

Bekymringsbarn blir til

Ann Christin E. Nilsen
Bekymringsbarn blir til

En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i
barnehagen

Avhandling for graden doctor philosophiae i samfunnsvitenskap

Universitetet i Agder
Fakultet for samfunnsvitenskap
2017

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder nr. 155

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-849-9

© Ann Christin E. Nilsen, 2017

Trykk: Wittusen & Jensen

Oslo

Forord

Å skrive denne avhandlingen har vært en spennende, krevende, lærerik, frustrerende, oppslukende og givende reise, både i akademisk og stedlig forstand. Avhandlingen har blitