg som forsker kan få en innsikt i hvordan kunnskap skapes. Epistemologien i lys av kritisk teori er subjektiv, her er man opptatt av kunnskapssubjektet, noe som skapes i møte med verden. Den metodologiske tilnærmingen knyttet til en slik forståelse av epistemologien er gjerne kvalitativ, da man gjennom dialog søker etter en sann bevissthet til kunnskap rundt fenomenet som undersøkes. Individets verdier er avgjørende for forholdet mellom forskeren og den forskede (Bryman, 2016, s. 625). Epistemologi og ontologi er nær knyttet med hverandre og hvilket perspektiv en har på verden. I løpet av denne masteroppgaven vil det forekomme en rekke ontologiske spørsmål. Ifølge Bryman, (2016, s. 30) er det ontologiske perspektivet at kunnskap er skapt av mennesker gjennom sosialt samspill som et forsøk i å forstå verden. Ontologi tar for seg det som eksisterer og forsøker å forklare hva virkeligheten er. Konstruktivismens ontologi er relativ, da virkeligheten ikke oppfattes som entydig, men som en konstruksjon laget av mennesker (Bryman, 2016, s. 30). Knyttet til oppgaven vil dette kobles til emansipasjon som vil si løsrivelse og menneskets frigjøringsprosesser. Samt hvordan en leser teorier og forstår politisk styring som er kontekstuel fremsatt i en konkret tid og sammenheng som da gjør det mulig å studere det gjennom en kritisk teoretisk tenkning. Ved å spørre disse ontologiske spørsmålene vil jeg synliggjøre at det er ulike måter å forstå verden på ut ifra hvilken vitenskapelig posisjon som velges.

Jeg vil koble meg på den kritiske teorien og sosialfilosofien til Axel Honneth og anvende Honneths anerkjennelsesbegrep som deles i tre sfærer: *kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren*. Kjærlighetssfæren er erfaringen av anerkjennelse fra andre mennesker, hvor opplevelsen av kjærlighet og omsorg kan legge til rette for utviklingen av *selvtillit*. Anerkjennelse i den rettslige sfæren tar for seg at individet erfarer å være et autonomt menneske som er likestilt i et samfunn med like rettigheter som alle andre. Anerkjennelse i den rettslige sfæren er en forutsetning for å utvikle *selvrespekt*. Den solidariske sfæren forklarer Honneth (2008, s. 172) som opplevelsen av sosial verdsettelse. Ved at menneskets ferdigheter, kompetanse og kunnskaper bli anerkjent av andre kan en legge grunnlag for å utvikle *selvverdsettelse*.

Honneth argumenterer for at menneskets intersubjektive anerkjennende mønstre kan skape grunnlaget for en autonom identitet gjennom de tre sfærene. Om anerkjennelse i sfærene blir innfridd kan individet utvikle selvtillit, selvaktelse og selvverd samt unngå krenkelse, dette kan skape et fundament for individets selvrealisering (Pettersvold, 2015, s. 106-108). Honneth (2008) hevder at anerkjennelse skaper stabilitet i samfunnet og at krenkelse av anerkjennelse kan skape ubalanse og slik kan konflikter oppstå (s. 172) Slik jeg forstår Honneth søker mennesket ikke kun anerkjennelse gjengitt fra andre individer, men også fra institusjoner, som i tråd med oppgavens tematikk er staten, kommuner og barnehagen. Barn og barnehagelærere forholder seg daglig til barnehagen som institusjon. Barna har krav på anerkjennelse fra barnehagen som institusjon gjennom å fremme barnets behov. I denne avhandlingen anvender jeg en kritisk teoretisk tilnærming for å se om politiske føringer, overordnet press og økt detaljstyring fra arbeidsgiver i form av kartlegging av barn kan bryte med barns rettigheter, barnehagens samfunnsmandat og barnehagelærerens autonomi i form av metodefrihet. I kapittel 3.0 vil jeg presentere Honneths anerkjennelsesbegrep og sfærene.

1.2.1 Kritisk teoretisk tilnærming

Som allerede nevnt er denne oppgaven skrevet med en forankring i Axel Honneths kritisk teoretisk tilnærming. Gjennom historien har det utviklet seg flere former for kritisk teori (Askeland, 2006). «Kritisk teori» er en betegnelse som vanligvis knyttes til Frankfurterskolen som er kjent for sin sosial filosofiske tenkning. En av Frankfurterskolens kjente representanter

er Axel Honneth og i denne oppgaven er det i hovedsak hans sosialfilosofiske perspektiver som danner det teoretiske grunnlaget for begrepet anerkjennelse. Honneth representerer en rekonstruktiv kritikk, denne baserer seg på en forutsetning om at idealer som ligger nedfelt i de sosiale praksisene selv, skal danne utgangspunktet for den teoretiske kritikken (Pedersen, 2005, s. 115). Honneths tanke bak kritisk teori er å frigjøre mennesket ved å avdekke urettferdighet og maktforhold mellom mennesket, politiske systemer og markedsøkonomi (Willig, 2009, s. 78). I tråd med fokusområdet til masteroppgaven vil det være idealene ved de politiske føringer som pålegger kartlegging og utfordrer barnehagelærerens faglige skjønn til å vurdere barns helhetlige utvikling som danner grunnlaget for at jeg anvender Honneths kritiske teoretiske tenkning. Jeg har søkt etter tankene og opplevelsene til deltakerne i dette prosjektet. Sammen har vi utforsket tematikken kartlegging, standardiserte verktøy og autonomi. Den er kritisk da jeg vil undersøke på hvilke måter politiske føringer, press fra arbeidsgiver og detaljstyring i form av kartlegging av barn kan bryte med barnehagens samfunnsmandat og barnehagelærerens metodefrihet.

Å skulle definere kritisk teoretisk tenkning er ingen enkel sak. Kritisk teori kan kjennetegnes som en tolkende tilnærming som kombineres med en interesse for en kritisk spørrende holdning av den reelle sosiale verden (Alvesson & Sköldberg, 2015, s. 287). Alvesson og Sköldberg (2015) hevder at kritisk tenkning karakteriseres ut fra fem punkter som skiller den kritiske samfunnsforskningen fra annen samfunnsforskning. Det første punktet handler om å identifisere og stille kritiske spørsmål til forutsetningene som ligger bak menneskets handlinger og forståelser. Det kan sees i sammenheng med det andre punktet om å anerkjenne historien samt kultur og sosial posisjons påvirkning på handlinger og oppfatninger. Det tredje, fjerde og femte punktet handler om å ta hensyn til ulike former for sosial dominans, og være kritisk til enhver kunnskap eller løsning som fremmes til å være den «riktige» sannheten eller eneste alternativet (s. 283). Disse fem punktene kan knyttes til debatten om kartlegging som foregår i barnehagefeltet, da opposisjonen til kartlegging stiller seg kritiske til departementets forslag om pålagt kartlegging av alle treåringer i barnehagen. Samt den historiske utviklingen vi har hatt i barnehagen som utdanningsinstitusjon og hvilken påvirkning internasjonale instanser og myndigheter har på hvilket fokus som råder i barnehagesektoren. Normativitet og rigide rammer og forklaringsmodeller har tidligere inspirert kritiske tenkere som Michel Foucault. Foucault rettet særlig sin oppmerksomhet mot maktens virkning for enkelte praksiser i

institusjoner i samfunnet og var kritisk til teknikkene staten bruker for å «kontrollere» livet til borgere (Pedersen, 2009, s. 34). Slik jeg ser det er endringsforslagene om praksis rundt kartlegging i barnehagen som introduseres i *St. meld. nr. 41* (KD, 2008-2009) et eksempel på maktsymmetrien som er mellom den politiske styringsmakten og barnehagen som institusjon. Myndighetene foreslo en radikal endring som kan illustrere statens politiske ambisjoner for barnehagen. Forslaget om kartlegging av alle tre åringer kan sees som at statens satsing anser barn som en økonomisk investering for fremtiden. Mari Pettersvold (2015) fremhever at kritisk forskning forsøker å identifisere samfunnets definisjonsmakt til hvem vi er, hva vi bør være og hvordan vi som mennesker bør leve «normale» liv for å tilpasse oss samfunnet. Det som skiller kritisk samfunnsforskning fra annen samfunnsvitenskapelig forskning er at den har en kritisk-politisk dimensjon og har en tydelig emansipatorisk interesse. En emansipatorisk interesse vil innen kritisk teoretisk tilnærming bety å frigjøre eller å løsrive seg fra rådende forestillinger som i denne masteroppgaven vil være myndighetenes økende oppmerksomhet på at kartlegging av barns utvikling er «riktig». Pettersvold støtter seg til Alvesson og Sköldberg sin forståelse som klargjør at en forsker må ha innsikten til å identifisere at bruk av kritisk teoretisk tilnærming er å forske i et politisk felt (Pettersvold, 2015, s. 23-24). I denne avhandlingen anvender jeg en kritisk teoretisk tilnærming for å se om politiske føringer, overordnet press og økt detaljstyring fra arbeidsgiver i form av kartlegging og vurdering av barn kan bryte med barnehagens samfunnsmandat og barnehagelærerens autonomi.

I denne oppgaven forholder jeg meg til barnehagelærerens autonomi som er nært forbundet med metodefrihet der barnehagelærerens faglige og skjønnsmessige beslutninger står sentralt. Dette kan ses i sammenheng med den kritiske teoriens emansipatoriske prosjekt. I tillegg til det emansipatoriske prosjektet peker Pettersvold (2015) på at en av styrkene til en kritisk, tolkende tilnærming kan ligge i ønsket om at det er relevant for samfunnet. Hun presiserer dette gjennom å stille spørsmålene: Er forskningen nyttig, kan den føre til endringer som gagnar samfunnet, for hvem, og på hvilket grunnlag? (s. 24). I denne oppgavens undersøkelser bruker jeg kritisk teori som vitenskapsteoretisk inngang og ved å stille noen kritiske spørsmål som kan gi svar. Spørsmål som: Hvorfor øker myndighetene sin oppmerksomhet på kartlegging av barn i en tidlig alder og hvilke på måter kan Honneths filosofiske perspektiv bidra i tenkning om kartlegging og anerkjennelse i barnehagen. Her er det mulig, slik jeg ser det å trekke paralleller til Honneths (2008) anerkjennelsesbegrep og de tre sfærene *kjærlighet, rettslig og solidarisk*

anerkjennelse som hevdes å være nødvendige for at et mennesket skal kunne leve et godt liv og som kjennetegner et godt samfunn. Om disse formene for anerkjennelse ikke innfris kan mennesket oppleve krenkelse (s. 130). I møte med barnehagelærerne som valgte å bli med på dette prosjektet vil kritisk teori fungere som en frigjøring av de involverte parter og åpne for frie tanker og meninger rundt kartlegging av barn. Kritisk teori er opptatt av maktstrukturer på systemisk nivå, dette kan sees i sammenheng med Honneth og sosial filosofiens oppmerksomhet mot relasjoner.

1.2.2 Honneths sosialfilosofi

Slik jeg forstår det er Honneths sosial filosofi og kritisk teori tett knyttet da det handler om mennesket i et større perspektiv enn bare individet, der man er opptatt av de sosiale strukturene rundt individet. På hvilke måter institusjoner åpner eller lukker for individets muligheter. Sosialfilosofi er i dag en disiplin uten tydelige grenser og på grunn av prosjektets omfang ser jeg meg nødt til å avgrense sosialfilosofi til Honneths perspektiv. Honneths teori er forankret i en filosofisk antropologi om menneskets behov, men ettersom samfunn varierer må de tilpasses det aktuelle samfunnets forhistorie (Fjørtoft, 2009, s. 63). Det vil si at betydningen av begrepene krenkelse og anerkjennelse vil variere fra samfunn til samfunn. Pedersen (2009) hevder at Honneth plasserer sosialfilosofien som en refleksjonsinstans med forutsetningene for et vellykket liv og emansipasjon. Honneth omtaler Rousseau som den første sosialfilosofen og viser til skillet mellom sosialfilosofi og politisk filosofi som kan spores til motsetningene mellom Hobbes og Rousseau. Rousseau som levde fra 1712- 1778, var en av de viktigste filosofene i opplysningstiden. Han blir nevnt som grunnleggeren av idéen om menneskerettighetene og anerkjennes for sine perspektiver i politisk teori og pedagogikk. Rousseau var kritisk til samfunnets syn på barndommen og forsøkte å finne svaret på hvordan en kan sikre at et samfunn tar hensyn til rettferdighet og at menneskene som lever i det samfunnet blir gitt muligheten til å leve et godt liv (s. 39). Rousseau tok en kritisk posisjon til samfunnets syn på oppdragelse og mente at opplæring skal danne og fremme det barnet er, ikke hva barnet skal bli (Vik, 2015, s. 39). Rousseau sin tankegang er aktuell å nevne da han var den første i sin tid som tematiserte den moderne barndommen og oppdragelse. Hans grunnprinsipp var å anerkjenne barnets rett på en egen barndom som fortsatt står sentralt i barnehagen og i nordisk pedagogikk (Oettingen, 2004).

Det kan trekkes en tråd mellom Rousseau sin tankegang om å verdsette det barnet kan og Honneth sin anerkjennelsesteori. Honneth (2008) hevder at om mennesket ikke opplever anerkjennelse fra andre kan individet oppleve seg krenket noe som kan resultere i tap av retten om å bli behandlet som ett likeverdig mennesket (s. 172). I likhet med kartlegging av barn i barnehagen, kan et syn på barns mangler skape krenkelse mot barnets *selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverdsettelse*. Sett ut ifra et samfunnsperspektiv er Honneths sosialfilosofi en disiplin som forholder seg til individ og samfunn med de problemene som følger med dette forholdet. Sosialfilosofi og politisk filosofi har en tilhørighet til hverandre, men forholdet mellom dem kan være vanskelig å definere. Pedersen (2009) påpeker at politiske institusjoner legger føringer for sosiale relasjoner og for å få etablert en politisk filosofi er forståelse av sosiale relasjoner en forutsetning (Pedersen, 2009, s. 23).

Myndighetene har stor påvirkning på barnehagens drift og budskapet fra *St.meld. nr. 41* (KD, 2008-2009) viser at de ønsker høyere kvalitet i norske barnehager, men for hvilken pris. Stortinget uttrykker et ønske om sosial utjevning og resultatet var å tilby språkkartlegging av alle tre åringer. Et ønske om å gi hjelp til de barna som trenger det er det ingen som er imot, men om det er i form av en metode som leter etter mangler hos barn kan det diskuteres om det er riktig måte å skape det «vellykkede barnet». *Sosiale patologier* er et begrep som har en fremtredende rolle i Honneths sosialfilosofi og er en forutsetning for å ha en standard for det «normale» eller vellykkede. Å omtale en patologi, vil si å identifisere et avvik fra en gitt standard, noe som forutsetter en diagnose. Honneth hevder sosiale patologier kan være en form for lidelse som har sitt opphav fra samfunnet og erfares av individet selv (Pedersen, 2009, s. 39). Standardiserte kartleggingsverktøy blir brukt i norske barnehager som hjelpemidler for å sikre at ingen barn faller utenfor fellesskapet. Det norske samfunnets har da skapt en «normal» for barns utvikling og faller noen utenfor kriteriene kan det skapes avvik. Dette vil jeg se nærmere på i kapittelet 2.0 som tar for seg kartlegging i sin helhet.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittelet over har jeg gjort rede for tematikkens aktualitet, presentert problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensninger samt begrepsavklaringer og avsluttet med å presentere kritisk teori og Honneths sosialfilosofi som vitenskapsteoretisk forankring. Kapittel 2.0 presenteres masteroppgavens tematikk og vil fungerer som oppgavens retning.

Kapittelet redegjør for de politiske føringene rundt kartlegging i barnehagen, den historiske utviklingen bak begrepet og kartleggingsdebatten i det norske barnehagefeltet samt barnehagelæreren som profesjonsutøver. I kapittel 3.0 presenterer jeg anerkjennelsesbegrepet i barnehagen som institusjon og gjøre rede for Axel Honneth sin anerkjennelsesteori og den tre sfærer. Kapittel 4.0 viser til valg av metodisk tilnærming, min vitenskapelige forankring og gjør rede for forskningsprosessen til prosjektet. Videre i kapittel 5.0 presenterer jeg hvilke funn som kom frem i undersøkelsen, som jeg tolker og diskuterer i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori. I kapittel 6.0 diskuterer jeg det eksplisitte datamaterialet over i en mer generell diskusjon knyttet til kartlegging, pedagogisk praksis og videre tenkning. Masteroppgaven åpner for videre refleksjon i kapittel 7 hvor jeg oppsummerer oppgaven og tar opp problemstilling og diskuterer hvordan jeg har svart på den gjennom oppgaven.

2.0 Kartlegging, tidlig innsats og barnehagelærerens profesjonsutøvelse

Det følgende kapittelet vil fungere som oppgavens tematikk. Her vil jeg presentere et historisk tilbakeblikk i barnehagen som institusjon og hvilket forslag de politiske føringer som har blitt fremmet av stortinget har hatt de siste årene. I kontekst med det historiske tilbakeblikket vil jeg undersøke om det har forekommet en økende oppmerksomhet rettet mot dokumentasjon, resultatmåling og kvalitet i barnehagen. Videre vil jeg løfte frem perspektiver fra kartleggingsdebatten som foregår i barnehagefeltet og se nærmere på hvilken posisjon barnehagelæreren har i profesjonslandskapet.

2.1 Politiske føringer for dokumentasjon og vurdering i barnehagen

Barnehagens samfunnsmandat kan sees som ansvaret barnehagen som institusjon har blitt tildelt av samfunnet. Når barnas behov for omsorg og lek blir ivarettatt og læring og danning fremmes som grunnlag for allsidig utvikling kan barnehagens formål og samfunnsmandatet realiseres. Sett i lys av Honneths sin anerkjennelsesteori må formål og samfunnsmandat realiseres for at barn skal ha muligheten for selvrealisering. Barnehagens verdigrunnlag bygger på å møte alle individers behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna er inkludert i et fellesskap preget av medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det står også skrevet at barnehagen har ansvaret for å vurdere det pedagogiske arbeidet og at

hovedformålet med vurderingen er å sikre at tilbudet barna har krav på er i tråd med barnehageloven og rammeplanens føringer. Det blir klart uttrykt at barnas trivsel og allsidig utvikling skal være fokuset i observasjon og vurderingssituasjoner med barnets individuelle forutsetninger i betraktning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 25-26). Etter at barnehagen ble lagt under kunnskapsdepartementet i 2006 har myndighetene forsøkt å øke kvaliteten rundt barnehagens pedagogiske virksomhet. I årene som fulgte har det kommet en rekke stortingsmeldinger for å sikre denne kvaliteten (KD, 2008-2009, s. 98). Som nevnt tidligere kom det en stortingsmelding i 2009 som ville tilby kartlegging av språk til alle tre åringer i norske barnehager. Kunnskapsdepartementet ble møtt med kritikk for å foreslå en slik massiv kartleggingsstrategi. Departementet ville oppnevne et offentlig utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn og innføre krav om at alle barnehager skulle gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalderen. Det ble også foreslått å utarbeide veiledere til bruk og oppfølging av anbefalte språkkartleggingsverktøy når en faglig vurdering var gjennomført. Samt å vurdere om det skal fastsettes krav til pedagogisk kompetanse for å kunne foreta kartlegging av enkeltbarns språkutvikling (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 98). Forlaget møtte kritikk fra flere anerkjente forskere og profesjonsutøvere (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 14). Regjeringen svarte kritikken med å utnevne et ekspertutvalg som skulle vurdere kartleggingsverktøyene som var i bruk i norske barnehager. Ekspertutvalgets meninger var delt, men flertallet var kritiske og kom frem til følgende konklusjon. «*Utvalget vurderer det slik at ingen av de åtte språkkartleggingsverktøyene er egnet til alt det som påpekes i mandatet*» (KD, 2011, s. 242). Det skal nevnes at mindretallet så styrkene med kartlegging i barnehagen, da god kartlegging skal hjelpe barn til å nå sitt potensial. De hevdet at det kritiske perspektiv kan synliggjøre fallgruvene med å kartlegge barn, men er ikke alltid tilstrekkelig. «*Rapportens overordnede kritiske perspektivfokus er uheldig, ikke bare på grunn av den ensidigheten i argumentasjon den gir, men også for den rammen den legger på stoffutvelgelse og stoffpresentasjon*» (KD, 2011, s. 283). Myndighetene fant ingen løsning eller kartleggingsverktøy som var egnet og valgte å droppe forslaget. I 2013 kom *St. meld. 24* hvor regjeringen fremmet forslaget om å innføre en plikt for barnehagene om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha særskilt behov for språkinnsats (St.meld, 24, 2013, s. 80). I 2015 kom det en ny melding *St.meld. 19* (KD, 2015) den understrekte at barnehagelæreren trenger kompetanse i å vurdere og tolke observasjoner samt kompetanse i bruk av de pedagogiske verktøy som blir brukt i barnehagen. Stortingsmeldingen foreslo også en endring i barnehageloven for å presisere reglene om

dokumentasjon og vurdering. «Denne presiseringen skal både bidra til at barnehageeier gir alle barn et tilrettelagt tilbud og ivareta en forsvarlig behandling av personopplysninger» (KD, 2015, s. 7- 35). Departementets forslag ble tolket som en restriksjon mot barnehagelærernes mulighet for å utøve faglig skjønn og en direkte krenkelse mot profesjonens autonomi. Det ble også forslått en norm for språklig og sosialt utbytte barn skal tilegne seg gjennom tiden i barnehagen. Forslaget reiste motstand av en gruppe profesjonsutøvere og ble oppfattet som et brudd med rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og slik ble barnehageopprøret 2016 opprettet (Eik & Steinnes, 2017. s. 14). Kartleggingsdebatten kan sees som et eksempel på hvordan kritisk teoretisk tilnærming er å forske i et politisk felt. Det virker å være en dra kamp mellom myndighetene og profesjonsutøvere hvor vitenskap blir brukt på begge sider for å støtte sin sak. Der myndighetenes politiske kontroll møter forskere og profesjonsutøvere som anvender den kritiske teoretiske tilnærmingen ved å hevde at verdier blir krenket og krever endring (Pettersvold, 2015, s. 23-24).

OECD (The organisation of economic co-operation and development) utførte en undersøkelse i 2015 av Norges barnehagepolitikk. Undersøkelsen foretok seg endringene som har forekommet og effekten endringene har hatt og hvilke valg som ville vært mest effektive og gjennomførbare med tanke på tilgjengelighet og kvalitet i barnehagen (Kunnskapdepartementet, 2015). I rapporten til OECD viser de til at barnehager og kommuner velger fritt hvilken praksis de har rundt kartleggingsverktøy. Ifølge en nasjonal undersøkelse bruker 95% av barnehagene observasjon som metode for vurdering, mens 56% bruker et skjema som heter Alle Med som tar for seg barns helhetlige utvikling. Andre vanlige metoder er praksisfortellinger og Tidlig registrering av språkutvikling kjent som TRAS som er et standardisert kartleggingsskjema som tar for seg språkutviklingen til barn (Frost, Færevaa, Horn & Espenakk, 2003). Ifølge rapporten til OECD brukte 90% av barnehagene som var med i undersøkelsen TRAS (OECD, 2015, s. 85-86). TRAS er utviklet i samarbeid med Statped, lesesenteret og senter for atferdsforskning ved universitet i Stavanger og institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. TRAS brukes til å gi ett bilde av barns språk og samspillsferdigheter. Skjemaet deles inn i samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet og produksjon av lyd, ord og setningsnivå til barn. Målet med TRAS er å formidle betydningen av tidlig intervensjon eller tidlig innsats. Samt å øke kunnskap om barns språkutvikling og bidra til å gi barn som sliter med språket hjelp tidlig i

utviklingen (Frost, Færevaaag, Horn & Espenakk, 2003, s. 10). Vik (2015) definerer begrepet tidlig innsats ut ifra et allmennpedagogisk perspektiv, det vil si at oppmerksomheten rettes mot alle barna som er en del av opplæringstilbudet i Norge. Hun knytter denne forståelsen av tidlig innsats til føringene som *St. meld nr. 16* (2006-2007) legger i forståelsen av prinsippet og rammene av tilpasset opplæring. Vik (2015, s. 29) argumenterer for at tidlig innsats må forståes som en innsats tidlig i barnets liv og at tiltak må gjøres om det avdekkes problemer i barnets utvikling før barnet begynner på skolen. Formålet med tidlig innsats er å identifisere vansker og utfordringer barn kan ha så tidlig som mulig, men i tillegg en forebyggende strategi for alle barn (Vik, 2015, s. 29).

Begrepet kartlegging kan oppfattes på mange måter, det kan forståes som en konkret måte å få en oversikt i en situasjon hvor barnet er i fokus, og se på det som er rundt barnet. Det kan også oppfattes som en form for tidlig innsats, en måte å identifisere barns utfordringer. Else Johansen Lyngseth (2018) skriver at kartleggingsarbeid ikke må ses som et isolert faglig arbeid, men gjennomføres i det helhetlige pedagogiske arbeidet. Kartlegging bør derfor være en gjennomgående prosess som kan gi pedagogen grundig informasjon om barnet og barnegruppen som fundament i det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Lyngseth, 2018, s. 309). Lyngseth (2018) viser til en sirkulær modell for kartlegging som består av kartlegging, faglig vurdering, gjennomføring av tiltak og evaluering. I tillegg til modellen må barnehagelæreren benytte seg av faglig vurdering og faglig skjønn. Ansvar for utvikling av kartleggingskompetanse ligger hos barnehagelærer og styrer sammen. Lyngseth argumenterer for at en forutsetning for å gjennomføre en kartlegging er etiske refleksjoner om hva som skal kartlegges, hvorfor og på hvilken måte som blir funnet mest hensiktsmessig. Lyngseth (2018) hevder at usystematisk observasjon ofte kan være hensiktsmessig for så å ta i bruk eventuelle kartleggingsmateriell for en mer systematisk observasjon i etterkant (s. 309-310).

Barnehagelærere har en viss metodefrihet når det kommer til dokumentasjonsarbeid, men kartlegging av barns ferdigheter nevnes ikke i rammeplanen for barnehagen. Derimot står det i rammeplanen (KD, 2017) at gjennom observasjon skal barnets helhetlige utvikling vurderes og med barnets erfaringer og synspunkter skal barnehagen tilrettelegge deretter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38- 39). Pettersvold & Østrem (2012) hevder at barnehagen har blitt et marked for produsenter av kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer.

Myndighetene virker å ha et ønske om ett barnehagetilbud i Norge som fremmer likeverdighet, med kvalitetssikring, kontroll og målbarhet. Her baner det kommersielle markedet vei og det virker som at den norske stat og deres kommuner tar standardiserte løsninger imot med åpne armer (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 12). Pettersvold og Østrem argumenterer for at denne målingen av ferdigheter ble rettferdiggjort av Kunnskapsdepartementet da *St.meld. 41 kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009) kom i 2009 og forslaget om at alle barnehager skulle tilby språkkartlegging ved treårsalderen. Ifølge Pettersvold og Østrem (2012) var dette var et tiltak som baserte seg på måling av barns ferdigheter og skulle fungere som en kvalitetsindikator (s. 12).

Standardiserte kartleggingsverktøy kan sies å ha et smalt perspektiv som tar utgangspunkt i barnets manglende ferdigheter, da rammeplanen pålegger barnehagen å anvende et bredt perspektiv mot det som er rundt barnet for å sikre kvaliteten på det pedagogiske tilbudet barnet blir gitt. Når rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver ikke gir direkte føringer for hvordan en barnehagelærer skal posisjonere seg til standardisert kartlegging, skaper dette utfordringer. De ansatte i barnehagen blir møtt med krav om å vurdere etisk og faglig om dokumentasjonen behøves. Det forutsetter kunnskap om de eventuelle standardiserte verktøy som er tilgjengelig og hvilke som kan være egnet til bruk. Her vil profesjonsutøverens profesjonalitet komme til syne da det faglige skjønn må ta hensyn til barnets forutsetninger og nivå. Alvesson og Sköldberg (2015) fem karakteriserende punkter innenfor kritisk tenkning kan knyttes til kravene som settes for barnehagelæreren i møte med standardiserte verktøy. Innsikt i den historiske utviklingen barnehagen har hatt som utdanningsinstitusjon, hvilken innvirkning internasjonale instanser har på barnehagen og om myndighetene ser på barndommen i lys av den nordiske barnehagetradisjonen. Barnehagelæreren må være oppdatert på hvilke føringer rammeplanen legger for dokumentasjon og hva myndighetene foreslår i politiske meldinger for å kunne ta valg basert på eget faglig skjønn. Og om kartlegging i tidlig alder blir fremmet som det fornuftige valget kan kritisk tenkning utfordre hva som er det «riktige» for barna (s. 283).

2.2 Dokumentasjon, resultatmåling og kvalitet

Den økte oppmerksomheten rundt resultatmåling og dokumentasjon i barnehagen kan spores tilbake til New public management. NPM var en reform som kom på 1980-tallet og omhandler styring og ledelse innenfor offentlig sektor. Denne reformen stammer fra en nyliberalistisk tenkning og bygger på et marked som favoriserer konkurranse og best mulig utnyttelse av ressurser. NPM sine to søyler består av en målrettet og resultatstyrt virksomhet og er en økonomisk liberalistisk markedsorientering. New public management sine styringsprinsipper kan spores tilbake til OECDs public management committee sine anbefalinger. Denne reformen møtte motstand på grunnlag av at prinsippene ikke tar høyde for det offentlige og virker å rette mot en privatisering med et økonomisk motiv. Kritikerne hevdet at «NPC bygger på naive forestillinger i forhold til målformuleringens kompleksitet og det normative grundlag for styring og handling m.v., der er karakteristisk for politisk styrende systemer og fagprofesjonelle organisasjoner» (Klausen, 2011, s. 51-56). Ifølge Greve, Jansen & Solheim (2014) ser vi resultatet av effektivisering og måling i norske barnehager gjennom at standardiserte kartleggingsverktøy blir mer vanlig. De fremhever at Kunnskapsdepartementet har en interesse i hvilke økonomiske avkastninger som er oppnåelige gjennom det aktuelle barnehagetilbudet i Norge (s. 138). Greve, Jansen & Solheim (2014) problematiserer den økende oppmerksomheten på læring i barnehagen som fulgte da institusjonen i 2006 ble underlagt Kunnskapsdepartementet. Barnehagen så ut til å bli ett første ledd i det norske utdanningssystemet og en åpen arena for private aktører med økonomiske insentiv. Hvorfor norske myndigheter økte sitt fokus mot målstyring og resultater av ferdigheter, begrunnes av antallet mennesker som faller ut av videregående skole og dårlige resultater på undersøkelser som *Programme for International Student Assessment* også kjent som PISA (s. 127- 128). I Norge har PISA undersøkelsen et overordnet mål som er å evaluere det norske skolesystemet som forbereder norske samfunnsborgere til å bli aktive deltakere i samfunnet og er et initiativ fra OECD. PISA er en anonym undersøkelse som måler ferdighetene til 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen skal gi informasjon om læringsmiljø og betydningen for sosiokulturelle betingelser. PISA kan gi kunnskap om norske elever samlet, men kan ikke si noe om hvert enkelt barns ferdighetsnivå da den tar utgangspunkt i gjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Greve, Jansen & Solheim (2014) hevder at lave resultater på nasjonale PISA undersøkelser er en drivkraft i regjeringens vektlegging på tidlig innsats i

barnehagen. Videre uttrykkes en bekymring om ett universelt syn på læring ut ifra økonomiske prinsipper kan bli rådende, noe som kan true barnehagelærerens utøvelse av skjønn og den nordiske barnehagetradisjonen (s. 130). Pettersvold & Østrem (2012) kritiserer iveren til å kartlegge alle barn ut fra en felles standard som en kjølevannseffekt av PISA undersøkelsen og økt oppmerksomhet på ferdigheter ut fra en standard (s. 118). Et samfunn som verdsetter økonomisk avkastning over verdier som likeverd, tilhørighet og anerkjennelse kan risikere å krenke ett menneskets verdi og se på barn som investeringsobjekter. Pettersvold & Østrem (2012, s. 44) hevder at barn i en slik setting blir redusert til investeringer for fremtidens samfunn og at barndommen i seg selv mister en verdi. Om markedstenkningen legger betingelsene kan demokratiets verdier bli utfordret og en risikerer å krenke individers selvrealisering. Med et fokus hvor markedskreftene regjerer kan Honneth (2008) sitt perspektiv på krenkelse bidra til å identifisere manglende anerkjennelse av barndommens egenverdi og barnehagelærerens autonomi (s. 172). Dette kan føre til brudd med barnehageloven, rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og barnehagens samfunnsmandat, da barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi og barnehagelærerens autonomi (KD, 2017, s. 11-15).

2.3 Kartleggingsdebatten i barnehagefeltet

Slik jeg allerede har vist til tidligere kan en si at det har foregått og fortsatt foregår en kartleggingsdebatt i det norske barnehagefeltet. Gjennom debatten blir det tydelig at vi har en situasjon der ulike vitenskapelige posisjoner har forskjellige utgangspunkt for perspektiver i debatten og for spørsmålene som blir stilt. Svarene en får av disse spørsmålene er ikke alltid sammenlignbare. Kort forklart kommer det frem i debatten at det er massekartlegging gjennom bruk av standardiserte verktøy som kan sette barn i bås som «motstanderne» er imot. Det å kartlegge mennesker uten å ta enkelte barns forutsetninger, behov og deres sosiokulturelle bakgrunn i betraktning presenteres som problemet og ikke kartleggingen i seg selv. Posisjonen som er positive til kartleggingen begrunnes med at kartlegging kan identifisere barns språkvansker og starte med forebyggende arbeid så tidlig som mulig og bidra til sosial utjevning (Sandvik, 2013).

Pettersvold & Østrem (2012) skriver at det er barnehagen som skal vurderes, ikke barna, til tross for dette er det vanlig praksis å anvende kartleggingsverktøy til å måle barns helhetlige utvikling. Vurdering av barn gjennom observasjon er en av arbeidsoppgavene til en barnehagelærer, men barn i barnehagen skal ikke vurderes ut ifra prestasjoner eller for resultatmåling. De spør seg spørsmålet om standardiserte kartleggingsverktøy strekker til for å gi presise beskrivelser og vurderinger av barns opplevelser, læring og gjøremål i barnehagen. En barnehagelærer sitt profesjonelle skjønn er en nødvendighet i slike vurderingssituasjoner som skal være en kontinuerlig prosess i barnehagen (s. 169). Skjemaer som TRAS er neppe en vurdering av barnehagens praksis eller barnet, men heller en massevurdering av barn ut ifra en gitt standard. Denne påstanden kommer på bakgrunn av at det barnet har kunnskap om ikke blir fanget opp av slike standardiserte skjemaer som gir et svar på hva som er «normal utvikling hos barn» (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 43).

Gjervan og Svolsbru hevder at kritikken rettet mot kartlegging kun har fokus mot enkelte deler av kartleggingsprosessen. Videre hevdes det at kartlegging kan ha en positiv betydning, særlig for barn med flerspråklig bakgrunn (Gjervan & Svolsbru, 2010, s. 31; Gjervan & Svolsbru, 2013, s. 89). Pålerud (2013) fremhever at standardiserte kartleggingsverktøy er konstruert ut fra en kulturell og språklig mal som ikke nødvendigvis gir alle barn rettferdighet (s. 25-27). De ulike posisjonene presenterer et tydelig skille i perspektiver på standardiserte kartleggingsverktøy. I barnehagen blir barn vurdert hele tiden, derfor argumenterer Pålerud (2013) for at det er nødvendig med en debatt om hvilke situasjoner barnehagen skal bedrive vurdering av barn og hvordan den skal anvendes (s. 100). Margareth Sandvik er en av stemmen som er for kartlegging av barn i naturlige situasjoner i barnehagen. En helhetlig kartlegging som har et positivt syn på barnet, som ikke går på bekostning av de verdifulle øyeblikkene barnehagen tilbyr barna. Sandvik er selv utvikler av et kartleggingsverktøy som heter «Lær meg norsk før skolen» som hun hevder at legger vekt på barnets positive utvikling. Som kartlegger varierte situasjoner og tar hensyn til mangfold og forutsetninger (Sandvik, 2013, s. 82). Skoglund og Åmot (2012) skriver om utfordringer som kan oppstå når barnehagen og skolen skal vurdere barn ut ifra ferdigheter og utvikling sett i lys av barnehagens verdibegrep. I skolen skal barnets læringsprosess og læringsutbytte vurderes, barnehagen skal være preget av lek, sosialt samspill og anerkjenne barndommens egenverdi. Til tross for dette er det en voksende kultur for kartlegging og vurdering i barnehagen. Skoglund & Åmot (2012) hevder at

anerkjennelse og vurdering forholder seg til det som allerede eksisterer og påvirker handlingene våre i en pedagogisk situasjon. I situasjoner hvor kartleggings skjemaene ikke tar det pedagogiske miljøet i betraktning, kan det være med på å skape avvik som ikke er der (Åmot & Skoglund, 2012, s. 113-119). Arnesen (2011) opplever at norske utdanningsinstitusjoner har en forkjærlighet for en målstyrt pedagogisk tilnærming som er preget av kartlegging og vurdering av barn. I en kartleggingssituasjon må alle barn vises respekt og blir forstått slik de er, ikke hvordan de bør være. Arnesen (2011, s. 271) argumenterer for behovet for andre metoder enn standardiserte kartleggingsverktøy for å få frem barns virkelige ressurser og hvilke hindringer de kan møte på danningens vei. Mangelen på kompetanse hos personalet er en stor utfordring i barnehagen ved håndtering av slike kartleggingsverktøy. Ifølge Arnesen (2011, s. 271) kan ikke de standardiserte kartleggingsverktøyene kompensere for mangel på utdannet personal, men å være utdannet betyr svært lite om en ikke utvikler profesjonalitet. Evnen til å se barnet og ressursene de besitter og utvikle et inkluderende miljø som legger til rette for et fellesskap, dette krever kompetanse og fokus. Arnesen (2011) hevder at det kan stimulere objektivisering, som da ser etter mangler og avvik hos barnet istedenfor å se gjensidighet mellom seg selv, barnets relasjoner og de allmennpedagogiske aktivitetene (s. 270-279).

11 år etter at *St. meld. 41* (2008-2009) skapte store uenigheter er barnehagene fortsatt ikke pålagt å kartlegge alle barn, men verktøy som TRAS forekommer i flertallet av barnehagene i Norge (OECD, 2015, s. 85-85). Det er fortsatt uenighet om kartlegging kan være grunnlaget for vurdering av barns ferdigheter og hvor vidt om det er for barnets beste. I rammeplanen (KD, 2017) står det skrevet at barnehagen har ansvaret for å vurdere det pedagogiske arbeidet og at hovedformålet med vurderingen er å sikre at tilbudet barnet har krav på samsvarer med barnehageloven og rammeplanens føringer. Det blir klart uttrykt at barnas trivsel og allsidig utvikling skal være fokuset i observasjon og vurderingssituasjoner med barnets individuelle forutsetninger i betraktning (KD, 2017, s. 25-26). Rammeplanen skriver tydelig at det pedagogiske arbeidet er det som skal vurderes, for å sikre at barnas tilbud er i tråd med loven. Videre står det at barns trivsel og utvikling skal være i fokus og skal observeres og vurderes ut ifra individuelle forutsetninger. En setning som, barns trivsel og allsidig utvikling skal vurderes med utgangspunkt i individuelle forutsetninger (KD, 2017) kan da virke lite presis og åpen for tolkning. Standardiserte kartleggings verktøy nevnes ikke som en vurderingsform av barns helhetlige utvikling. Med en økende oppmerksomhet på kartlegging forsvinner tid som kunne

blitt brukt på pedagogisk aktivitet med barna. Og i verste fall kan et krav om kartlegging av barn medføre et syn på hva barna mangler (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 21). I teorien er kartleggingen ment for å hjelpe barn, men kan ende opp som ett mangelsøkende hjelpemiddel og kan ta bort ressurser fra barna som virkelig trenger det. Kartlegging av alle barn i barnehagen kan bli en etisk utfordring og kartleggingen må ikke bli et mål i seg selv. Her vil jeg vise til loven om behandling av personopplysninger Kapittel 1: § 1, Kapittel 3 § 8 og § 5 (Justis og beredskapsdepartementet, 2018). Personvernloven §23 som beskytter barnets sensitive informasjon og skal forhindre krenkelse mot barnet. Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet, slik at bruk av kartleggingsverktøy unngår å bli en krenkelse mot barnet hvis en spør seg om det er riktig å vurdere barn ut ifra en standard med en gitt mal for hva som er «normalt». Så når kartleggingsverktøy som TRAS som er skapt for barn med norsk som morsmål blir brukt må pedagogen være bevisst på hva som kartlegges. Kartlegging baserer seg på at barn skal vurderes ut ifra hva som er normalt, innen språklig, sosiale og andre ferdigheter. Her kan Honneth (2008) rettslige sfære trekkes inn da barnet skal anerkjennes som likeverdig og oppleve lik mulighet for respekt og ha like rettigheter som alle andre. Som nevnt tidligere er kartleggingsdebatten i barnehagefeltet knyttet til forskjellige vitenskapelige posisjoner til epistemologi og ontologi. Det epistemologiske perspektivet omfatter hvilke forståelser av kunnskap, tilegnelse av kunnskap og erkjennelsesprosesser som kommer frem i de forskjellige vitenskapelig posisjonene. Det ontologiske perspektivet skal belyse hvilke forståelser som er rådende når en spør spørsmålene: hva er et barn, en barnehagelærer, et inkluderende samfunn og en anerkjennende pedagogikk? Slik jeg ser det kan ontologiske spørsmål som dette belyse hvilken tilhørighet dette har med kritisk teori, emansipasjon, sosial filosofi og Honneths anerkjennelsesteori.

2.4 Barnehagelæreren sin posisjon til kartlegging som profesjonsutøver

Om barnehagelæreren har oppnådd profesjonell status og kan anerkjennes som profesjonsutøver kommer an på hvilket perspektiv en analyserer spørsmålet ut ifra. Det er fortsatt et omdiskutert tema om barnehagelæreren er en fullverdig profesjon eller en semiprofesjon, men på grunn av omfanget til oppgaven får jeg ikke gravd meg ned i den diskusjonen.

I 2018 leverte midlertid et ekspertutvalg rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv* (Børhaug m.fl., 2018), noe som kan indikere at det går i en retning av å synliggjøre og anerkjenne barnehagelærere som profesjonsutøvere, men også diskutere hvordan barnehagelærerprofesjonen kan videreutvikles. I denne rapporten beskrives skillet mellom profesjonsutøvere fra andre yrkesgrupper til å være profesjonsutøveren og samfunnets aksept for at deres yrke krever profesjonelle vurderinger for å løse problemer. Videre påpekte utvalget at profesjonsutøveren fortsatt har rutiner, men at rutinene krever en faglig kompetanse og at arbeidet til en profesjonsutøver er særpreget av vurderinger der faglig skjønn spiller en sentral rolle (KD, 2018, s. 39). Molander og Terum (2008) skriver at en profesjon er yrker som baserer seg på teoretisk kunnskap som erverves gjennom en spesifikk utdanning. Begrepet profesjon defineres ulikt og varierer ut fra historiske og faglige perspektiver. Profesjon kan forstås som å ha en viss utdanning som gir retten til å utføre spesifikke arbeidsoppgaver. Myndighetene har en tillit til yrkesgruppen sin kompetanse og samfunnet anerkjenner betydningen av oppgavene som gjennomføres av profesjonsutøveren gjennom det vi kaller praksis (s. Molander & Terum, 2008, s. 14-16). Profesjonsyrker har ett tillitsforhold til samfunnet hvor profesjonsutøvere som barnehagelærere på den ene siden har autonomi og skjønnsbasert beslutningsmakt som utdypes i rammeplanen, på den siden styres de gjennom politiske føringer og av markedskreftene. Barnehagelærerens autonomi og metodefrihet er forankret i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Profesjon skaper en forventning om profesjonalitet og skal vise til kunnskap og ferdigheter. Begrepet profesjon blir kritisert av enkelte på grunnlaget av at det skal ha mistet empirisk gyldighet, da yrkesgrupper blir en del av arbeidsorganisasjoner og slik mister deler av sin autonomi i regi av økt kontroll og statlig styring (Molander & Terum, 2008, s. 17). I tråd med oppgavens tematikk er dette relevant for barnehagelærerens metodefrihet som kan bli utfordret om myndighetene øker kontroll og styring i form av stortingsmeldinger som forslår økt kartlegging, endring i barnehageloven og ved å flytte ansvaret rundt kartlegging til arbeidsgiver. Det organisatoriske aspektet ved profesjonsbegrepet deles inn i fem punkter, det første punktet beskriver en kontroll som beskytter arbeidsoppgavene for mennesker med en spesifikk utdanning og forklares som en monopolordning. Det vil si at ingen kan arbeide som barnehagelærer uten å ha en treårig utdanning på universitet eller høyskole i ryggsekken. Profesjoner har en autonomi i sitt arbeid og har ingen standarder som styres av en ekstern

autoritet for hvordan disse arbeidsoppgavene skal gjennomføres, profesjonen skal skape sine egne «lover» som fungerer som punkt to. Punkt tre og fire forklares som at profesjonsyrker er *politiske konstituerte* og institusjonaliserer jurisdiksjonen ved at staten gir yrket ansvaret til å utføre spesifikke arbeidsoppgaver, denne tilliten kan sees som en samfunnskontrakt som blir gitt av samfunnet på grunnlag av profesjonens kompetanse. Punkt fem presenteres som *profesjonell sammenslutning*. Det vil si at yrkesgruppen skaper en kollektiv selvforståelse som profesjon og forsøker å bli anerkjent av samfunnet som verdig for samfunnsmandatet innenfor sitt fagfelt (Molander & Terum, s. 18).

Jeg har allerede nevnt at barnehagene i 2006 ble lagt under Kunnskapsdepartementet, og at denne endringen i departemental tilhørighet kan ha skapt noen forventninger og spørsmål hos profesjonsutøvere og forskere i barnehagefeltet. *Ville barnehagen få et økende press på læring og var staten vi kaller Norge klar for å inkludere barnehagens interesser i sin politikk?*, er et spørsmål Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 127- 128) har stilt seg. Læring er et begrep som knyttes til skolen og kan oppleves fremmed for barnehagefeltet, da hverdagen skal være gjennomsyret med omsorg, lek og all læring skal være lystbetont (KD, 2017, s. 19). Ifølge Greve, Jansen og Solheim (2014) har barnehagen blitt et sted hvor det er et krav om at barn skal få et læringsutbytte, dette begrunner Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 130) med rapporter, stortingsmeldinger og det økende internasjonale samarbeidet om utdanningsinstitusjoners effektivitet. Om det stilles krav til at barn skal få læringsutbytte i barnehagen, kan det stilles spørsmål om hvor den inkluderende barnehagen som skal anerkjenne barndommens egenverdi og den livslange dannelsesprosessen til barnet passer inn i dette. Krav om å vurdere og kartlegge barn ved å bruke slike verktøy kan begrense profesjonens autonomi og kan hemme muligheten i å bruke eget faglige skjønn. Greve, Jansen & Solheim (2014) skriver at autonomi er i tråd med barnehagelærerens bestemmelsesrett over hvordan de skal forme og utvikle barnehagens innhold og påvirke den som samfunnsinstitusjon. Når profesjonsutøveren mister noe av sin autonomi og ikke lenger er den bestemmende faktoren over egen profesjon kan dette skape en spenning (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 130-134). Spenningen som nevnes er i opplevelsen av at metodefriheten ligger forankret i de førende politiske meldingene blir utfordret og kan oppleves som en restriksjon mot barnehagelærerens profesjonalitet og autonomi. Spenningen kan knyttes til relasjonen mellom det rammeplanen (KD, 2017) pålegger barnehagelæreren, å observere barnas utvikling og vurdere barnehagens pedagogiske tilbud,

men kommuner og myndighetene fremmer samtidig forslag og krav om å vurdere og kartlegge barn med standardiserte verktøy. Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 134) forklarer denne spenningen som opplevelsen av å bli styrt av statlige føringer som underminer og styrer hvordan barnehagelæreren skal utføre en del av sitt arbeid. Kan politiske føringer ende opp som krenkelser mot profesjonsutøverens opplevelse av autonomi? I Honneths (2008) anerkjennelsesteori finner vi frasen «The denial of recognition» som oversettes til fravær av anerkjennelse der begrepet krenkelse står som en motsetning til anerkjennelse i Honneths anerkjennelsesteori og kan oppstå om våre forventninger ikke blir møtt av andre mennesker (s. 172). Spørsmålet jeg stiller meg selv er om denne anerkjennelsen kan knyttes til myndighetenes politiske føringer. Det vil jeg undersøke om Honneth sitt perspektiv kan gi innsikt i. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på Honneths anerkjennelsesteori.

3.0. Anerkjennelsens ukrenkelige verdi

I dette kapitlet skal jeg presentere begrepet anerkjennelse lys av Aksel Honneth sin anerkjennelsesteori. Jeg vil bevege meg inn i diskursen om kartlegging og kartleggingsdebatten som er rådende i barnehagefeltet i dag. Jeg har valgt å bruke Honneths teorier om anerkjennelse som et filosofisk teoretisk perspektiv for å analysere og tenke videre om bruken av standardiserte kartleggings verktøy og vurdering av barn i norske barnehager. Videre vil jeg se på hvordan anerkjennelse, kartlegging og vurdering av barn forholder seg til hverandre.

Begrepet anerkjennelse er et komplekst og bredt begrep som ofte blir anvendt i samfunnsvitenskapen. Anerkjennelse blir ofte snakket om i form av ros og oppmuntrende tilbakemeldinger, men anerkjennelsesbegrepet i utdanningssammenheng går dypere enn dette. Berit Bae sitt arbeid rundt erkjennelse og anerkjennelse har hatt stor betydning i barnehagefeltet. Bae er påvirket av Anne- Lise Løvlie Schibbye sin forskning rundt begrepet anerkjennelse. Selv har hun utført omfattende forskningsarbeid og plasserer seg i en psykologisk retning (Bae & Waastad, 1992, s. 25-26). I denne oppgaven har jeg valgt en litt annen filosofisk retning. Anerkjennelsesbegrepet knyttet til barnehagen blir presentert av Åmot & Skoglund (2012) gjennom to prinsipper, at individet har en ukrenkelig verdi og at alle mennesker har et utviklingspotensial og en egenverdi (s. 19). Disse prinsippene vil være grunnlaget for begrepet gjennom oppgaven min og siden anerkjennelsesbegrepet er et bredt tema vil det også fungere som avgrensning for denne avhandlingen.

3.1 Anerkjennelse i barnehage

Anne- Lise Løvlie Schibbye (2012) forklarer anerkjennelses paradoks som å oppleve seg selv som et selvstendig subjekt, men i jakten på selvstendighet må vi bli uselvstendige og derfra blir vi avhengig av den andre for å gi oss den anerkjennelsen vi søker (s. 40). Bae & Waastad (1992) er inspirert av hvordan den norske psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbye presenterer begrepet anerkjennelse og plasserer seg i det psykologiske feltet. Bae & Waastad (1992) poengterer at det er viktig å kjenne til anerkjennelsesbegrepets forankring i prinsippet om gjensidig likeverd mellom mennesker. De viser til at dersom forståelsen løsrives fra det filosofiske grunnlaget om gjensidig likeverd, kan resultatet bli en forenklet oppfatning i retning

av metoder for god kommunikasjon. Et annet viktig poeng de påpeker er at anerkjennelse innebærer å akseptere motsatte og paradoksale perspektiver. Det vil si at anerkjennelse er i relasjon med andre og oppleves gjennom grunnleggende holdninger om likeverd og respekt for andre mennesker. Slik Bae & Waastad (1992) ser det kan anerkjennelse være et nyttig redskap for å belyse relasjonsprosessene i samspill med barn.

Deres forståelse av anerkjennelsesbegrepet støtter seg til den dialektiske relasjonsteorien. I dialektisk relasjonsteori går anerkjennelse ut på å møte den andre ut ifra et likeverdig perspektiv og Bae & Waastad (1992) tar utgangspunkt i Hegels tenkning hvor de understreker et paradoks som lyder følgende: *mennesker er avhengige av andre for å oppnå autonomi*. Ved å fungere som et sosialt individ er en avhengig av anerkjennelse fra andre som bekreftelse av egen autonomi og individualitet. Ved å vise forståelse og åpenhet for en annen persons opplevelse av verden, selv når en er uenig i andres meninger og forståelser. Så anerkjennelse kan forklares som en relasjon der en forsøker å forstå et annet menneskets perspektiv, så det er gjennom andres anerkjennelse at vi kan utvikle oss til et selvstendig individ. Bae & Waastad (1992) sitt syn på anerkjennelse ligger i opplevelsen av relasjoner. Det som virker å fange deres interesse, er likeverd mellom barn og voksne og at de står i en avhengighet som går begge veier. Det vil si at barn og voksen må erkjenne hverandre som likeverdig og som et selvstendig individ, kun da kan man oppleve anerkjennelse. Det kan oppstå et asymmetrisk forhold mellom voksen og barn om en ikke er bevisst over eget syn på seg selv, barnet og verdiene som formidles. (Bae & Waastad, 1992, s. 25-26). Kristiansen (2014) gjør som Bae & Waastad (1992) og viser til anerkjennelsesbegrepet i sammenheng med selvet og relasjonsutvikling i lys av dialektisk relasjonsteori. Teorien hevder at anerkjennelse blir praktisert av mennesker gjennom handlinger, språk og vår væremåte. Et viktig prinsipp for teorien er at barnet skal ha autoritet over eget liv og egne opplevelser (s. 31). Sett i lys av deres forståelse presenteres anerkjennelse som et psykisk behov som gjør selvtillit og selvrespekt mulig. Litt tidligere i teksten viser Bae & Waastad (1992) til at anerkjennelse kan være et nyttig redskap. Dette skaper muligheten for et ontologisk spørsmål. Om anerkjennelse et verktøy, er det i så fall en fare for at anerkjennelse blir en instrumentell måte å møte barnet og da er det kanskje ikke anerkjennelse lenger?

Det krever arbeid for å utvikle et samfunn som er preget av anerkjennelse og dette ansvaret ligger hos pedagogene som er forbilder for barna. I det norske barnehagefeltet er det ikke mange som anvender den sosialfilosofiske inngangen til anerkjennelsesbegrepet. Solveig Østrem (2015) er en av forskerne i dette feltet som knytter anerkjennelse til en etisk og filosofisk diskusjon om hva det innebærer å være et menneske og stiller spørsmålet, hvordan mennesket kan fremme et godt liv og et godt samfunn. Her dukker det opp et ontologisk spørsmål som kan være med å synliggjøre de ulike måtene å forstå verden på ut ifra hvilken vitenskapelig posisjon en tar. Østrem (2015, s. 40) tar ikke stilling til anerkjennelse som en psykologisk og sosial interaksjon da hun vil tydeliggjøre at anerkjennelse av barnet som subjekt har en etisk begrunnelse. At barn skal møtes med anerkjennelse begrunner Østrem med at det knytter seg grunnleggende verdier i det å være mennesket. Mari Pettersvold er en annen innenfor barnehagefeltet som vektlegger Honneths perspektiver på anerkjennelse. I sin doktoravhandling *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* viser Pettersvold (2015, s. 36) til barnas kamp for anerkjennelse gjennom prosesser av inkludering i fellesskapet i barnehagen med tanke på forskjelligheten fra voksne. Pettersvold (2015) legger vekt på den sosiale anerkjennelsessfæren som innebærer menneskets utvikling av selvverd gjennom å delta i et solidarisk fellesskap (s. 36). Hun viser til ulike forståelser av anerkjennelsesbegrepet og løfter opp forskjellene mellom Berit Bae sin psykologiske inngang mot Honneth sin sosialfilosofiske forståelse av anerkjennelse. Her presenteres Berit Bae forståelse av anerkjennelse som en følelsesmessig opplevelse av likeverd og intersubjektivitet, hvor Bae velger å rette oppmerksomhet på barns opplevelse av å bli møtt som et subjekt og følelsen av egen gyldighet. Pettersvold drøfter innsikten Honneths teori kan gi i kulturelle og strukturelle forhold som inkluderer en følelsesmessig dimensjon. Følelsen av å bli anerkjent eller krenket gjennom erfaringer i seg selv og som kan utgjøre grunnlaget for samfunnsendring, noe Honneth kaller for *moralens grammatikk* som viser relasjonen mellom selvrealisering og samfunnskritikk (Pettersvold, 2015, s. 106-108).

3.1.1 Anerkjennelsesteori

Tanken om anerkjennelse føres tilbake til den tyske filosofen Georg Wilhelm Hegel. Hegel belyser de grunnleggende behovene mennesket har for anerkjennelse og bekreftelse. Han skriver «Mennesket er anerkjennelse» og hevder at ethvert menneskelig samliv forutsetter en grunnleggende og gjensidig bekreftelse mellom subjektene (Honneth, 2008, s. 52). For å få forståelse for hvilket behov mennesket har for anerkjennelse så må en studere konteksten og relasjonene slik at individene blir sett som subjekter og ikke objekter. Hegel tar utgangspunkt i Aristoteles der anerkjennelse for Hegel blir en mekanisme for *emansipasjon* som vil si løsrivelse og individualisering. Hegels sin politiske filosofi deler anerkjennelse inn i den private sfæren og den rettslige sfæren. Den private sfæren er kjærlighetsrelasjonen mellom mennesket mens den rettslige sfæren tar for seg hvert enkelt individs rettigheter i et samfunn. Hegel sitt perspektiv på anerkjennelse legger et fundament for en subjektiv og objektiv anerkjennelse, men belyser aldri det intersubjektive perspektivet på anerkjennelse (Kristiansen, 2014, s. 18).

Aksel Honneth er en av de som har tolket og videreført Hegel sitt arbeid innenfor anerkjennelsesteori. Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse et fenomen med en egen selvstendig hensikt som ikke må sees som et biprodukt for andre handlinger eller hensikter. Det vil si at en interaksjon som bærer en anerkjennende holdning kun utgjør anerkjennelse om den er rettet mot å bekrefte individet eller gruppen, men igjen er det kun individet selv som kan oppleve anerkjennelsen. Denne anerkjennelsesteorien viser til at alle mennesker forsøker å skape seg en autentisk identitet, ved å utvikle et selvilde som ikke gjør seg mindre verdt enn andre mennesker (s. 233-236). Honneths tankegang virker gjennomsyret av ontologiske spørsmål som kan kobles med oppgavens tematikk. Hva vil det si å være et likeverdig menneske og hvilket syn fremmes om kartlegging av barns ferdigheter retter oppmerksomhet mot barns mangler. Honneth forsøker å skape vilkår for en normativ samfunnsteori som bygger på moralsk motivert kamp som blir drevet av menneskets manglende opplevelse av anerkjennelse. Sentralt i denne anerkjennelsesteorien står begrepet krenkelse som en motsats til anerkjennelse, om våre behov for anerkjennelse ikke blir ivaretatt eller våre forventninger ikke blir møtt kan en føle seg krenket (s. 172). Krenkelsesbegrepet eller «the denial of recognition» som vi finner i Honneths anerkjennelsesteori er fravær av anerkjennelse fra andre mennesker. Krenkelse kan føre til skade på subjektets selvoppfattelse og er det samme som samfunnsmessig urettferdighet (Lysaker, 2013, s. 18). Lysaker (2013) viser til Honneth sitt krenkelsesbegrep som deles i tre

former, *kroppslig overgrep*, *rettighetstap* og *sosial krenkelse*. Formen som omhandler fysisk skade mot individet virker å være mindre relevant for oppgavens tematikk. Psykisk skade er aktuelt for oppgaven, men i denne oppgaven har jeg valgt å, istedenfor å konsentrere meg om psykologiske problemstillinger, rette oppmerksomheten mot krenkelse og anerkjennelse i relasjon til kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og solidariske sfæren. Med hoved fokus på den rettslige og solidariske sfæren.

samt formen som tar for seg tap av rettigheter. Det vil si når subjektet blir nektet sine rettmessige rettigheter, når ett mennesket ikke har innflytelse over beslutninger som berører eget liv eller valgmuligheter (s. 23-28). Om mennesker i en institusjon kan kartlegge dine ferdigheter uten ditt samtykke ut ifra hva som er normalt for din aldersgruppe og kaller det tidlig innsats er et eksempel for å sette rettighetstap i kontekst med oppgavens retning. Den tredje formen taler om negative konsekvenser for sosial verdi i et fellesskap eller sosial nedverdiggelse. En slik form for krenkelse forklarer Honneth som en nektelse av et individs selvverdsettelse og da verdsettelse fra andre. Noe som kan få konsekvenser da individet kan oppleve å bli fratatt sin tilhørighet til fellesskapet. Om et subjekt blir utsatt for sosial krenkelse kan en oppleve å føle seg utenfor fellesskapet, gruppen eller «normalen» (Lysaker, 2013, s. 23-28). Begrepet sosial nedverdiggelse kan knyttes til oppgavens tematikk, om barnehagelærerens metodefrihet ligger i et spenningsfelt mellom politiske føringer og profesjonsutøverens skjønn. Sosial nedverdiggelse kan og knyttes til barnets opplevelse av å være annerledes og utenfor fellesskapet i barnehage, en slik situasjon kan bryte med lovverket som rammer inn barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

3.1.2 Anerkjennelsens ulike sfærer

Honneth skiller mellom tre former for selvforhold som er essensielt for å skape sin egen identitet, selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. Denne utviklingen forutsetter tre former for anerkjennelse. I boken *Kamp for anerkjennelse* presenterer Honneth (2008) tre ulike sfærer, kjærlighets-, retts- og solidaritetssfæren. *Kjærlighets-sfæren* er å erfare anerkjennelse fra andre mennesker, opplevelsen av kjærlighet og vennskap er en forutsetning for utvikling av selvtillit. I forbindelse med kjærlighetssfæren hevder Honneth (2008) at kjærlighet og omsorg er en forutsetning for å utvikle selvtillit og at opplevelsen av å bli tatt vare på og elsket er essensielt

for et subjekt (s. 138). Honneths sin tilnærming til kjærlighet og vennskap kan gi innsikt for en profesjonsutøver sitt arbeid med relasjoner mellom barn og voksne.

Anerkjennelse i den *rettslige sfæren* skal ifølge Honneth (2008) gi individet følelsen av å være et autonomt individ og verdsettelse i ett fellesskap hvor en føler seg respektert som et likeverdig medlem av samfunnet (s. 101). Den rettslige sfæren er opplevelsen av å bli anerkjent som et likeverd subjekt med retten til å være seg selv, dette kan bidra til å skape selvrespekt. Så å anerkjennes i den rettslige sfæren innebærer å bli anerkjent av samfunnet og ha like rettigheter. Ingen skal oppleve å bli ekskludert eller bli behandlet annerledes enn andre statsborgere som følger norsk lov. Rettigheter skal bidra til likeverd og utvikle selvrespekt og er en forutsetning for den rettslige anerkjennelses-sfæren (Honneth, 2008, s. 119).

Den *solidariske sfæren* er det Honneth (2008) forklarer som å bli sosialt verdsatt. Her blir det lagt et grunnlag for selvverdsetting, som handler om verdsetting av personens ferdigheter. Om det er en situasjon mellom barnehagelæreren og politiske føringer eller om ett barn blir kartlagt ut ifra ferdigheter så vil det være avgjørende å bli anerkjent som kompetent og likeverdig. Å anerkjenne den andre for hvilke kunnskaper og ferdigheter et individ har slik Honneth (2008) hevder at solidarisk anerkjennelse legger til rette for subjekter til å forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter. Den solidariske sfæren til Honneth (2008) kan åpne for muligheter om å snakke om at barnehagelærere må være solidariske mot barna i barnehagen. Ved at mennesket anerkjennes i de tre nevnte sfærene kan et grunnlag for utvikling av en autonom identitet skapes. Anerkjennelse fra andre mennesker er en forutsetning for å utvikle sin identitet og de tre sfærene er nødvendige for at et menneske skal kunne leve et godt liv, da anerkjennelse gjennom kjærlighet, rettigheter og solidaritet kjennetegner et godt samfunn (s. 130). Sosial verdsetting innebærer et menneskets egenskaper og prestasjoner som er deres egne. Det kan forklares som opplevelsen av egenverdi som, ifølge Honneth (2008, s. 134), kun kan føles om subjektet blir anerkjent for sine egenskaper og ferdigheter av andre, slik kan sosial verdsetting løsrive seg fra rettslig anerkjennelse. Honneths teori om anerkjennelse nevner svært lite om barn i barnehagen. I barnehagen skal du få muligheten til å utvikle ditt fulle potensial, slik kan Honneths perspektiv se på barn som individer som gir og behøver omsorg, med krav om like rettigheter som andre og deltakere i et fellesskap som baserer seg på felles samfunnsverdier. Kjærlighets og vennskaps sfæren er en forutsetning for utvikling av selvtillit. Den rettslige

sfæren er opplevelsen av å bli anerkjent som et likeverdig subjekt med retten til å være seg selv og medvirkning, dette kan skape selvrespekt. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kan knyttes opp til rettighetsfæren for å sikre at alle barns rettigheter er i tråd med loven. Den solidariske sfæren virker særlig viktig for barn i barnehagen slik at de kan oppleve sin verd blant andre mennesker. Ved å få erfaringer der egne ferdigheter blir verdsatt i et fellesskap kan det skapes grobunn for å utvikle selvverdsettelse som siste steg i Honneths anerkjennelsesteori. Ifølge Honneth (2008) er disse tre sfærene en nødvendighet for å utvikle selvet og et selvilde som ikke gjør seg mindre verdt enn andre mennesker (s. 236). Anerkjennelse forklares som å bli anerkjent for individet man er samtidig som man anerkjenner andre slik som de er.

4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsmetode ved å presentere min vitenskapelige forankring. Deretter vil jeg presentere utvalget av deltakere for undersøkelsen, begrunnelse for semistrukturert intervju, transkribering som prosess og analytisk tilnærming. Jeg vil avslutte dette kapitlet ved å vise til prosjektets etiske vurdering, validitet, pålitelighet og gjennomsiktighet. Grunnlaget for denne forskningen ligger i nysgjerrigheten min, og omhandler å få et innblikk i den sosiale virkelighet som det er ønskelig å få tilegne seg mer kunnskap om det aktuelle temaet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017, s. 25). Det dreier seg om å samle inn data, analysere og tolke dataen som presenteres gjennom undersøkelsen forskeren foretar seg. Det innebærer også lesning, skrivning og refleksjon, Johannessen, Tufte & Christoffersen (2017) hevder at de viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (s. 25). Forskningens formål er her i lys av kritisk teori å stille spørsmål ved sannheter som blir presentert og emansipasjon.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsfilosofi er systematikken bak vitenskapelig kunnskap, aktivitet og forutsetninger, med ett formål om å svare på *hva* som eksisterer og *hvorfor* kunnskap er kunnskap (Gilje & Grimen, 1993, s. 11). Tanken bak å anvende Honneths sosialfilosofi og kritisk teoretisk tilnærming i denne oppgaven er å fremme kriteriene som ligger som fundament for kunnskapen jeg skal produsere sammen prosjektets deltakere ved å bruke kvalitativ metode. Kritisk teori kan kjennetegnes som en tolkende tilnærming som kombineres med en interesse for en kritisk spørrende holdning av den reelle sosiale verden (Alvesson & Sköldberg, 2015, s. 287). Et spørsmål som har blitt viktig for arbeidet med denne oppgaven i forlengelse av en slik tilnærmin til forskning er: *Hva må jeg som forsker ta i betraktning for å tilegne meg kunnskap om den sosiale virkeligheten?*

Sosialfilosofi er en retning innen filosofien uten tydelig grenser slik ser jeg meg nødt til å avgrense til Honneths teori om anerkjennelse. Teorien er forankret i en filosofisk antropologi om menneskets behov, men ettersom samfunn varierer fra hverandre må de tilpasses det aktuelle samfunnets forhistorie (Fjørtoft, 2009, s. 63). Honneths sosialfilosofi fungerer som en

refleksjonsinstans hvor det diskuteres hvilke forutsetninger som ligger til grunn for å leve ett vellykket sosialt liv. Postholm (2010) skriver at kunnskap kan sees som der forståelse og mening skapes mellom mennesker som er i sosialt samspill (s. 21). Satt i sammenheng med Honneths anerkjennelses teori vil anerkjennelse mellom barnehagelærerne som deltar i prosjektet og meg være en avgjørende forutsetning for å skape kunnskap sammen gjennom gjensidig respekt og tillit.

4.2 Min metode er kvalitativ med en kritisk tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ og kritisk tilnærming i denne masteravhandlingen for å undersøke barnehagelærere sine tanker og erfaringer med standardiserte kartleggingsverktøy og faglig vurderinger av barn i barnehagen. Jeg bruker kvalitativ metode for å få innsikt i barnehagelærerne som deltok i prosjektet mitt sine erfaringer med fenomenet kartlegging. Kritisk teori kan kjennetegnes som en tolkende tilnærming som kombineres med en interesse for en kritisk spørrende holdning av den reelle sosiale verden (Alvesson & Sköldberg, 2015, s. 287). Jeg valgte kritisk tilnærming for å tolke eventuelle funn i en politisk retning og slik rette ett kritisk blikk mot myndighetene og internasjonale instanser sitt økende engasjement i den norske barnehagesektoren. Utfordringen blir å finne en passende distanse til informasjonen som blir delt slik at empirien i studien ikke blir dominerende på en måte som kan påvirke mitt kritiske blikk (Alvesson & Deetz, 2000, s. 20). Formålet med å anvende denne metoden er å få et innblikk i om barnehagelærere opplever et spenningsfelt mellom arbeidsgiverens press på kartlegging av barn og vurdering, samt få løftet barnehagelærerne som deltok sine tanker og meninger om det finnes positive og negative sider med kartlegging og vurdering av barn. Det som kjennetegner kvalitativ forskningsmetode er at forskeren interesserer seg for hvordan noe gjøres, oppleves, fremstår eller utvikles og at fokuset til forskeren er å beskrive, fortolke eller dekonstruere menneskelige erfaringskvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Ved å anvende en kvalitativ tilnærming i form av intervju søker jeg å forstå verdenen slik som barnehagelærere ser den. Kvalitativ metode deles ofte inn i deduktiv, induktiv tilnærming og abduktiv tilnærming for innsamling av data og analysering av funn. Deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver og utvikler en analytisk ramme med teori som fundament. Induktiv tilnærming tar for seg funn i form av data som utgangspunkt og forsøker

å skape en forståelse av tematikken som undersøkes av forskeren. Dette studiet er ikke empirisk eller teoretisk drevet. Alvesson og Sköldberg (2015, s. 55-61) forklarer abduktiv tilnærming som et forsøk på å forklare prosessene mellom filosofi, teori, metodologisk tilnærming samt prosesser rundt innsamling og analysing av data. I dette prosjektets analyse anvender jeg en abduktiv tilnærming, dette innebærer at teorien jeg har valgt har et dialektisk forhold til empirien, der teorien skaper en forståelse av tankene og meningene som ble delt av deltakerne i prosjektet. Som forsker tolker jeg fenomenet kartlegging som jeg selv har en forforståelse av som da knytter det til den hermenautiske tilnærmingen (Alvesson & Sköldberg, 2015, s. 55-61). Forskeren må ta utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, da situasjonen er med på å forme studien. Som forsker tolker jeg betingelser og ulike situasjoner ut fra mine egne erfaringer, opplevelser og forforståelse (Postholm, 2005, s. 26). Da det er barnehagelærernes erfaringer og tanker rundt standardiserte kartleggings verktøy som vil være tematikken i intervjuene må jeg være klar over min egen forforståelse og bevisst over egen rolle som forsker. Da min forforståelse og tolkning kan prege intervjuet og møte med menneskene som deltar i intervjuet.

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervju baserer seg på et møte mellom mennesker hvor fokuset er å tilegne seg andre menneskers perspektiver om fenomener (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). I denne avhandlingen skal jeg søke kunnskap om kartlegging av barn ved å få innblikk i profesjonsutøvere sine opplevelser som baserer seg på subjektive erfaringer som jeg videre vil knytte til den kritisk teoretiske tenkningen som denne avhandlingen baserer seg på. Intervjuene er semistrukturerte hvor jeg som forsker har et valgt tema som fungerer som retning for intervjuet. Oppmerksomheten mot relasjoner mellom mennesker inngår i intervjuforskning med andre ord er samspillet mellom forsker og deltakere avgjørende for å oppnå kunnskap (Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 22). Intervjuet forutsetter en lyttende og tilstedeværende forsker som fanger opp fokuset til deltakeren Brinkmann og Tanggaard (2012) hevder at om en forsker er empatisk og mottakelig kan en være heldig og få tilgang til andre menneskers erfaring. Jeg som forsker må anerkjenne barnehagelærerne som deltar i prosjektet for å oppnå fruktbare intervju. I de tidligere kapitlene har jeg redegjort for Honneths anerkjennelsesteori

som beskriver tre sfærer som menneskets behov, kjærlighets-, retts- og solidaritetssfæren. I intervjuene opplever jeg at kjærlighetssfæren, den rettslige og solidariske sfæren er spesielt viktige i møte mellom mennesker i situasjoner som intervju. Jeg opplever den viktig i den forstand at relasjoner mellom forsker og deltaker sett i lys av de tre sfærene spiller en vesentlig rolle for anerkjennelse av individene som deltar i en slik situasjon. Om en ser på forskningsintervju i lys av Honneths perspektiv gjennom kjærlighetssfæren, den rettslige sfære og solidariske sfære opplever jeg at en kan identifisere utfordringer som kan oppstå mellom forsker og deltaker. Kjærlighetssfæren kan legge et grunnlag for tillit hos den andre, dette kan utvikle selvtillit hos forsker og deltaker. En slik tillit og selvtillit kan resultere til at deltaker og forsker er mer selvsikre til å dele informasjon, om intervjuet skaper rom for selvtillit til egen kompetanse. Den rettslige sfæren er en forutsetning for en anerkjennelse som kan gi individet følelsen av å være et likestilt medlem i forskningsintervjuet. Deltakerne og forskerens holdninger til seg selv er viktig for å kunne anerkjenne deltakeren og forskers kompetanse, dette kaller Honneth selvaktelse, respekt for seg selv. Det kan være avgjørende for hvilken kunnskap som blir delt av menneskene i et forskningsintervju om følelsen av å være likestilte ikke oppleves. Honneths solidariske sfære kan bidra med at deltaker og forsker blir møtt, forstått og sett av andre for å utvikle selvverd og evnen til selvverdsettelse av kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Selverdsettelse og erfaringer kan skape et fundament for nye måter å tenke i en analyse. Dette vil jeg gå nærmere inn på i diskusjonene som kommer i kapittel 5.

4.3 Utvalg av deltakere

Dette forskningsprosjektet skal sammen med deltakerne skape kunnskap om tematikken anerkjennelse og kartlegging for å svare på valgt problemstilling. Gjennom intervju er det ønskelig å konstruere en dypere kunnskap og grundige beskrivelser fra praksis. Barnehagelærerne som valgte å delta i prosjektet ble spurt på bakgrunn av at personene kunne ha relevant informasjon om det jeg søker svar på gjennom en valgt problemstilling. Postholm (2005) hevder at antallet informanter ikke bør være for stort, da undersøkelser, analyse og bearbeiding av teksten vil ta tid. Jeg valgte å intervju tre barnehagelærere da Postholm (2005) hevder at tre informanter kan være tilstrekkelig for å finne en felles essens eller opplevelse av fenomenet som undersøkes (s. 43). Jeg kom i kontakt med barnehagelærerne som ble med i

undersøkelsen gjennom faglige kontakter fra studieløp og egen arbeidserfaring. Det var ingen nær relasjon mellom meg og deltakerne da jeg er klar over de etiske utfordringene en kan møte ved å intervju mennesker en kjenner. Jeg har intervjuet tre barnehagelærere og fått ett innblikk i deres hverdag og samt deres arbeidserfaringer rundt kartlegging med standardiserte verktøy og faglig vurdering av barn i barnehagen kan bryte med barnehagens samfunnsmandat? Jeg vil beskrive intervjuene som åpne og lite styrt. Jeg valgte en slik tilnærming til intervju siden hensiktene med dem har vært å få frem ulike perspektiver rundt kartlegging. Her er det viktig at forskeren har en anerkjennende posisjon som skaper tillit, åpenhet og ro. Da jeg søker etter andre menneskers erfaringer og opplevelser er jeg avhengig av de som deltok sin vilje til å dele informasjon. På dette grunnlaget vil intervjuene avhenge av anerkjennelse fra begge parter, forsker til deltaker og deltaker til forsker.

I januar 2020 tok jeg kontakt via epost med barnehagelærerne som valgte å delta. Intervjuene ble gjennomført i tidsrom mellom januar og februar 2020 og tok sted på private grupperom på en høyskole. I forkant av møtene med deltakerne sendte jeg ut et informasjonsskriv om min bakgrunn, prosjektets tema og informerte deltakerne om at prosjektet har fått godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata. Videre forsikret jeg deltakerne om at all sensitiv informasjon som blir brukt i oppgaven vil bli anonymisert og at all data i form av lydopptak vil bli slettet etter transkribering. Ved hvert intervju startet jeg med å presentere ett samtykkeskjema som forsikrer deltakerne at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet og at all informasjon vil bli slettet. Informasjonsskrivet informerte deltakerne om at de samtykket til bruk av lydopptaker på intervjuet. Ved å bruke lydopptaker hadde jeg muligheten til å konsentrere meg om at intervjuet bar en anerkjennende holdning fra min side. Dette inntrykket kom fra deltakernes uttalelser om hvor viktig de mente det var å løfte denne tematikken opp samt at alle tre selv uttrykte at det var «godt å få prate om egne tanker og meninger rundt praksis av kartlegging og vurdering av barn». En gjensidig anerkjennelse er nødvendig ovenfor hverandre som likeverdige subjekter er viktig for å skape en god relasjon mellom deltaker og forsker, slik kan en skape trygghet og tillitt. Da jeg er avhengig av at barnehagelærerne er villig til å dele sine erfaringer må jeg vise oppmerksomhet i form av å lytte, være forståelsesfull og respektere det deltakeren ytrer (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 141). Som forsker søker jeg i dette prosjektet å belyse andre menneskers erfaringer og forsøke å koble disse erfaringene til hvordan politiske beslutningsprosesser påvirker barnehagelærerens autonomi som profesjonsutøver. I møte med

deltakerne har jeg valgt den semistrukturerte formen for intervju. Brinkmann og Tanggaard (2015) skriver at det er viktig å starte bredt og at et semistrukturert intervju forutsetter forarbeid innen tematikken som skal undersøkes. For mye forhåndskunnskap om tematikken blir ofte framstilt som negativt da forskerens nøytralitet og objektivitet blir redusert, dette er Brinkmann og Tanggaard (2015) kritiske til som hevder at ingen forskningsintervjuer er nøytrale (s. 27). I intervjuene anvendte jeg en intervjuguide for å starte intervjuet. Intervjuguiden bestod av spørsmål om deltakernes bakgrunn, rolle i barnehagen og hvilke arbeidsoppgaver som fulgte stillingen deres. Kvale og Brinkmann (2015) stiller spørsmål til bruk av ledende spørsmål i intervjustudier. De viser til at kvalitative forskningsintervju der ledende spørsmål anvendes kan stå i fare for å teste deltakernes pålitelighet og brukes for å bekrefte forskerens fortolkninger. Det å erkjenne påvirkningen de ledende spørsmålene kan ha og forsøke tydeliggjøre forskningsspørsmålene, er essensielt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg opplevde at intervjuguiden la til rette for en åpen dialog mellom deltakerne og meg. Det virket som deltakerne var trygge på omgivelsene som resulterte til aktiv deltakelse, hvor begge parter virket imøtekommende, lyttende og anerkjennende. Min opplevelse av intervjuene var at deltakerne kunne delt enda mer informasjon om tematikken om jeg hadde vært tryggere i intervjusituasjonen. Dette var første gang jeg ledet et forskningsintervju, om jeg hadde hatt mer erfaring kunne jeg vært tryggere i situasjonen og spurt andre spørsmål som kunne åpnet for en dypere dialog.

4.5 Transkribering og analyse av datamateriale

Transkribering av intervju er når datamaterialet blir strukturert og systematisert til tekstform for å senere bli analysert og drøftet i rapporteringen. Å skulle transkribere muntlig språk til tekst kan være en utfordring da talespråk kan være en strøm av ufullstendige setninger uten struktur. Det kan være vanskelig å vite hvor en skal sette komma eller punktum i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207-208). Det tok meg som nykommer i transkriberingens verden lang tid å gjøre opptakene om til tekst, men jeg lærte mye av egen intervjustil som jeg tar med meg som nyttige refleksjoner. Refleksjonene presenteres på slutten av dette kapitlet. Brinkmann og Tanggaard (2015) skriver at det er mye informasjon som kan bli tapt i transkribering samt språklige fenomener som ironi (s. 34). Brinkmann og Tanggaard (2015) skriver å unngå tap av

slik informasjon bør personen som foretar intervjuet være den som transkriberer og at transkriberingen bør skje i kort tid etter intervjuet. Dette begrunnes med at intervjusituasjonen er fersk i minnet og det kan oppstå gode ideer til analyse i transkriberingsfasen (s. 34). Som jeg erfarte var det krevende arbeid å omgjøre det muntlige til skrift. Transkripsjonene er på bokmål, dette var en måte å anonymisere prosjektets deltakere. For sikre at transkriberingen ble grundig gjennomført hørte jeg gjennom lydopptakene flere ganger. Jeg opplevde transkriberingsprosessen som fruktbar da den ga meg innsikt i andre menneskers opplevelser med standardiserte kartleggingsverktøy og gjorde meg oppmerksom på min egen rolle som forsker. Min opplevelse var ett nært forhold til datamaterialet, ved å komme nærmere deltakernes erfaringer og lytte hvordan jeg fremsto som intervjuer. Jeg oppdaget at min respons kan ha vært litt for hyppig til å stille oppfølgingsspørsmål og i ettertid ser jeg at tenkepauser kunne skapt flere refleksjoner for barnehagelærerne og meg (Dalen, 2011, s. 33). I ettertid oppdaget jeg paralleller til Honneths (2008) begreper om anerkjennelse og min innvirkning på intervjuet og dataen som skapes. Ved å avbryte en potensiell refleksjon som kunne være verdifulle for dialogen ser jeg at mangel på solidarisk anerkjennelse kan ha påvirket deltakernes opplevelse av å være likeverdig og svekket deres positive innstilling til egne ferdigheter og kunnskaper (s. 130). Som kunne skapt negative konsekvenser i form av krenkelse eller sosial nedverdiggelse om jeg hindret deltakerne muligheten til selvverdsettelse (Lysaker, 2013, s. 23-28).

Analysen av informasjonen som ble delt med meg har en abduktiv tilnærming. Det vil si at en setter teori og empiri i et dialektisk forhold mellom teori og data, der teorien er nødvendig for å forstå informasjonen som deles. Alvesson og Sköldberg (2005) hevder at en abduktiv tilnærming involverer at forskeren tolker et fenomen som forskeren selv har forforståelse om slik knyttes den til en hermeneutisk tilnærming (s. 55-61). Gjennom intervjuet startet analyseprosessen da mine egne fortolkninger allerede starter med prosjektet design og i møte med den informasjonen deltakerne velger å dele med meg. I kontekst med masteroppgaven søker jeg å sammenfatte materialet opp mot forskningsspørsmålet «*På hvilke måter kan politiske føringer, et overordnet press og økt detaljstyring fra arbeidsgiver i form av kartlegging og vurdering av barn kan bryte med barnehagens samfunnsmandat*». Kan informasjonen sees i nye sammenhenger og forhåpentligvis gi meg innsikt i deltakernes opplevelser og tanker om standardisert kartlegging. Å analysere noe vil si å dele noe opp i mindre deler og målet er å

ende opp med en ny forståelse av materialet forskeren undersøker (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37). Jeg ønsker å finne ut om det er noen koblinger mellom valgt tematikk og fenomenet som beskrives ut ifra barnehagelærerens perspektiv, slik at jeg kan fortolke opplevelser og erfaringer opp mot teorien jeg har valgt.

4.6 Forskningsetikk, troverdighet, validitet og gjennomsiktighet

I forkant av intervjuet var jeg klar over at min rolle som forsker måtte være oppmerksom på tonefall og engasjementet som lå bak emnene i dialogen. En åpen og anerkjennende holdning var noe jeg ønsket i intervjuet for å skape ro og et miljø som innbyr til å dele informasjon. Da jeg ønsket å legge til rette for dialog med god flyt mellom deltakerne og meg.

Honneth (2008) sin *solidariske sfære* er relevant for vekslingen mellom meg som følger opp informasjonen barnehagelærerne valgte å dele i intervjuet. Den *solidariske sfæren* er det Honneth (2008) forklarer som å bli sosialt verdsatt. Her legges det et grunnlag for selvverdsetting, som handler om verdsetting av personens ferdigheter. I møtene med deltakerne forsøkte jeg som intervjuer å anerkjenne Ane, Beate og Christine sine kunnskaper og ferdigheter rettet mot deres profesjonsutøvelse. Å anerkjenne ett mennesket i denne sfæren legger til rette for positiv innstilling til seg selv og kan danne ett grunnlag for å utvikle en autonom identitet (s. 130). Jeg måtte kontinuerlig være observant på egen rolle som forsker for å legge til rette for en gjensidig balanse og gi rom for begge partene i intervjuet. At rommets atmosfære bar preg av en anerkjennende holdning og åpenhet var viktige elementer for hvilken informasjon som deltakerne ville dele med meg. Jeg var opptatt av likeverdighet mellom deltakerne og meg. Åpne spørsmål og god tid var grunnleggende for dialogen da jeg var oppmerksom på at intervjuene ikke skulle bli for styrt av min interesse i tematikken. Dette var første gang jeg har vært i en posisjon hvor jeg skulle intervju andre mennesker. Jeg opplevde det i starten som utfordrende, men det ble mer naturlig etter at dialogen kom ordentlig i gang. At jeg var nervøs var en erfaring som kan ha gjort intervjuene mer problematisk enn jeg har forventet.

Masteroppgavens *troverdighet* skal vise hvilke fremgangsmåte jeg har for eventuelle funn og hvordan jeg redegjøre for påliteligheten til informasjon jeg har fått tilgang til (Thagaard, 2003, s. 178). Slik jeg ser det styrkes oppgavens troverdighet i lys av den kritiske teoriens prosjekt.

Ved å vurdere og begrunne tanker rundt egen forforståelse, utvalg av teoretisk perspektiv, tematikk, metodisk tilnærming, gjennomføring av intervju, transkribering og diskusjonene av eventuelle funn. Pålitelig kunnskap skal kunne etterprøves og verifiseres ved at forsøket kan gjenskapes av andre i ett identisk forskningsforsøk. Ledende spørsmål kan som nevnt tidligere sees som en svekkelse av forskerens pålitelighet. At jeg er klar over denne påvirkningen de ledende spørsmålene kan ha er fundamentalt. Undersøkelsens pålitelighet går da ut på om andre forskere kan gjøre det samme forsøket med samme informanter og få tilsvarende resultater i senere tid, slikt kan styrke undersøkelsen troverdighet (Bryman, 2012, s. 41). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at spørsmålet om pålitelighet og validitet konstruerer noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og om intervjuets karakter. Kan den kunnskapen som skapes gjennom intervjuet være objektiv, da objektivitet er ett flertydig begrep (s. 272). Er dataen som jeg får tilgang til gjennom intervjuene av barnehagelærerne pålitelig og pålitelig nok til å bearbeides i en analyse. *Validitet* innebærer om valgt metode er egnet å undersøke valgt fenomen og validere kunnskapen som gyldig vitenskapelig kunnskap. Ved å knytte den aktuelle teorien tett til undersøkelsen har jeg forsøkt å sikre oppgavens pålitelighet og validitet. Thagaard (2003) skriver at studiens bekreftbarhet forutsetter en kritisk holdning til egne tolkninger for å vise leseren ett skille mellom data som er direkte sitert fra personen som blir intervjuet og tolkninger forskeren selv har (s. 178). Jeg valgte også en tematikk som jeg selv finner spennende som jeg ønsket at kunne skape en kvalitet i undersøkelsen. Det er viktig at jeg som forsker har ett kritisk syn på egne forkunnskaper om emnet og fortolkninger. Validitet skal vise studiens gyldighet, får metoden jeg har valgt frem kunnskap om det jeg søker å undersøke, sitter jeg igjen med funn om fenomenet som jeg ønsket å vite noe om. Valideringen skal gjennomsyre hele studien som en prosess for å vise leseren den produserte kunnskapen på en adekvat måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

5.0 Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet fra de semistrukturerte intervju av barnehagelærerne som var deltakere i dette prosjektet. Analysen av datamaterialet vil være preget av hvilken informasjon prosjektets deltakere ønsket å dele med meg. Analysen er av deskriptiv natur som vil si at jeg som forsker har strukturert funn til en rapport av informasjonen som ble delt. Denne presentasjonen gjøres for å få frem barnehagelæreres perspektiv, meninger og tanker om kartlegging av barn ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy. Jeg er klar over at det jeg presenterer også vil være påvirket av mine perspektiver og tolkninger. Å gi tilkjenne at mine forforståelser påvirker analysearbeidet kan også ses på som et ønske om å ha en bevisst holdning til anerkjennelse som forsker. Anerkjennende holdning og åpenhet var viktige faktorer for å skape ett trygt miljø for deltakerne og meg selv. Om deltakerne oppfattet situasjonen som trygg og anerkjennende kan jeg kun basere på opplevelsen jeg fikk da deltakerne ønsket å dele informasjon med meg og at dialogene var preget av latter, ro og interessante dialoger. Ved å spørre åpne spørsmål og gjennom dialog med deltakerne har jeg vært heldig nok til å få et innblikk i deres opplevelser fra praksis. Grunnlaget for dialogene var min interesse i deres praksis rundt kartlegging og dokumentasjon av barns utvikling. For å koble meg på oppgavens tematikk og forhåpentligvis finne svarene jeg søker var jeg oppmerksom på at intervjuet ikke skulle være for styrende fra min side. Informasjonen som ble delt med meg skapte en naturlig flyt i dialogen og la til rette for å dykke dypere ned i tematikken, kartlegging av barn. Jeg var heldig med at alle tre var villig til å dele sine tanker rundt tematikken. For å sikre kvaliteten til drøftingen er deltakernes ytringer i form av direkte sitater. Videre i presentasjonen av funn vil Honneths sfærer fungere som diskusjonsinnganger hvor jeg diskuterer barnehagelærernes uttalelser i tråd med Honneths begreper. Honneth presenterer i sin teori på hvilke måter individets intersubjektive anerkjennende mønstre kan skape en autonom identitet gjennom kjærlighet, rettslig og solidarisk anerkjennelse. Om disse tre formene blir innfridd kan individet utvikle selvtilit, selvaktelse og selvverd samt unngå krenkelse, dette kan skape et fundament for individets selvrealisering (Pettersvold, 2015, s. 36). Pettersvold (2015) forklarer Honneths tankegang rundt konflikter som alltid eksisterende og at mennesket kontinuerlig kjemper for å danne gjensidig anerkjennelse fra andre. Dette kaller Honneth for moralens grammatikk som går ut på at menneskets erfaringer blir omgjort til ytringer av normative krav til samfunnet og endring. Dersom den som opplever krenkelsen står

på sine rettigheter kan krenkelsen omgjøres til anerkjennelse. Taper individet kampen mot krenkelsen kan dette hemme potensialet for personens selvrealisering (Pettersvold, 2015, s. 36). I min presentasjon av funn vil dette fungere som en ledetråd for hvordan jeg ønsker å behandle barnehagelærerne og det de har uttrykt gjennom intervjuene.

5.1 Anerkjennelse og krenkelse i kjærlighetens sfære

Den første sfæren Honneth analyserer som en form for intersubjektiv anerkjennelse er kjærlighetssfæren. Den omfatter primærrelasjoner, som barnehagen er en stor del av de første fem årene av barnets liv. Ved siden av hjemmet kan relasjoner med andre barn og ansatte i barnehagen dannet et bredt spekter med omsorgspersoner for barnet. Det er viktig å poengtere at omsorgsrelasjonen mellom familie og barn ikke er av lik grad som den relasjonen som utvikles mellom barn og barnehagelærer. Det kan derimot utvikles en vennskapelig relasjon og et bånd mellom barn og barnehagelærer med en forståelse om gjensidig bekreftelse og anerkjennelse. Bekreftelse og anerkjennelse fra den andre er fundamentalt i kjærlighetssfæren og det er her mennesket kan oppleve kjærlighet og vennskap som er en forutsetning for utvikling av selvtillit (Honneth, 2008, s. 138). Deltakerne ga meg et innblikk i deres syn på anerkjennelse og knyttet begrepet til barnehagehverdagen. «*Anerkjennelse for meg betyr å bli sett og anerkjent for det du gjør, bli gitt ros og tillit. I barnehagen innebærer det at du løfter barnet til å nå sitt fulle potensial og anerkjenner individet for den hun eller han er*» (Ane). Utdraget over viser at Ane sine assosiasjoner til begrepet anerkjennelse er i form av å bli sett, handlinger, tillit og verbal anerkjennelse. Kjærlighetssfæren tar for seg behovet for å utvikle en grunnleggende tillit og en emosjonell trygghet i grunn. Barn i barnehagen må oppleve tillit og anerkjennelse fra de rundt seg gjennom kjærlighetssfæren som Honneth (2008) presenterer som kjærlighet og omsorg. Ved at mennesket opplever kjærlighet og vennskap skapes muligheten for utvikling av selvtillit. Opplevelsen av å bli tatt vare på og elsket er essensielt for et subjekt og en forutsetning for å utvikle denne selvtilliten (s. 138). Ane, Beate og Christine delte sine holdninger om hva barn bør erfare i barnehagen og nevnte begreper som *trygghet, anerkjennelse og medvirkning*. Fokuset deres virket å ligge i å ha gode relasjoner, respektere og anerkjenne hvert enkelt barn i deres barnehage. Det kommer frem i analysen at Ane sin inspirasjon i hverdagen er opplevelsen av å anerkjenne hvert enkelt barn i barnehagen og slik

erfarer hun å mestre sin profesjon. «*Opplevelsen av at barna får utfolde seg og leke fritt er viktig for meg. Å erfare at jeg kan inspirere barna og anerkjenne hvert enkelt barn i løpet av dagen, da opplever jeg mestring i eget yrket*» (Ane). Samtidig kommer det frem enkelte meninger om at barnehagen skal ivareta alle barns behov for kjærlighet og vennskap. Gjennom analysen presenteres en innsikt i deres arbeid med relasjoner og anerkjennelse som profesjonsutøvere. Deltakerne var åpne om sine holdninger til egne roller som forbilder og omsorgspersoner i deres arbeid med barn. Videre delte de erfaringer og tanker rundt barns opplevelse av å ikke mestre og sårbarheten som kan vise seg om barnet opplever at hun/han er annerledes enn andre. Innsikten som ble delt sett gjennom Honneths kjærlighetssfære kan forklare en balanse mellom anerkjennelse fra andre og krenkelsesbegrepet. Holdningene til deltakerne sett i lys av Honneths perspektiv og kjærlighetssfære virker for meg som en forutsetning for at alle barn kan få muligheten til å utvikle selvtillit og oppleve seg verdsatt som et subjekt. Sett gjennom Honneths perspektiv kan fravær av tillit, vennskap eller omsorg i denne sfæren følges av krenkelse og verst tenkelig gjøre skade på individets selvtillit.

5.1.1 Selvtillit

Deltakerne rettet oppmerksomhet mot barnas opplevelse av tilhørighet i gruppen og utdypet at inkludering er en viktig del av deres arbeid med relasjoner og sosial utvikling hos barna. Analysen får frem at deltakerne ser det essensielt å anerkjenne barnet som et selvstendig subjekt og møte andre med gjensidig respekt samt se barns utvikling gjennom et helhetlig perspektiv. Et helhetlig perspektiv forklares av en av deltakerne som «*å se mennesket som et subjekt, møte andre med åpenhet og akseptere individet for deres særegenhet*» (Ane). Det kommer frem gjennom analysen at det var nokså gjensidig enighet om at holdninger og verdier en barnehagelærer innehar er grunnleggende for deres arbeid med barn og er en styrke i deres arbeid med å skape de gode og omsorgsfulle relasjoner som er nødvendig for at barn skal utvikle tillitt til andre og selvtillit. «*Grunnholdningene og verdiene barnehagelæreren har kan legge et fundament slik at barna i barnehagen har muligheten til å utvikle en selvtillit, men det forutsetter at barnehagen legger til rette for tilhørighet, trygghet og omsorgsfulle relasjoner*» (Beate). Det kommer frem i dialogen med deltakerne at selvtillit til egne evner og profesjonalitet spiller en stor rolle i hverdagen som barnehagelærer. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 5.3.

5.2 Anerkjennelse og krenkelse i den rettslige sfære

Barnehagens samfunnsmandat pålegger barnehagen å samarbeide med hjemmet for å ivareta barns behov for lek, omsorg og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 7). To av deltakerne som var med i prosjektet hadde mye kunnskap og en hadde mindre kunnskap om barnehagens samfunnsmandat og rammeplanens føringer rundt dokumentasjon og vurderingsarbeid i barnehagen. Det kan oppstå utfordringer om en barnehagelærer har lite kunnskap om kartlegging og vurdering i barnehagen. Sett gjennom Honneths perspektiv i den rettslige sfære kan disse utfordringene oppstå om barnehagelærere ikke har kunnskap om hvilke føringer som er pålagt av rammeplanen. Barn i barnehagen har krav på at deres rettigheter blir ivaretatt og er i tråd med de politiske føringer som er gitt. Det barnehagen tilbyr barnet må være i tråd med rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, som ikke nevner kartlegging av barns ferdigheter som et punkt. De ansatte skal gjennom observasjon vurdere barnets helhetlige utvikling og inkludere barnets erfaringer og meninger som grunnlag for vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38). Ved å besitte lite kunnskap rundt vurderingsarbeidet som skal gjennomføres i barnehagen kan en begrense barnets rett til å oppnå sitt fulle potensial og sett gjennom den rettslige sfæren dyrke grobunn for disse utfordringene. En av deltakerne valgte å dele hvordan hennes barnehage arbeider med vurdering og kartlegging. «*Vi jobber med kartlegging av rammeplan. Hva er det barna får i forhold til det som står i rammeplan. Klarer vi å følge opp det barna skal bli tilbydd i barnehagen og om vi som «voksne» følger opp det vi er pålagt. Med tanke på språk, relasjoner osv, slik ser vi om vår barnehage følger de føringene vi er gitt»* (Christine). Ledelsen i barnehagen til Christine har valgt å utvikle et eget kartleggingsskjema som evaluerer barnehagen og ikke barnets ferdigheter. Det skal nevnes at TRAS blir brukt ved anledninger, men Christine har personlig aldri anvendt TRAS. Skjemaet Christine presenterte skal dokumentere om barnehagen er i tråd med rammeplanens føringer for barnehagen. «*Vi vurderer årsplanen og barnehagens tilbud til barna. Er vi der vi skal være. Jeg tenker dessverre at vi ikke har nok tid til slikt arbeid»* (Christine). En slik form for kartlegging følger rammeplanens føringer om vurderingsarbeid i barnehagen. Ut ifra analysen kom det frem at Christine var den som var minst oppdatert på hvilke føringer som er lagt rundt vurderingsarbeidet i barnehagen, men samtidig var hun den deltakeren som oppfyller kravene som rammeplanen pålegger. Om barns rettigheter ikke blir innfridd skapes det grunnlag for hva Honneth kaller «the denial of

recognition» eller krenkelse ved tap av rettigheter som kan føre til skade på subjektets selvaktelse. Det vil si når subjektet blir nektet sine rettmessige rettigheter og et mennesket ikke har innflytelse over beslutninger som berører eget liv eller valgmuligheter (Lysaker, 2013, s. 23-28). Barnehagen som institusjon skal først å fremst sikre barnas rettigheter. Bruk av standardiserte kartleggingsverktøy kan forstås som å representere barnets rettigheter og tilby tidlig innsats til de som trenger det. Det kan samtidig forstås som noe som kan føre til tap av rettigheter ved å rette oppmerksomhet mot hva «*barn mestrer og ikke mestrer*». Det kritiske prosjektets agenda er her å forsøke å frigjøre seg fra det normative og bruke Honneth sitt perspektiv til å stille kritiske spørsmål rundt samfunnets syn på kartlegging i barnehagen.

5.2.1 Selvaktelse

Honneth fremhever selvaktelse som respekt for seg selv, som et moralsk tilregnelig menneske. Individet kan oppnå selvaktelse om en finner seg likeverdig og som innehaver av like rettigheter som andre i fellesskapet (Jacobsen, 2009, s. 19). FNs barnekonvensjon skal ivareta barns rettigheter og beskytte barn mot diskriminering, sikre barnets beste, barnets rett til liv og utvikling, og barnets rett til å bli hørt (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement, 2013). Selvaktelse er en persons holdning til seg selv, her kan barnehagelærerens holdninger til begreper som anerkjennelse, inkludering og danning kunne påvirke deres pedagogiske praksis. Ane assosierte begrepene anerkjennelse, inkludering og danning med «*å se mennesket som et subjekt, møte andre med åpenhet og akseptere individet for deres særegenhet*» (Ane). Christine viste til at å kartlegge barnehagens praksis var viktig for henne slik at hun arbeidet i tråd med egne verdier og dette virket å påvirke hennes selvaktelse som profesjonsutøver. «*At vi voksne følger opp det vi er pålagt. Slik ser vi om vår barnehage følger de føringene vi er gitt*» (Christine). Analysen av datamaterialet framhever at Ane, Beate og Christine sine holdninger og verdier reflekterer rammeplanen (KD, 2017) og FNs barnekonvensjons paragrafer om å bevare det særegne ved mennesket og la alle barn få muligheten til å bli sett, hørt og ja anerkjent. Beate viser at hun bruker faglig skjønn når hun anvender TRAS for å unngå å begrense barnet samtidig anerkjenner hun at skjemaet ikke er tilstrekkelig i alle situasjoner. «*TRAS fanger ikke opp alle aspekter og forståelser et barn kan ha, jeg opplever at TRAS er begrenset*» (Beate) Ane, Beate og Christine sine uttalelser kan ses i tråd med samfunnsmandatet og sett i lys av

Honneths rettslige sfære, FNs barnekonvensjon og rammeplanen (KD, 2017) virker det som at deltakernes oppmerksomhet er rettet mot å sikre barnas rettigheter samt å anerkjenne alle som likeverdige individer.

5.3 Anerkjennelse og krenkelse i den solidariske sfære

Slik jeg oppfatter Honneths (2008) solidariske sfære kan den koble seg til barnet og barnehagelærerprofesjonen sin autonomi. Dette vil jeg se nærmere på i kapitlene under.

Solidarisk anerkjennelse innebærer opplevelsen av å bli anerkjent for sin kompetanse, med følelsen av å være et autonomt individ som verdsettes av samfunnet. Om anerkjennelse i denne sfæren blir innvilget skal det gi mulighet til å utvikle selvverdsettelse ved at dine ferdigheter, kunnskaper og kompetanse blir anerkjent og respektert (Honneth, 2008, s. 172). I tråd med Honneths solidariske sfære er det avgjørende for barn i barnehagen å bli møtt, forstått og sett av andre for å utvikle selvverd og evnen til selvverdsettelse. Rammeplanen (KD, 2017) og FNs barnekonvensjons føringer uttrykker klart at alle barn skal inkluderes og være en del av fellesskapet i barnehagen. Førrende politiske dokumenter legger en retning for hvilke holdninger som forventes av profesjonsutøvere i barnehagen som institusjon. Deltakerne knyttet «inkludering og tilhørighet i fellesskapet» til deres forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Ved å oppleve anerkjennelse for sine ferdigheter og autonomi som barnehagelærer kan Ane føle seg verdsatt som profesjonsutøver. Slik jeg forstår det gjelder den solidariske sfæren like mye for barnehagelæreren som for barna da det er individets ferdigheter, kunnskap og kompetanse som skal anerkjennes og respekteres i et samfunn (Honneth, 2008, s. 172).

5.3.1 Metodefrihet og kompetanse

Samfunnet har en tillitt til barnehagelæreren som har en viss autonomi og beslutningsmakt som profesjonsutøver. Barnehagelærere har relativt stor frihet i valg av vurderingsmetoder som ligger lovfestet i rammeplanen (KD, 2017, s. 38-39). Samfunnets tillit til barnehagen er viktig, men tillitt er ikke enveiskjørt, barnehagelæreren må ha tillit til myndighetenes føringer for den pedagogiske virksomheten i norske barnehager. Den autonome barnehagepedagogikken opplever stadig mer statlig styring og kontroll gjennom kommunene (Pettersvold & Østrem, s. 162). Det kommer frem i dialogen at autonomi i forhold til metodefrihet er en viktig inspirasjon

for Ane i hverdagen og er avgjørende for hennes yrkesstolthet. «*At jeg har frihet over valg av metoder og pedagogisk planlegging er viktig for meg*» (Ane). Slik jeg ser det kan Honneths (2008) solidariske sfære kobles opp mot Ane sitt utsagn «*frihet over valg av metoder og pedagogisk planlegging*». Det virker som at metodefrihet for Ane omfatter verdsettelse av hennes profesjonalitet som profesjonsutøver. At hennes bidrag til samfunnet er uerstattelig og unikt. Om samfunnet ikke anerkjenner Ane sin autonomi som barnehagelærer kan krenkelse oppstå i form av å ikke føle seg verdifull. Slik krenkelse kan forklares som en mangel på respekt og skape negative konsekvenser for hennes selvverdsettelse. Konsekvensene kan oppstå om barnehagelærerens metodefrihet ender opp i et spenningsfelt mellom politiske føringer og faglig skjønn. En slik opplevelse kan resultere i sosial krenkelse om individet opplever å bli fratatt sin tilhørighet til fellesskapet (Lysaker, 2013, s. 23-28).

Informasjonen som blir delt med meg viser at Ane til en viss grad har autonomi over valg av metode. Ane opplevde å gå fra skolebenken til å møte arbeidslivet med manglende kompetanse til å veilede flerspråklige barn (Ane). «*Jeg har mange flerspråklige barn på avdelingen og opplever at jeg mangler kompetanse til å veilede dem tilstrekkelig for å utvikle ett adekvat språk*» (Ane). Utsagnet vekket min interesse å gjorde det naturlig for meg å vinkle dialogen mot eventuelle hjelpemidler som kan assistere barnehagelærere som møter utfordringer i møte med flerspråklige barn. Min respons lød følgende: «*Finnes det noen hjelpemidler tilgjengelig for deg som relativt nyutdannet barnehagelærer som kan styrke din kompetanse i arbeid med flerspråklige barn?*» Tanken bak spørsmålet var å se om hennes arbeidsgiver tilbydde veiledning for å utvikle kompetanse eller verktøy i form av standardisert kartlegging. Ane valgte å fortelle meg at kommunen gir tilbud om språkkurs som kalles språkskogen som skal hjelpe ansatte i barnehagen med å håndtere situasjoner hvor en opplever at kompetansen ikke strekker til. Slike kurs er valgfrie for pedagogiske ledere i barnehagen, men tiden er en mangelvare som går på bekostning av kursdeltakelse. «*Så vi kompenserer med TRAS. TRAS er et observasjonsskjema, hvor man dokumenterer hvor barnet ligger i sin språklige utvikling*» (Ane). TRAS brukes til å gi et bilde av barns språk og samspillsferdigheter. Skjemaet deles inn i samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet og produksjon av lyd, ord og setningsnivå til barn (Frost, Færevaa, Horn & Espenakk, s. 10). Det blir uttrykt at TRAS kan veilede henne med å vurdere barnets språklige utvikling, om hennes faglige skjønn finner det nødvendig vil hun anvende TRAS som hjelpemiddel. «*Jeg tenker at TRAS kan være*

*en fin veiledning, om du er i tvil rundt et barns språklige utvikling. Jeg bruker ikke TRAS aktivt om det ikke er en bekymring eller en nødvendighet for å vurdere hvor barna ligger i utviklingen» (Ane). Da vi kom inn på temaet vurdering av barn ble jeg interessert i hva hun la i det å vurdere. «Vurdering vil si at jeg vet hvor barnet i en viss alder ca. skal ligge i sin helhetlige utvikling. Jeg vurderer ut ifra en standard og «oslostandarden» samt å ta hensyn til barnet i seg selv. Om ett barn sliter med språket og kan slite med å si R eller er «svak» motorisk så kan barnet ha andre styrker. Jeg opplever at vurdering blir en helhetlig vurdering, ikke en spesifikk vurdering og se hele barnet» (Ane). Det viser seg at standarden som Ane nevner ble introdusert gjennom utdanning og arbeidserfaring, «Oslostandarden» er informasjon om hva som forventes av barn til skolestart. Oslostandarden brukes også som en veileder i arbeidet med årsplanen til barnehagen. Ane forklarer at gjennom hennes arbeid med vurdering av barns helhetlige utvikling legger hun vekt på barnets styrker. For henne er vurdering å anerkjenne hele barnet og ikke vurdere enkelte ferdigheter. Honneths *solidarisk sfære* for anerkjennelse kan da sies å ligge til grunn for at Ane sin forståelse av at barn skal anerkjennes for sine kunnskaper, ferdigheter og bidrag til menneskene rundt som kan føre til økt selvvverd (Honneth, 2008, s. 130). I Ane sin barnehage kan det virke som at TRAS blir brukt som en kompensasjon for å veilede ansatte med dokumentasjon av barns språklige utvikling. Beate forteller at hun ser på seg selv som kompetent i bruken av skjemaer som TRAS og forklarer hvilke styrker det kan gi henne som profesjonsutøver i arbeid med barn som kan falle utenfor og at det kan hjelpe henne med å oppdage avvik i barns språkutvikling. «TRAS er jo da observasjon og språkkartlegging for å identifisere barn med språkvansker og brukes til å følge med på barns språkutvikling over tid. TRAS har jeg brukt flere ganger, det kan være en fin måte å se om jeg ser barnets nivå og hvordan jeg tilrettelegger for det faglige utbytte for alle barna på avdelingen» (Beate). Beate praktiserer bruken av TRAS som et grep innenfor tidlig innsats for å styrke barns språklige utvikling der det sees nødvendig. Beate viser tillit til egen kompetanse med standardiserte verktøy, men følger opp med et eksempel hvor TRAS-skjemaet ikke er tilstrekkelig. «Jeg har en tospråklig jente på avdeling og vi har kartlagt hennes språklige ferdigheter med TRAS. I TRAS skjemaet hadde vi dokumentert at jenta kun brukte to ords setninger og hadde svak forståelse for det norske språket. I en situasjon glemte jeg meg og sa «Kan du gå i tørkeskapet og hente vottene dine?». Jenta gikk og hentet vottene sine og ga dem til meg. Og det er jo et eksempel på hvordan TRAS ikke fanger opp alle aspekter og forståelser et barn kan ha (Beate). Som profesjonsutøver tok Beate en faglig vurdering som TRAS ikke*

hadde identifisert om det aktuelle barnets språkutvikling. I denne situasjonen kom det frem at barnet hadde en bredere språklig forståelse enn det som var antatt gjennom kartlegging med TRAS-skjemaet.

Det kommer frem i analysen at deltakerne har varierende erfaringer med standardiserte kartleggingsverktøy. Det viser seg å være personavhengig om TRAS blir anvendt som hjelpemiddel for å kartlegge barns språklige utvikling og i graden det blir brukt. Det kan grunnes i barnehagelærerens autonomi i form av metodefrihet, politiske ståsted rundt standardiserte kartleggingsverktøy eller opplevelsen av egen kompetanse. I de tre aktuelle barnehagene var TRAS tilgjengelig som kartleggingsverktøy for barn med språkvansker. Det kommer frem at en anerkjennende holdning til barns ferdigheter er en drivkraft som motiverer både Ane og Beate. Den solidariske sfæren skal gi individet opplevelsen av å bli anerkjent av andre for sine egenskaper og bli verdsatt i samfunnet samt at en har autonomi over eget liv. Blir ikke mennesket verdsatt for sine bidrag kan det skape krenkelse i den solidariske sfæren (Honneth, 2008, s. 101). Honneth knytter anerkjennelse i den solidariske sfæren med krenkelse av et individs ferdigheter som sosial krenkelse. Dette kan skape konsekvenser for individets opplevde sosiale verdi i et felleskap. En slik form for krenkelse forklarer Honneth som en nektelse av et individs selvverdsettelse og da verdsettelse fra andre. Dette kan få konsekvenser da personen kan oppleve å bli fratatt sin tilhørighet til fellesskapet. Om et subjekt blir utsatt for sosial krenkelse kan en føle seg utenfor fellesskapet, gruppen eller «normalen» (Lysaker, 2013, s. 23-28). Informasjonen som deles av de tre barnehagelærerne viser at hver enkelt barnehagelærer har opplevd utfordrende situasjoner som knyttes til barn med flerspråklig bakgrunn. Sosial krenkelse kan og knyttes til barnets opplevelse av å være annerledes og utenfor fellesskapet i barnehagen, en slik situasjon kan bryte med lovverket som rammer inn barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

5.3.2 Selvverdsettelse av egne ferdigheter

Rammeplanen (KD, 2017) og barnekonvensjonen gir retning for holdningene som skal gjennomsyre den norske barnehagen. Måten du møter mennesker, viser forståelse og ser andre på er avgjørende for hvordan barn og voksne opplever anerkjennelse. Å bli verdsatt for egne evner og ferdigheter samt å høre til i fellesskapet er essensielt for utviklingen av

selvverdsettelse. Deltakerne knyttet begreper som *å høre til, bli verdsatt for sine særegenheter* og *tilhørighet* til anerkjennelsesbegrepets natur. Christine delte erfaringer rundt verdsettelse av egne ferdigheter. *«Da jeg startet som barnehagelærer hadde jeg ingen overordnede arbeidsoppgaver og opplevde at jeg ble behandlet som en fagarbeider istedenfor en barnehagelærer (Christine).* Det kommer frem at mangel på ansvar og følelsen av at hennes ferdigheter ikke ble verdsatt var en erfaring som var utfordrende som nyutdannet barnehagelærer. Å ikke bli anerkjent for ferdigheter og kunnskap kan skape krenkelse hos mennesker, som i dette tilfellet ble en avgjørende faktor hos Christine som resulterte til at hun byttet arbeidsplass. Da kan det diskuteres om hennes kamp for anerkjennelse som profesjonsutøver aldri ble kjempet. I møte med situasjoner der barn har spesielle behov og kontakt med instanser som pedagogisk psykologisk tjeneste og barnevernet opplevde Christine at hun manglet kompetanse som kunne vært avgjørende for hennes håndtering av *«vanskelige saker»*. Sett i sammenheng med Honneths solidariske sfære forstår jeg det slik at det kan trekkes en tråd mellom Ane og Christine sin opplevelse av å mangle kompetanse og selvverdsettelse av egne ferdigheter. Ane forteller at hun for det meste unngår TRAS og begrunner det med at hun ikke ser seg selv som kompetent til å bruke standardiserte kartleggingsverktøy. Hun vil heller ikke bli misledet til å oppdage *«avvik som ikke er der»*. Ane, Beate og Christine opplever at kartlegging av barns ferdigheter med standardiserte verktøy kan øke risikoen for *«å sette barn i bås»* og rette oppmerksomheten mot hva *«barna mestrer eller ikke mestrer»*. Ane uttrykker at hennes faglige skjønn og mangel på kompetanse påvirker hennes tilnærming til standardiserte kartleggingsverktøy, men delte en erfaring hun har tilegnet seg gjennom å anvende TRAS. *«En fallgrube med å bruke kartleggingsskjema kan være om du følger det slavisk og barnet er oppmerksomt over at barnet blir observert eller kartlagt. Det er IKKE å anerkjenne barnet, da du kan risikere at barnet blir oppmerksomt på at hun eller han er annerledes eller at noe er «galt» med barnet (Ane).* En *«fallgrube»* som kommer frem med å kartlegge med standardiserte skjemaer kan være at det blir fulgt slavisk og fravær av anerkjennelse om barnet forstår at han eller hun blir kartlagt. Beate belyser en annen fallgrube å være klar over om en anvender TRAS. *«Om ett barn sliter med uttale av K eller F, så SKAL du bruke ett skjema for å forklare et menneskets muntlige ferdigheter. Jeg opplever at i slike situasjoner kan dette begrense barnets ved å si, dette her er det barnet kan. Da risikerer du å sette barnet i bås! Jeg opplever at TRAS er begrenset, om ett barn med tospråklig bakgrunn skal håndtere en konflikt, så får barnet kanskje ikke forklart seg. Da får jeg kanskje ikke hjulpet henne, og DET får jeg ikke skrevet ned*

på TRAS- skjemaet. For det står det ikke noe om, «hvordan håndterer hun en konflikt?» (Beate) Fallgruvene som blir løftet frem er at standardiserte kartleggingsverktøy kan begrense barnet ved å «sette barnet i bås» og at skjemaet er mangelfullt. Ane opplever at det er en økt oppmerksomhet rundt kartlegging i barnehagen. «Det var lite oppmerksomhet rundt kartlegging da jeg tok utdanningen min. Fokuset lå heller i å se hele barnet, enn å kartlegge barnets ferdigheter og sette dem i bås på hva de mestrer og ikke mestrer. Om for eksempel TRAS skal brukes mener jeg at de skal brukes sammen med faglig skjønn. Det skal ikke mislede meg å se et avvik som ikke er der» (Ane). Til tross for Ane sin opplevelse av manglende kompetanse rundt TRAS har hun en del erfaring når det kommer til kartlegging av barn med standardiserte verktøy. «I mitt tilfelle har jeg 11 barn som skal vurderes og følges opp. Alt skal kartlegges føles det ut som, den minste ting! Dette er veldig satt på spissen, men om barnet har en liten språkfeil. Så må jeg kartlegge det for å vise at det ikke er et problem og at barnet ikke har et avvik» (Ane). Som nevnt tidligere har begrepet sosiale patologier en fremtredende rolle i Axel Honneth sin sosialfilosofi (Pedersen, 2009, s. 39). I kontekst med oppgavens tematikk vil begrepet fungere som en normativ standard for barns utvikling. Sett gjennom Honneth sitt perspektiv og begrep om sosiale patologier kan standardiserte kartleggingsverktøy bli brukt for å identifisere avvik fra den gitte standarden for barns helhetlige utvikling som er gitt i form av utviklingstrinn i TRAS. Er barn som faller utenfor det «normale» eller vellykkede ifølge standardiserte kartleggingsverktøy mindre vellykkede enn andre barn (Pedersen, 2009, s. 39). Krenkelse eller «the denial of recognition» som vi finner i Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori er fravær av anerkjennelse fra andre mennesker (s. 172). Krenkelse kan føre til skade på subjektets selvoppfattelse og er det samme som samfunnsmessig urettferdighet. Konsekvensene av krenkelsen kan være at mennesket kan oppleve å miste sin tilhørighet til fellesskapet, *sosial krenkelse* kan føre til at individet kan oppleve å falle utenfor «normalen» (Lysaker, 2013, s. 23-28). Her vil jeg knytte sosial krenkelse til opplevelsen av å være annerledes og utenfor fellesskapet i barnehage, en slik situasjon kan bryte med rammeplanens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Begrepet sosial krenkelse kan knyttes til oppgavens tematikk og forskningsspørsmål. Ved å anvende Honneths filosofiske perspektiv vil jeg undersøke om dette kan bidra videre tenkning om kartlegging og anerkjennelse i barnehagen. Samt på hvilke måter kan politiske føringer, et overordnet press og økt detaljstyring fra arbeidsgiver i form av kartlegging og vurdering av barn bryte med barnehagens samfunnsmandat.

6. Kartleggingsdebatten i lys av Honneths sfærer

I kapittelet over trekker jeg frem Ane, Beate og Christine sine uttalelser i lys av Honneths anerkjennelses teori og dens tre sfærer. I dette kapittelet skal jeg diskutere informasjonen som ble delt med meg gjennom Honneths perspektiv i tråd med oppgavens tematikk som presenteres i kapittel 2.0 som kartlegging, tidlig innsats og barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Jeg vil ta med meg dataen sett i lys av Honneths tre sfærer fra kapittel 5 til kartleggingslandskapet og diskutere hvordan dette kan ses i sammenheng med momentene som kommer frem i kartleggingsdebatten. Den teoretiske forankringen rundt de politiske føringene, kartleggingsdebatten i barnehage og barnehagelærerens rolle som profesjonsutøver vil fungere som en støtte til diskusjonen. Min tanke bak dette er å se hva Honneths perspektiv kan bidra med når en tenker rammeplanen, pedagogisk arbeid og barnehagelæreren som profesjonsutøver sitt møte med standardiserte kartleggingsverktøy.

6.1 Politiske føringer sett i lys av kjærlighetssfæren

Jeg vil innlede diskusjonen med å komprimere det historiske tilbakeblikket der barnehageoppdraget fant sin grobunn. I kapittel 2.1. viser jeg til *St. meld. 41.* (KD, 2008-2009) som foreslo å kartlegge språket til alle tre åringer i barnehagen. På den ene siden kan dette forslaget ses som en tidlig innsats. Vik (2015, s. 29). forklarer tidlig innsats på følgende måte: hvor formålet er å identifisere utfordringer barna kan ha tidligst mulig. På den andre siden kan det ses som en massiv kartleggingsstrategi som setter barn i bås med oppmerksomhet på enkelt individers ferdigheter (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 12). Forslaget møtte kritikk, denne kritikken ble møtt av Kunnskapsdepartementet ved å utnevne et ekspertutvalg som skulle evaluere de standardiserte kartleggingsverktøyene som var tilgjengelig i barnehagen. Til tross for uenighet blant ekspertutvalget, ble den endelige vurdering at ingen av de åtte kartleggingsverktøyene som ble brukt i barnehagene var egnet (KD, 2011). Forslaget om å kartlegge alle tre åringer i barnehagen falt bort, som i ettertid kan diskuteres om var den riktige avgjørelsen. Som resultat ble forslaget om å utarbeide veiledere, oppfølging rundt de aktuelle kartleggingsverktøyene og behovet for å fastsette krav til kompetanse rundt bruken av kartlegging av enkelt barns språkutvikling henlagt (KD, 2011, s. 242). I 2015 foretok OECD en nasjonal undersøkelse i norske barnehager. Resultatet av undersøkelsen viste at 90% av

barnehagene som deltok praktiserte bruken av TRAS (OECD, 2015, s. 85-86). TRAS er et av hjelpemidlene som blir brukt som kompensasjon for Ane sin opplevelse av manglende kompetanse med flerspråklige barn i hennes barnehagen. Samtidig uttrykker Ane at hennes faglige skjønn tar avgjørelsen om TRAS er en nødvendighet «*Jeg tenker at TRAS kan være en fin veiledning, om du er i tvil rundt et barns språklige utvikling. Jeg bruker ikke TRAS aktivt om det ikke er en bekymring eller en nødvendighet for å vurdere hvor barna ligger i utviklingen*» (Ane). Ane unngår helst TRAS og begrunner det med at hun ikke ser seg selv som kompetent til å bruke standardiserte kartleggingsverktøy. Hun vil heller ikke bli misledet til å oppdage «avvik som ikke er der». Slik jeg ser det kunne forslaget om å utarbeide veiledere, oppfølging rundt de aktuelle kartleggingsverktøyene og behovet for å fastsette krav til kompetanse ved bruk av disse styrket Ane i møte med kartleggingsverktøyene som blir brukt 11 år etter at de ble evaluert som ikke egnet til sitt mandat (KD, 2011, s. 242).

Sett i sammenheng med Honneths kjærlighetsfære opplever jeg at det kan trekkes en tråd mellom deltakernes sine opplevelser av å mangle kompetanse og deres selvtillit som profesjonsutøver. Tro på egen kompetanse og selvtillit i møte med standardiserte kartleggingsverktøy og opplevelsen av å bruke verktøyene i praksis virker å ha en betydning. Der det er barnehagelæreren sitt ansvar å fremme holdninger som gjør det mulig for et barn å utvikle selvtillit og oppleve seg verdsatt som et subjekt. Opplever jeg at det kan trekkes en tråd til de politiske føringene som skal styrke barnehagelærerens selvtillit rundt deres arbeid. Men hva muliggjør en slik tråd, slik jeg ser det burde kvaliteten rundt kartlegging styrkes i form av å sikre at ingen opplever manglende kompetanse og selvtillit. Ifølge Honneth (2008) kan fravær av denne tilliten skape krenkelse og skade et individs selvtillit (s. 138). Om barnehagelærere skal kartlegge barn i barnehage forutsetter dette at det må ligge en kompetanse i grunn for å bruke eventuelle kartleggingsverktøy. Arnesen (2011, s. 270-279) fremhever at kartleggingsverktøy ikke kan kompensere for kompetanse blant personale og at utdanning ikke strekker til om en ikke utvikler profesjonalitet. Slik jeg forstår det bør barnehagelæreren ha evnen til å se barnet og hvilke ressurser som besittes samt å være med på å skape et inkluderende miljø med en oppmerksomhet som er rettet mot fellesskapet ikke individuelle ferdigheter.

På bakgrunn av rapporten *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager* (Andersen m.fl., 2010-2011) viser det seg at kartleggingsverktøyene som er i bruk

ikke egner seg til sitt mandat, da bør det utarbeides kartleggingsverktøy som egner seg til bruk. På bakgrunn av denne studien bør kartlegging av barns ferdigheter, om barnehagelærerens profesjonelle skjønn ser det nødvendig komme i tillegg til barnehagelærerens kompetanse, ikke fungere som en kompensasjon for profesjonalitet. Etter min oppfatning kan Honneths (2008) perspektiv bidra til å løsrive seg fra tanken om at de kartleggingsverktøyene som er tilgjengelig er tilstrekkelig og kan åpne for nye måter å tenke kartlegging i pedagogisk praksis. Sett i tråd med deltakernes uttalelser kan en spørre seg om myndighetene bør rette oppmerksomheten mot barnehagelærerutdanningen for å se hvilke tiltak som kan gjøres der en utdanner barnehagelærere, enn å tilby standardiserte skjemaer som etterpåklokskap for å kompensere for manglende kompetanse hos barnehagelærere.

6.2 Kartlegging møter kritisk teoretisk tilnærming og den rettslige sfæren

Forslagene som ble fremmet i *St. meld. 41* (KD, 2008-2009), *St. meld. 24* (KD, 2013) og *St. meld 19* (KD, 2015) møtte motstand av anerkjente forskere og profesjonsutøvere da de stilte seg kritiske til økt kartlegging, endringer i barnehageloven og det de oppfattet som en restriksjon av barnehagelærerens autonomi. Slik jeg oppfatter det er den kritiske teoretiske tilnærmingen fremtredende i kartleggingsdebatten i det norske barnehagefeltet, på den måten at noen forskere og profesjonsutøvere utfordrer den politiske kontrollen myndighetene forsøker å iverksette (Pettersvold, 2015, s. 23-24).

Et av hovedmomentene i kartleggingsdebatten er kompatibelt med tankene til en av deltakerne i prosjektet. Pettersvold og Østrem (2012, s. 169) argumenterer for at det er barnehagen som skal kartlegges, ikke barna. De hevder å se en økende praksis av å måle barns ferdigheter i form av standardisert kartlegging. Informasjonen som ble delt med meg var at kartlegging av barnehagens praksis var viktig for Christine slik at hun arbeidet i tråd med egne verdier og at dette påvirket hennes selvaktelse som profesjonsutøver. «*Det er viktig at vi voksne følger opp det vi er pålagt*» (Christine). Christine sin tilnærming til «*kartlegging av rammeplan*» kan ses i tråd med argumentene til Pettersvold og Østrem (2012). Pettersvold og Østrem (2012, s. 12) argumenterer for at en økonomisk tankegang ligger til grunn for de standardiserte skjemaene og at barnehagen har blitt et attraktivt marked for produsentene av disse kartleggingsverktøy. En kan da spørre seg hvilket syn på barn som fremmes om dette er en realitet og hvem som

ivaretar barns rettigheter om myndighetene favoriserer en standardisert måling av barns ferdigheter over å sikre barns rett til anerkjennelse, medvirkning og inkludering. Rammeplanens manglende føringer for hvordan en barnehagelærer skal posisjonere seg til standardiserte verktøy kan da skape utfordringer som krever etiske og faglige vurdering i bunn. Det kommer frem gjennom studiens analyseprosess at arbeidsplassen til Christine prioriterer det pedagogiske tilbud til barna over kartlegging av barns ferdigheter «*Klarer vi å følge opp det barna skal bli tilbydd i barnehagen*». Det kommer frem i analysen at deltakernes holdninger, verdier og oppmerksomhet er rettet mot å sikre barnas rettigheter «*Hva får barna i forhold til det som står i de politiske føringene*». Honneth forklarer at selvaktelse er å utvikle en respekt for seg selv, som et moralsk tilregnelig menneske. Denne selvaktelsen kan oppnås om en opplever seg likeverdig i et fellesskap med like rettigheter som andre (Jacobsen, 2009, s. 19). Slik jeg ser det er Christine sine uttalelser i tråd med Honneths rettlige sfære ved at barnas rettigheter er sikret ved at deltakerne er klar over hvilke krav barn har til det barnehagen tilbyr.

Et annet moment som er tydelig i kartleggingsdebatten er at de standardiserte kartleggingsskjemaene ikke er tilstrekkelig og det presiseres at barnehagelærerens skjønn er en nødvendighet i alle vurderingssituasjoner (Pettersvold & Østrem, s. 169). Her opplever jeg at Alvesson og Sköldberg (2015) sine fem punkter for kritiske teoretisk tenkning kan brukes i den etiske og faglige vurderingen. Barnehagelærere bør ha innsikt i den historiske utviklingen barnehagen har hatt som institusjon. Videre må barnehagelærere være observant på hvilken innvirkning internasjonale instanser har på barnehagen og om myndighetene reflekterer den nordiske barnehagetradisjonens syn på barndommen. Ved å være oppdatert på hvilke føringer rammeplanen legger for dokumentasjon og hvilke forslag myndighetene fremmer i politiske føringer kan barnehagelærere ta en posisjon basert på eget faglig skjønn. Fremmer myndighetene kartlegging i en tidlig alder som barnets beste fordrer dette en kritisk tilnærming for å utfordre hva som er «riktig» for barna (Alvesson & Skölberg, 2015, s. 283).

Skoglund og Åmot (2012, s. 113-119) argumenterer for utfordringer som kan oppstå om en vurderer barn med utgangspunkt i individets ferdigheter, da barnehagen skal preges av lek, sosialt samspill og anerkjenne barndommens egenverdi. Som det kom frem i kapittel 5.3 hadde to av de tre barnehagelærerne som delte informasjon med meg hadde omfattende kunnskap om hvilke føringer som ligger til grunn for arbeid med dokumentasjon i barnehagen. Sett i lys av

Honneths rettlige sfære kan det oppstå utfordringer om barnehagelæreren ikke innehar kunnskap om hvilke føringer rammeplanen legger for observasjon og dokumentasjon av barn. En kan risikere å begrense barnets rett til å oppnå sitt fulle potensial om en besitter lite kunnskap rundt vurderingsarbeidet som er pålagt i barnehagen. Rammeplanen (KD, 2017) pålegger vurdering av barn gjennom observasjon som en av arbeidsoppgavene til en barnehagelærer, men nevner ikke at barn i barnehagen skal vurderes ut ifra prestasjoner eller enkelte ferdigheter. Sett i tråd med et annet av momentene fra kartleggingsdebatten kan en manglende presisering rundt vurdering av barn i de politiske føringene kan skape mange tolkninger og kan ende opp med at en velger en vitenskapelig posisjon som ekskluderer barns rettigheter. Analysen av informasjonen som ble delt belyser at deltakernes holdninger, verdier og oppmerksomhet er relevant for hvilken posisjon de tar i forhold til kartlegging av barn. Sett i lys av et av oppgavens forskningsspørsmål: *Hvilke måter kan Honneths filosofiske perspektiv bidra i tenkning om kartlegging og anerkjennelse i barnehagen*, kan kartlegging av barns ferdigheter ses fra en side som å sikre deres rettigheter (KD, 2017), slik at ingen faller utenfor fellesskapet. Sett fra en annen side kan det forstås som en begrensning som retter oppmerksomhet mot barnets mangler og kan føre til tap av rettigheter. Sett i lys av det Honneth kaller «the denial of recognition» eller krenkelse ved tap av rettigheter kan dette hemme individet fra å nå sitt fulle potensial og muligheten til å utvikle selvaktelse (Lysaker, 2013, s. 23-28).

6.3 Kartleggingsdebatten sett i lys av den solidariske sfæren

Kartleggingsdebatten i barnehagefeltet består av ulike vitenskapelige posisjoner og min agenda her har vært å ta en egen posisjon gjennom Honneths perspektiv. Samtidig som jeg ikke stiller meg for eller imot kartlegging. Tanken er å løfte de funnene som analysen fikk frem opp mot Honneths anerkjennelsesteori for å se hva dette kan bringe med seg i kartleggingsdebatten. Et av momentene som kommer frem i kartleggingsdebatten er det ontologiske spørsmål om standardiserte kartleggingsverktøy kan virke som en oppskrift på hva som er normal utvikling hos barn. Samt om et krav om å kartlegge barn ut ifra individuelle ferdigheter kan medføre et syn på barns mangler. Honneth (2008) forklarer den solidariske sfæren som opplevelsen av å bli anerkjent for sin kompetanse, der en verdsettes av samfunnet som et autonomt individ. Anerkjennelse i denne sfæren kan legge til rette for utvikling av selverdsettelse med den

forutsetning at menneskets ferdigheter, kunnskaper og kompetanse blir anerkjent av andre mennesker eller institusjoner. Som jeg nevner i kapittel 5.3 forstår jeg det som at den solidariske sfæren spiller en lik rolle for barn og barnehagelærer i barnehagen, da det er individets ferdigheter, kunnskap og kompetanse som skal anerkjennes i et samfunn (Honneth, 2008, s. 101).

I kapittel 5.3 leste jeg Ane, Beate og Christine sine holdninger til egen profesjonsutøvelse i lys av Honneths solidariske sfære. Der kom det frem at opplevelsen av metodefrihet virker å spille en rolle for deltakerne profesjonsutøvelse. «*At jeg har frihet over valgt av metoder og pedagogisk planlegging er viktig for meg*». Slik jeg ser det kan dette ses i råd med momentene fra den generelle debatten om kartlegging i barnehagen. Eik og Steinnes (2017, s. 14) argumenterer for at *St. meld. 19* sitt forslag om lovendring kan oppfattes som en restriksjon av barnehagelæreres metodefrihet og kan tolkes som en krenkelse mot barnehagelærerprofesjonens autonomi. Uttalelsen om metodefrihet forstår jeg som at verdsettelse av profesjonalitet som barnehagelærer er fundamental. Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 134) hevder at om det kan oppstå en spenning om barnehagelæreres metodefrihet blir overkjørt av statlige føringer om hvordan en profesjonsutøver skal gjennomføre sitt vurderingsarbeid i barnehagen. Sett gjennom Honneth sitt perspektiv kan det virke som at de politiske meldingene *St. meld. 41*, *St. meld. 24* og *St. meld. 19* kan oppfattes som krenkelser mot barnehagelæreres autonomi ved å overstyre rammeplanen (KD, 2017) og tilliten samfunnet har til barnehagelæreren profesjonalitet. Honneths (2008) solidariske sfære kan skape en kobling mellom deltakernes uttalelser om metodefrihet og tanken om at anerkjennelse er en forutsetning for at barnehagelæreren skal oppleve seg verdsatt som profesjonsutøver. Samfunnet må anerkjenne barnehagelæreren sine ferdigheter rundt profesjonalitet og faglig vurdering som uerstattelige og unik. Det kommer frem i analysen at Ane, Beate og Christine har varierende erfaringer med standardiserte kartleggingsverktøy og at en anerkjennende holdning til barns ferdigheter er en drivkraft som motiverer både Ane og Beate. De funnene som kom frem i analysen kan tyde på at bruk av standardiserte kartleggingsverktøy som TRAS kan øke risikoen for å «*sette barn i bås*» og rette oppmerksomhet mot hva «*barna mestrer og ikke mestrer*». Deltakernes uttalelser kan kobles opp mot Pettersvold og Østrem (2012, s. 43) argumentasjon for at barns kunnskap ikke blir fanget opp av standardiserte skjemaer som skal gi et svar på hva som er normativ utvikling hos barn. De fremhever at standardisert kartlegging

kan redusere barn til investeringer for samfunnet og resultere i krenkelse av barndommens egenverdi (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 43-44).

Ane opplever at presset mot kartlegging i barnehagen har økt siden hun satt på skolebenken. *«Det var lite oppmerksomhet rundt kartlegging da jeg tok utdanningen min. Fokuset lå heller på å se hele barnet, enn å kartlegge barnets ferdigheter og sette dem i bås på hva de mestrer og ikke mestrer»*. Ane sin opplevelse er subjektiv, men det kan være interessant å undersøke om det har forekommet en økt oppmerksomhet rundt kartlegging i barnehagen de siste årene. Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 126-130) påpeker at den økte oppmerksomheten rundt effektivisering, måling og standardiserte kartleggingsverktøy er en følge av at barnehagen ble lagt under Kunnskapsdepartementet i 2006. Videre argumenteres det at barnehagen har blitt mer preget av målstyring og måling av ferdigheter som et resultat av Norge sine lave resultater på OECD sin undersøkelse vi kjenner som PISA. OECD sitt overordnede mål for PISA undersøkelsen er å evaluere det norske utdanningssystemet. Ifølge Greve, Jansen og Solheim er lave resultater på PISA undersøkelsen en drivkraft for regjeringens vektlegging på tidlig innsats i barnehagen (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 126-130).

Pettersvold og Østrem (2012) stiller spørsmål ved kjølevannseffekten av PISA undersøkelsen og den økende oppmerksomheten på kartlegging av barns ferdigheter ut fra en gitt standard. Kartlegging av barn ut fra en gitt standard kan redusere barn til en investering for fremtidens samfunn noe som kan krenke barndommen og risikere at den mister sin egenverdi (s. 44). Vurdering og observasjon i barnehagen skal forekomme som vurdering av barns helhetlige utvikling og inkludere barnets erfaringer og meninger som grunnlag for vurderingsarbeidet (KD, 2017). Gjervan og Svolsbru poengterer at kritikken mot kartlegging retter oppmerksomhet mot isolerte deler av prosessen og at kartlegging kan ha en positiv effekt, særlig for flerspråklig barn (Gjervan & Svolsbru, 2010; Gjervan & Svolsbru, 2013). Beate valgte å dele sine meninger og erfaringer med TRAS *«Det kan være en fin måte å se om jeg ser barnets nivå og hvordan jeg tilrettelegger for det faglige utbytte for alle barna på avdelingen»* (Beate). Beate bruker TRAS som en tidlig innsats for å fange opp barnets utviklingsnivå og styrke barnet der det ses nødvendig. Beate viser tillit til egen kompetanse med standardiserte verktøy, men følger opp med at TRAS-skjemaet ikke er tilstrekkelig i alle situasjoner. *«TRAS fanger ikke opp alle aspekter og forståelser et barn kan ha»* (Beate). Det kommer frem at faglig vurdering må ligge

i grunn om en anvender standardiserte kartleggingsverktøy da TRAS er begrenset, særlig for barn med tospråklig bakgrunn «*Jeg opplever at TRAS er begrenset, om et barn med tospråklig bakgrunn skal håndtere en konflikt, så får barnet kanskje ikke forklart seg. Da får jeg kanskje ikke hjulpet henne, og DET får jeg ikke skrevet ned på TRAS- skjemaet. For det står det ikke noe om, «hvordan håndterer hun en konflikt?»*» (Beate). Beate sine uttalelser motstrider Gjervan og Svolbru (2010; 2013) sin argumentasjon for at TRAS særlig egner seg for barn med flerspråklig bakgrunn. Pålerud (2013) fremhever at standardiserte kartleggingsverktøy er konstruert ut fra en kulturelt betinget og språklig mal som neppe gir alle barn rettferdighet. Hun ser behovet for en debatt om hvilke situasjoner barnehagen skal kartlegge og vurdere barn samt hvordan denne praksisen bør gjennomføres (s. 25-26, & s. 100). Ifølge Pettersvold (2015, s. 107) kan Honneths perspektiver gi ny innsikt i kulturelle og strukturelle forhold samt hjelpe til kritisk og konstruktiv diskusjon av barns vilkår for deltakelse.

Informasjonen som Ane, Beate og Christine delte med meg, viste at standardiserte verktøy som TRAS ble brukt i deres barnehage og at TRAS kan virke som en oppskrift på hva som er «normal» utvikling hos barn. Dette står som et av hovedmomentene i kartleggingsdebatten. Det ontologiske spørsmål om standardiserte kartleggingsverktøy skaper en oppskrift på hva som er normal utvikling hos barn åpner for refleksjon rundt hva som er normalt og hvilke ekskluderende faktorer som kan oppstå om en tenker på barn som strever med språket som avvik fra det normative. Ane, Beate og Christine deler holdninger om at pedagogen må lytte til barnet for å fange opp barnets identitet og ikke kun se etter sosiale, språklige og motoriske ferdigheter. Pedagogen må være mottakelig for det nye og det skapende slik at hun eller han kan verdsette og løfte frem det forutsigbare, men også det uforutsigbare hos barnet. Som mennesker er vi forskjellige og det er ingen oppskrift på utvikling, om en er usikker på et barns utvikling bør en pedagog bruke sin faglige skjønn, erfaring og kompetanse til å observere barnet istedenfor å ty til kartleggingsskjemaer som TRAS. Lyngseth (2018, s. 309) argumenterer for at kartlegging bør være en gjennomgående prosess med faglig vurdering og skjønn som forutsetning. For å ta vare på barnets integritet som inkluderer anerkjennelse, synet på barn og det etiske må pedagogen tilpasse miljøet etter barnet.

Margaret Sandvik argumenterer for kartlegging av barn i naturlige situasjoner som noe positivt. Der en helhetlig kartlegging har et positivt syn på barnet, hvor kartleggingen ikke går på

bekostningen av barndommens egenverdi eller de verdifulle pedagogiske momentene barnehagen skal tilby. Sandvik har utviklet «Lær meg norsk» som er et kartleggingsverktøy som legger vekt på barnets positive utvikling som tar hensyn til kulturelt mangfold og barnets forutsetninger (Sandvik, 2013, s. 82). Slik Sandvik fremlegger kartlegging i en positiv retning kan det være vanskelig å være uenig, for å hjelpe barn som sliter med sin utvikling er ingen av sidene som er imot. Det «motstanderne» av standardiserte kartleggingsverktøy kritiserer er å kartlegge mennesker uten å ta individets forutsetninger, behov og sosiokulturelle bakgrunn i betraktning, ikke kartlegging i seg selv. Jeg undrer om Sandvik sin positive innstilling til standardisert kartlegging er drevet av et økonomisk perspektiv da hun er skaper av et standardisert kartleggingsverktøy.

Skoglund og Åmot (2012) hevder at standardiserte kartleggingsverktøy sjelden tar det pedagogiske miljøet i betraktning, noe som kan skape avvik som ikke nødvendigvis er der (s. 113-119). Deltakerne belyser en «fallgrube» å være klar over i møte med standardiserte kartleggingsverktøy. «*Det skal ikke mislede meg å se et avvik som ikke er der. Sette dem i bås på hva de mestrer og ikke mestrer*». Ifølge deltakerne er det en risiko for at TRAS kan bli fulgt slavisk og skape fravær av anerkjennelse om barnet forstår at han eller hun blir kartlagt. Arnesen (2011) argumenterer for at det kreves mer enn standardiserte kartleggingsverktøy for å få frem barns ressurser. Manglende kompetanse hos personalet i barnehagen er en stor utfordring, dette kan ikke standardiserte kartleggingsverktøy kompensere for uten profesjonalitet hos barnehagelæreren. Arnesen fremhever at dette kan stimulere objektivisering som oppmerksomheten rettes mot barnets mangler og avvik (s. 270-279). Et poeng i kartleggingslandskapet er om standardisert kartlegging kan true barnets individuelle rettigheter om det ikke tas hensyn til barns likeverd. Uenigheten i debatten kan forklares ut fra forskeres og profesjonsutøveres forskjellige perspektiver på hvilke verdier som er rådende rundt synet på barndommen og den pedagogiske praksis i barnehagen. Jeg opplever at det er mulig å trekke paralleller mellom kartleggingsdebatten vitenskapelige posisjoner, ontologi, Honneths anerkjennelsesbegrep og de tre sfærer som hevdes å være nødvendig for at et menneske skal leve et godt liv. På den ene siden kan økt bruk av standardiserte kartleggingsverktøy presenteres som en tidlig innsats for å hjelpe barn til å nå selvrealisering og gi en mulighet til å bli sett, hørt og forstått, og slik bli anerkjent og respektert for sin individualitet. Sett på et annet vis kan økt oppmerksomhet rundt standardiserte kartleggingsverktøy virke begrensende for individet som

blir kartlagt og søke etter individets mangler. Det ontologiske perspektivet kan belyse hvilke forståelser som er rådende når en spør spørsmålene: hva er et barn, en barnehagelærer, et inkluderende samfunn og en anerkjennende pedagogikk? Den nordiske barnehagetradisjonens fremmer en tankegang bygger på et helhetlig syn på barns utvikling. Som skal behandle alle barn som subjekter med retten til å anerkjennes for sin særegenhet med muligheten til å medvirke i sin egen hverdag. Slik jeg ser det vil en slik tankegang være motstridende med måling og vurdering av ferdigheter ut fra standardiserte kartleggingsverktøy.

Sett gjennom Honneth sitt perspektiv kan begrepet sosiale patologier knyttes til standardiserte kartleggingsverktøy og vil i lys av oppgavens tematikk fungere som en normativ standard for barns utvikling (Pedersen, 2009, s. 39). Har det norske samfunnet skapt en normal for barns utvikling som kan skape avvik om noen faller utenfor kriteriene? TRAS blir brukt som sikkerhetsnett for å sikre at ingen barn mister muligheten til å oppnå sin selvrealisering. Sett i lys av Honneths perspektiv kan demokratiets byggesteiner og individets selvrealisering bli krenket om markedstenkning legger føringene (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 44). Slik jeg ser det kan Honneth (2008) sin solidariske sfære og hjelpe til med å identifisere krenkelse av barndommens egenverdi og barnehagelærerens autonomi i form av metodefrihet. Analysen får frem at barnehagelærerne verdsetter «*Frihet over valg av metoder og pedagogisk planlegging*» og at denne metodefriheten omfatter verdsettelse av barnehagelæreren sin profesjonalitet. Dersom samfunnet ikke anerkjenner barnehagelæreren sin metodefrihet kan det oppstå krenkelse i form av å ikke føle seg verdifull (s. 172). På bakgrunn av det arbeidet jeg har gjort ser jeg det slik at Honneths perspektiv kan bidra med å svare: På hvilke måter politiske føringer, et overordnet press og økt detaljstyring fra arbeidsgiver i form av kartlegging kan bryte med barnehagens samfunnsmandat. Ved å krenke barnehagelæreres metodefrihet og pedagogiske planlegging, på den måte at myndighetene overstyrer rammeplanen (KD, 2017) barnehagelæreren profesjonalitet og tillitt til samfunnet. På bakgrunn av informasjonen denne studiens har presentert virker det for meg som at barnehagelærerne som deltok i prosjektet har kompetanse til å observere og vurdere om barn har behovet for hjelp. De standardiserte skjemaene kan brukes etter man har observert om det er behov, men ikke som systematisk kartlegging av alle barn. Denne vurderingen tas på bakgrunn av at alle barn har forskjellige forutsetninger som standardiserte kartleggingsverktøy ikke nødvendigvis fanger opp grunnet til

skjemaenes begrensninger. Alle barn er unike og kan ikke kollektivt summeres i et standardisert skjema.

6.4 Barnehagelærerens profesjonsutøvelse sett i lys av Honneths perspektiv

Som jeg er innom i kapittel 2.4 tok det mange år før barnehagelæreren ble anerkjent som en profesjonsutøver og det er fortsatt diskutert om barnehagelæreren er en fullverdig profesjon. På grunn av oppgavens omfang er dette en diskusjon jeg velger å styre unna, men det kan nevnes at jeg oppfatter at diskusjonen forutsetter hvilket perspektiv en analyserer spørsmålet ut fra. I 2018 gjennomførte et ekspertutvalg rapporten *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv* (Børhaug m.fl., 2018) som gikk i retning for å anerkjenne hvilken posisjon barnehagelæreren har som profesjonsutøver og hvordan barnehageprofesjonen kan videreutvikles. Molander og Terum (2008, s. 14-16) fremhever at en profesjon skaper en forventning fra samfunnet om at profesjonsutøveren innehar profesjonalitet, kunnskaper og ferdigheter. Her vil jeg trekke en tråd til barnehagelærernes opplevelser rundt selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse til og av egne rettigheter og ferdigheter. Som profesjonsutøver har barnehagelæreren et tillitsforhold til samfunnet, på den ene siden har barnehagelæreren autonomi og skjønnsbasert beslutningsmakt i tråd med rammeplanens føringer, på den andre siden styres de av myndighetenes politiske føringer og av markedskreftene. Kritikken som rettes mot profesjonsbegrepet ved å hevde at yrkesgrupper har mistet empirisk gyldighet gjennom organisering, økt kontroll og statlig styring er et av kartleggingsdebattens momenter og er relevant for oppgavens tematikk (Molander & Terum, 2008, s. s. 17). Myndighetenes forslag fra *St. meld. 41(KD, 2008-2009)*, *St. meld. 24 (KD, 2013)* og *St. meld. 19 (KD, 2015)* om økt kartlegging, endring av barnehageloven og omorganisering av ansvaret for vurdering av barns utvikling ble oppfattet av flere anerkjente forskere og profesjonsutøvere som en restriksjon av barnehagelærere sin autonomi (Eik & Steinnes, 2017, s. 14). Tidligere i diskusjonen viser jeg til endringen i departemental tilhørighet som ble gjennomført i 2006, da barnehagen ble lagt under Kunnskapsdepartementet. Endringen kan ha skapt forventninger og spørsmål hos profesjonsutøvere og forskere i barnehagefeltet. Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 127-128) spør seg spørsmålet «*Ville barnehagen få et økende press på læring og var staten vi kaller Norge klar for å inkludere barnehagens interesser i sin politikk?*» Begrepet læring virker å ha fått en mer sentral rolle i barnehagen, dette

begrunner Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 130) at er resultatet av rapporter, stortingsmeldinger og en økende interesse i internasjonalt samarbeid for å effektivisere utdanningsinstitusjoner. Sett gjennom studiens funn virker det som at Greve, Jansen og Solheim argumentasjon er forankret i noe sannhet da det kommer frem at «Oslostandarden» er en mal som former Ane sitt vurderingsarbeid og årsplanen i barnehagen. Denne malen informerer barnehagen om hva som forventes av barn til de starter på skolen. Slik jeg ser det er Oslostandarden et eksempel på begrepet læring har fått en betydelig rolle i barnehagens pedagogiske praksis. Det skal nevnes at Ane argumenterer for at hennes arbeid med vurdering av barns helhetlige utvikling retter oppmerksomheten mot barnets styrker. Deltakerne fremhever at vurdering for dem er å anerkjenne hele barnet og ikke vurdere enkelte ferdigheter. Honneths *solidarisk sfære* for anerkjennelse kan da sies å ligge til grunn for at deltakernes syn på barn og barndommens egenverdi. Ved at de hevder å anerkjenne alle barn for sine kunnskaper, ferdigheter og bidrag til menneskene rundt, sett i lys av den solidariske sfæren legger dette et grunnlag for økt selvværd hos barn (Honneth, 2008, s. 130).

Barnehagen skal være en inkluderende institusjon som anerkjenner barndommens egenverdi (KD, 2017). Om det stilles krav om å kartlegge barns individuelle ferdigheter kan dette virke begrensende for både barn og barnehagelærere sin autonomi over eget liv eller profesjon. Kan resultatet av å flytte barnehagen under Kunnskapsdepartementet være økt oppmerksomhet på læring som momentene i kartleggingsdebatten omtaler, hvor måling av ferdigheter har fått en mer sentral rolle i barnehagen enn før? Om dette er realiteten kan det skape konsekvenser for barnehagelæreren som profesjonsutøver. Da det kan virke som at barnehagens arbeidsgiver og myndighetene fremmer forslag og krav om økt kartlegging med standardiserte verktøy. Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 130-134) fremhever at det kan oppstå en spenning om profesjonsutøveren mister en del av sin autonomi og bestemmelsesrett over egen profesjon. Og at denne spenningen kan ses i tråd med barnehagelærerens metodefrihet som er lovfestet i rammeplanen (KD, 2017), om den blir krenket kan det virke som en restriksjon av barnehagelærerens autonomi. Barnehagelæreren skal observere barns helhetlige utvikling og vurdere barnehagens pedagogiske tilbud (KD, 2017, s. 29). Det er på dette grunnlaget Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 134) forklarer at en kan spenning oppstå i form av å bli styrt av politiske føringer som kan undergrave barnehagelærerens autonomi. I kapittel 2.4 presenterte jeg spørsmålet «*Kan politiske føringer ende opp som krenkelser mot profesjonsutøverens*

opplevelse av autonomi?». Pettersvold og Østrem (2012, s. 162) opplever at statlig styring får mer kontroll over den autonome barnehagepedagogikken gjennom arbeidsgiver. Honneths kritiske teori skal forsøke å løsrive mennesket fra urettferdighet og usymmetrisk maktforhold mellom mennesket, politiske systemer og markedsøkonomi (Willig, 2009, s. 78). Sett i lys av Honneths (2008) solidariske sfære virker det som en nødvendighet at barnehagelæreren blir anerkjent for sin kompetanse, med opplevelsen av å ha autonomi over valg av hvilke metoder som anvendes for å observere og vurdere barns helhetlige utvikling. «*At jeg har frihet til over valg av metoder og pedagogisk planlegging er viktig for meg*». Når jeg leser Ane sin uttalelse ser jeg det slik at Honneths (2008) perspektiv kan identifisere fravær av anerkjennelse med tanke på barnehagelærere sin metodefrihet, fraværet av denne anerkjennelsen kan skape krenkelse hos barnehagelæreren om politiske føringer ikke anerkjenner barnehagelæreren sin posisjon som profesjonsutøver.

Profesjonsutøvelse virker å forutsette oppmerksomhet, engasjement og evnen til å tolke og forstå barna samt evaluere om egen praksis er anerkjennende. Ifølge deltakerne i dette prosjektet er det pedagogen sitt ansvar å tilrettelegge for at barna føler seg sett og anerkjent. Disse faktorene er nødvendig for at barn skal kunne etablere et grunnlag for selvoppfatning og skape sin egen identitet. Etter min forståelse dreier det seg om deltakelse med andre og en oppbygningsprosess i det enkelte menneske som angår kjærlighet, rett og samfunnsmoral som kan oppleves gjennom motiverende interaksjoner med andre mennesker. Slik jeg forstår Honneth (2008) så er anerkjennelse en nødvendighet for et individ sin utvikling av autonomi og eget selvbilde. For at barn og voksne skal kunne forstå seg selv som individ og for å utvikle dette må mennesket anerkjennes ved å oppleve kjærlighet, bli rettslig anerkjent og sosialt verdsatt for sine ferdigheter. Disse tre formene for anerkjennelse er en forutsetning for hverandre og en forutsetning for å bli inkludert i samfunnet vi lever i (Honneth, 2008, s. 101). Honneth sin anerkjennelsesteori kan gi en innsikt som åpner opp for videre tenkning om kartlegging og pedagogisk praksis. Det er ønsket mer kvalitet i barnehagen, dette forutsetter tettere bemanning og kompetanse, dette nevnes ikke i stortingsmeldingene. Det kommer frem i informasjonen som deles at kompetanse med bruk av standardiserte kartlegging verktøy og i møte med «vanskelige saker» er noe som savnes hos to av deltakerne. Tid er også en mangelvare hos Ane som går utover hennes mulighet til kursdeltakelse som kan styrke hennes kompetanse i møte med utfordrende situasjoner. Etter min mening åpner Honneths anerkjennelsesteori for

å se på rammene rundt barn og profesjonsutøver. Det bør sikres at tiden er tilstrekkelig og at barnehagelærerne erverver seg nok kunnskap for å utvikle profesjonalitet som er nødvendig for å oppnå kvaliteten som myndighetene omtaler. Slik jeg ser det gjennom Honneths perspektiv er det lite sannsynlig å oppnå den kvaliteten myndighetene søker gjennom kartlegging og dokumentasjon i form av standardiserte kartleggingsverktøy som TRAS. Nyutdannede og barnehagelærere med lav selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse til egen kompetanse bør få muligheten til å få faglig støtte og veiledning for å sikre at de utvikler kompetanse der det kan trenges. På bakgrunn av det deltakerne uttrykker i dette prosjektet mener jeg at kvalitet i barnehagen bør komme ses i sammenheng med profesjonalitet, faglig skjønn og økt bemanning.

7.0 Avslutning

I dette forskningsprosjektet har jeg undersøkt barnehagelærere sine opplevelser av kartlegging av barns ferdigheter med standardiserte verktøy. Det er viktig for meg å poengtere at studien retter seg mot barnehagelærernes perspektiver på tematikken. Barns tanker og synspunkter er ikke en del av prosjektets oppmerksomhet, men det skal nevnes at det hadde vært meget aktuelt for prosjektet å få et innblikk i hvordan barn opplever kartleggingssituasjoner. Er det noen perspektiver vi voksne ikke ser som barn kan tilføye kartleggingsdebatten i barnehagefeltet. Forskere og profesjonsutøvere er raske på avtrekkeren når det er snakk om barns beste, syn på barndom og dens egenverdi. Det ville vært interessant å undersøke hvilke perspektiver og opplevelser et barn har rundt anerkjennelse, måling av ferdigheter og tidlig innsats. På bakgrunn av studiens omfang var det ikke rom eller tid til å utforske barns perspektiv, men det kan være spennende å utforske deres syn på tematikken, for å åpne for videre forskning knyttet til kartleggingsdebatten og pedagogisk praksis i barnehagefeltet. I dette prosjektet rettet jeg oppmerksomheten mot tre barnehagelæreres erfaringer og tanker for å få innsikt i hvilke berikelser og begrensninger standardiserte kartleggingsverktøy kan bringe med seg. Ved å anvende Axel Honneths sosial filosofi, kritiske teoretiske tilnærming og teori om anerkjennelse har jeg forsøkt å løsrive meg fra de rådende forestillinger som eksisterer om begrepet kartlegging. I diskusjonsdelen har jeg redegjort for hvilke politiske føringer som skaper rammene for barnehagens pedagogiske praksis. Videre har jeg sett på de ulike vitenskapelige posisjonene som er framtrødende i kartleggingsdebatten for så å ta en egen posisjon gjennom Honneths perspektiv. Det har ikke vært prosjektets formål å stille seg for eller imot kartlegging, men å bruke det kritiske perspektivet til å stille kritiske spørsmål rundt praksisen. Da jeg er utdannet barnehagelærer selv og har en egen posisjon til tematikken vil mine forforståelser og egne meninger påvirke prosjektet til i en viss grad. Her har det vært utfordrende å kontinuerlig minne seg på at mine egne perspektiver ikke skal påvirke oppgavens retning, men jeg skal innrømme at det kan virke umulig å holde seg totalt nøytral i en slik situasjon.

På bakgrunn av deltakernes uttalelser i denne studien viser det seg at rammeplanens betingelser ikke er spesifikk nok når det kommer til hvilken posisjon barnehagelærere skal ta ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy. En manglende presisering i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) rundt kartleggingsverktøy som TRAS kan skape utfordringer. I den forstand at det kan være utfordrende for en profesjonsutøver å posisjonere seg til både

rammeplanens (2017) føringer og *St. meld. 41* (KD, 2008-2009), *St. meld. 24* (KD, 2013) og *St. meld. 19* (KD, 2015) forslag som fremmer standardisert kartlegging av barns ferdigheter og endring i barnehageloven. Slik jeg ser det kan deltakernes kunnskap om hvilke berikelser eller begrensninger standardiserte kartleggingsverktøy innehar være et bidrag til videre tenkning innenfor kartleggingsdebatten i barnehagefeltet og for pedagogisk praksis. Sett gjennom Honneths anerkjennelsesteori kan det belyse flere sider av tematikken ved å redegjøre for hvilke vilkår som er forutsetninger for anerkjennelse. Det skaper også en mulighet for diskusjon om standardisert kartlegging er i tråd med nordisk barnehagetradisjon og begreper som anerkjennelse, inkludering og danning. Tilbakeblikket på de stortingsmeldingene som er omtalt i studien kan fremme barns hverdagsliv og barndommen som en fremtidsinvestering. Tidlig innsats i praksis virker å ha en oppmerksomhet mot barns språkopplæring for å sikre de overordnede målene som settes for barn som skal starte på skolen. Det kan virke som at *St. meld. 41* (KD, 2008-2009), *St. meld. 24* (KD, 2013), og *St. meld. 19* (KD, 2015) fremmer utbyttebeskrivelser for å styrke barns utvikling for å klargjøre dem til skolen. Etter min mening kan slik tenkning ende opp med å ikke ta sosiokulturelle forutsetninger og individuelle forskjeller i betraktning. Spørsmålet er da om dette kan bryte med mer enn barnehagens samfunnsmandat, men også utfordre den norske barnehagemodellen slik vi kjenner den. Etter min forståelse har Honneths sin anerkjennelsesteori i dette forskningsprosjektet bidratt med å belyse tematikken fra et politisk perspektiv samt et profesjonsperspektiv. Honneths tanke bak kritisk teori er å frigjøre mennesket ved å avdekke urettferdighet og maktforhold mellom mennesket og politiske systemer (Willig, 2009, s. 78). Det som skiller Honneths kritiske samfunnsforskning fra annen samfunnsvitenskapelig forskning er at den har en kritisk-politisk dimensjon og har en tydelig interesse for å løsrive seg fra rådende forestiller som i denne oppgaven har vært myndighetene sitt perspektiv på at kartlegging av barns ferdigheter er «riktig» (Pettersvold, 2015, s. 23-24). Ved å løsrive seg fra rådende forestillinger om hva som er riktig for barna kan det da stilles spørsmål til hvilket perspektiv som sikrer barns rettigheter, jeg oppfatter det slik at de aktuelle stortingsmeldingenes forslag fremmer et syn på barns utvikling med fokus hva de skal bli når de får den hjelpen de trenger. Jeg sitter igjen med tanken om hvem som skal se barna ut ifra hvilken kunnskap og kompetanse barn innehar her og nå, svaret på det spørsmålet slik jeg ser det må være den profesjonelle barnehagelæreren.

Etter min oppfatning blir betydningen av fellesskap, barns nåværende kompetanse og barnet som subjekt nedprioritert i *St. meld. 41* (KD, 2008-2009), *St. meld. 24* (KD, 2013), og *St. meld. 19* (KD, 2015). Deltakernes ytringer peker i en retning der standardisert kartlegging som TRAS kan fungere som tidlig innsats og sikre at ingen barn faller utenfor normal utvikling, men det kan samtidig oppfattes som en begrensende faktor som retter oppmerksomheten mot hva et barn mangler og ekskluderer barnets styrker. Det er tydelig at barnehagelærerne som deltok i dette studien ønsker å se og anerkjenne alle barn, og det kommer frem at om kartlegging av barns ferdigheter skal forekomme i barnehagen må profesjonalitet og faglig skjønn ligge til grunn for vurderingen av barnet (Arnesen, 2011, s. 270- 279).

Anerkjennelsesteorien til Honneth kan ses i relasjon med barnas og barnehagelæreres selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. Slik jeg kobler det burde kvaliteten rundt kartlegging styrkes i form av å sikre at ingen opplever manglende kompetanse eller krenkelse. Honneth sitt perspektiv kan åpne for å se deltakernes uttalelser opp mot nye måter å tenke om kompetanse hos barnehagelærere og kvalitet i barnehagen. Etter min mening bør myndighetene rette blikket mot profesjonsutdanningen for å øke kvaliteten der og iverksette tiltak som styrker kompetansen hos de kommende barnehagelærerne. Om det er for lite kvalitet i barnehagen bør det settes inn ressurser der barnehagelærere utdannes, ikke som etterpåklokskap i form av standardisert kartlegging. Et tiltak kan være å øke lengden på utdanningsløpet, et eksempel på dette er at myndighetene økte grunnskoleutdanningen fra fire til femårig for å sikre mer kvalitet og kompetanse i skolen. Myndighetenes press på å øke kvaliteten til det pedagogiske tilbudet i barnehagen kan virke å ha stor innvirkning på institusjonens drift. De politiske føringene uttrykker at deres ønske om økt kvalitet i barnehagen er gjennom tiltak som skal utjevne sosiale forskjeller blant barna for å styrke hvert enkelt barns utvikling og hindre at noen faller utenfor fellesskapet. Dette høres fint og flott ut i teorien, men om det gjennomføres i praksis ved å anvende standardiserte kartleggingsverktøy så holder det kanskje ikke mål. En slik pedagogisk praksis kan være med på å skape en spenning mellom politiske føringer og samfunnsmandatet, dette kan diskuteres om er riktig måte å skape det «vellykkede barnet».

7.1 Diskusjon i lys av forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven i tilpasset opplæring har jeg anvendt Axel Honneths sosial filosofi og kritiske teori for å tilnærme meg to fenomener, anerkjennelse og kartlegging. Formålet med

oppgaven har vært å løfte frem og diskutere barnehagelæreres perspektiver rundt de standardiserte kartleggingsverktøy som er tilgjengelig i deres barnehager og se dem i lys av Honneths anerkjennelsesteori og den tre sfærer. Ved å intervju tre barnehagelærere har jeg fått tilgang til deres opplevelser av og erfaringer rundt tematikken, med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan bruken av standardiserte kartleggingsverktøy forståes i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori.* Jeg stilte meg to forskningsspørsmål for å svare på denne problemstilling.

1. På hvilke måter kan politiske føringer, et overordnet press og økt detaljstyring fra arbeidsgiver i form av kartlegging av barn bryte med barnehagens samfunnsmandat?
2. Hvilke måter kan Honneths filosofiske perspektiv bidra i tenkning om kartlegging og anerkjennelse i barnehagen.

Honneth hevder at et menneske må erfare anerkjennelse i de tre sfærene for å utvikle selvtillit, selvaktelse og selvverd, slik at mennesket kan realisere sitt personlige potensial og utvikle selvet (Pettersvold, 2015, s. 106-108). Honneths kjærlighets sfære kan forklare en balanse mellom anerkjennelse fra andre mennesker og krenkelsesbegrepet. På bakgrunn av studiens empiri kan deltakernes holdninger virke som en forutsetning for at barn får muligheten til å utvikle selvtillit og erfare verdsettelse som subjekt. Slik jeg ser det kan Honneths perspektiv identifisere fravær av anerkjennelse i form av tillit, vennskap og omsorg, noe som resultere i krenkelse og ende opp med å svekke et individs selvtillit. Det kommer frem i dialogen med deltakerne at selvtillit til egne evner og profesjonalitet spiller en stor rolle i hverdagen som barnehagelærer.

Sett i lys av den rettslige sfære kan deltakernes uttalelser bidra med å identifisere krenkelser mot barns rettigheter. På bakgrunn av oppgavens funn hevder jeg at om barnehagelærere mangler kunnskap om rammeplanens føringer for vurderingsarbeidet i barnehagen kan det skape utfordringer da barn har krav på at deres rettigheter blir ivaretatt og er i tråd med de politiske føringer som er gitt. Barnehagelæreren bør være oppdatert på hvilke føringer rammeplanen legger for dokumentasjon og hva myndighetene foreslår i politiske meldinger for å kunne ta valg basert på eget faglig skjønn. Om kartlegging i tidlig alder blir fremmet av

myndighetene som det fornuftige valget kan kritisk tenkning utfordre hva som er det «riktige» for barna (Alvesson & Skölberg, 2015, s. 283).

Slik jeg trekker det frem i diskusjonen er den solidariske sfære til hjelp med å identifisere krenkelse av barndommens egenverdi og barnehagelæreres autonomi i form av metodefrihet. Deltakernes ytringer kaster lys over hvor viktig «*frihet over valg av metoder og pedagogisk planlegging*» er som profesjonsutøver. Dette beskriver jeg som at metodefrihet innebærer verdsettelse av egen profesjonalitet som barnehagelærer. Om samfunnet ikke anerkjenner denne metodefriheten kan det oppstå krenkelse (Honneth, 2008, s. 172). Slik jeg erfarer det kan Honneths tre sfærer tilføre en ny måte å lese informasjonen deltakerne delte i dette forskningsprosjektet og jeg opplever at politiske føringer kan bryte med samfunnsmandatet til barnehagen om kommuner og myndighetene fremmer standardisert kartlegging over barnehagelærerens profesjonelle vurderingsevne og faglige skjønn. På denne måten kan metodefriheten til barnehagelærere bli overkjørt og nedprioritert av et overordnet press som tar styringen over hvilke vurderingsmetoder som skal gjennomføres i arbeidet med barn.

En restriksjon av profesjonens autonomi kan skape krenkelse av barnehagelæreres metodefrihet og pedagogiske planlegging, på den måte at myndighetene overstyrer rammeplanen (KD, 2017), barnehagelærerens profesjonalitet og tillitt til samfunnet. På bakgrunn av informasjonen denne studiens har presentert virker det for meg som at barnehagelærerne som deltok i prosjektet har kompetanse til å observere og vurdere om barn har behovet for hjelp. De standardiserte skjemaene kan brukes etter man har observert om det er behov, men ikke som systematisk kartlegging av alle barn. Denne vurderingen tas på bakgrunn av at alle barn har forskjellige forutsetninger som standardiserte kartleggingsverktøy ikke nødvendigvis fanger opp grunnet til skjemaenes begrensninger. Alle barn er unike og kan ikke kollektivt summeres i et standardisert skjema. For å komme tilbake til hvor min motivasjon for dette prosjektet startet vil jeg gjengi Honneth (2008) frase om at «Mennesket er anerkjennelse» og at ethvert menneskelige samliv forutsetter en grunnleggende og gjensidig bekreftelse mellom subjektene (Honneth, 2008, s. 52). Opplevelsen av anerkjennelse eller krenkelse kan få følger for både barn og barnehagelæreres identitet og selvrealisering (Åmot & Skoglund, 2012, s. 19). Menneskets erfaring av egen autonomi og opplevelsen av å bli sett, anerkjent og respektert for sin

individualitet spiller en vesentlig rolle for barn og barnehagelærer livet ut. Anerkjennelse virker da som en nødvendighet for alle mennesker i et her og nå perspektiv.

8.0 Litteratur

- Alvesson, M. og Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (2015). *Tolkning och Reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Askeland, G. A. (2006) Kritisk reflekterende- Mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid* 02/2006 (Volum 26). Hentet fra: https://www.idunn.no/nsa/2006/02/kritisk_reflekterende_mer_enn_a_reflektere_og_kritisere
- Arnesen, A-L. (2012). Den komplekse inkluderingen og pedagogisk nærvær. A-L. Arnesen. (Red.). (2012). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 19-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.) *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 101-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse: en introduksjon. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiver på relasjoner*. (s. 9 - 32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og Familiedepartementet. (2019, 21.01.2019). *FNs konvensjon om barns rettigheter* Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bush, T., Johnsen, E., Klausen, K. K. & Vanebo, J., O. (Red.). (2011). *Modernisering av offentlig sektor: Trender, ideer og praksiser*. Klausen, K. K. *Fra Public Administration over New PA til NPM- en fortolkningsramme for reformer*. 3 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, M. fl. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Espenakk, U. (Red.). & Færevaaag, M., K. (2003). *TRAS- Observasjon av språk i daglig samspill*.
- Fjørtoft, K. (2009). Nancy Frasers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori: *AGORA Journal for metafysisk spekuasjon*, 4, . 61-77.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2014). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos
- Gjervan, M. & Svolsbru, G. (2010). Behov for nyansering i kartleggingsdebatten. *Barnehagefolk*, 2, 87-89.
- Gjervan, M. & Svolsbru, G. (2013). Språklig og kulturelt mangfold – fine ord eller god praksis? *Barnehagefolk*, 3, 31-35.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hegel, G. (2009). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kaurel, J. & Østrem, S. (2013). *Om lesning og kunnskapsløshet*. *Barnehagefolk*, 8. 85-86.
Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/Barnehagefolk-2-10-Kaurel-og-%C3%98strem.pdf>
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006- 2007). *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen*. (Meld. St nr. 16) (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: www.Regjeringen.no.

- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. nr. 41) (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: www.Regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Fremtidens barnehage*. (Meld. St. nr 24 (2012-2013)). Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: www.Regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring*. (St. meld. nr. 19 (2015-2016)). Oslo: Departementet. Hentet fra: www.Regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: www.Regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: www.Regjeringen.no
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngseth, E. J. (2018). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I: V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli, (Red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utg.) (s. 307 – 323). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysaker, O. (2013). *Menneskeverdets politikk. Anerkjennelse av kroppslig krenkbarhet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Løvlie, L. (Red.). & Steinholt, K. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier. En introduksjon. Molander, A. & Terum, L. I. (Red.) *Profesjonsstudier*. (s. 13-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2015). *Early childhood education and care policy review*. Norway. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/ee68f4c948b64c1fbc45baa91f288472/oecd-norway-ecec-review_final_web.pdf

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. (Doktorgrad). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/pisa-2018/>
- Pedersen, J. (2009). Kritisk teori i dag (om Mattias Iser, Empötung und fortschritt. Grundlagen einer kritischen Theorie der Gesellschaft). *AGORA: Journal for Metafysisk spekulasjon*, 4, . 114-113.
- Pedersen, J. (2009). Sosialfilosofi: En rekonstruktiv eller dekonstruktiv disiplin? Habermas, Foucault, Honneth, *AGORA: Journal for metafysisk spekulasjon*. 4, . 23-50.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M. (2013). *Korstog mot kartlegging. Barnehagefolk*, 8. 82-83. Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartlegging/>
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Vik, N. E. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 10 (14). (s. 2-15). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2559377>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Willig, R. (2009). Seismografiske instanser for en kritisk teori. Om Honneths kritiske teori og Durkheims selvmordstudie. *AGORA: Journal for metafysisk spekulasjon*. 4, . 78-100.
- Østrem, S. (2012). *Barn som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner, I I. Åmot & R. I. Skoglund (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17- 40). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til potensielle informanter

Hei mitt navn er Petter Solrud, jeg studerer master i tilpasset opplæring på høyskolen i innlandet og skal levere oppgaven våren 2020. Jeg skal skrive min masteravhandling om barnehagelærere sin opplevelse i møte med standardiserte kartleggingsverktøy. Jeg ønsker personlig intervju med barnehagelærere sitt møte med kartlegging og vurdering i praksis. I denne oppgaven skal jeg fordype meg i temaene og gjøre rede for anerkjennelse, kartlegging. Med utgangspunkt i tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv med fokus på individet og systemet, vil jeg se nærmere på hvordan anerkjennelse, kartlegging av barn forholder seg til hverandre.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker da ingen personlig informasjon vil komme frem, slik vil jeg sikre informantenes personvern er i varetatt. Personene som deltar som informanter vil alltid ha mulighet til å trekke seg og ha full tilgang til datamaterialet som blir brukt i oppgaven. Etter transkriberingen fra lydopptak er gjort vil alt av data bli slettet.

Håper at dere har lyst til å ta del i mitt prosjekt.

Med vennlig hilsen

Petter Solrud

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og sier meg villig til å delta.

Jeg er informert om at det vil bli brukt båndopptaker og at alle opptak vil bli slettet når data er transkribert. Deltaker har mulighet til å be om innsyn i masteroppgaven eller be om å få slettet alt materialet som omhandler personen.

Jeg vet at den informasjonen som kommer frem her skal benyttes i en masteroppgave som omhandler barnehagelæreres møte med standardiserte kartleggingsverktøy.

Jeg er informert om og har forstått at den informasjonen som studenten innhenter behandles konfidensielt.

Det skrives ikke navn eller andre opplysninger i oppgaven som gjør at deltaker eller arbeidsplass kan identifiseres.

Jeg er innforstått med at jeg står fritt til å takke nei til å delta eller trekke meg fra studien uten å måtte begrunne dette.

Jeg samtykker til å delta i intervju

Dato/ signatur

Telefon

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Master i tilpasset opplæring

Referansenummer

123520

Registrert

19.09.2019 av Petter Solrud - 137339@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Merete Somby, hege.somby@inn.no, tlf: 99038427

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Petter Solrud, pettersol89@gmail.com, tlf: 93695440

Prosjektperiode

29.09.2019 - 15.05.2020

Status

19.09.2019 - Vurdert med vilkår

19.09.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav.

Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen.

Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke.

Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet. VILKÅR Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler

opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet –

Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen

om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[//nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet..

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)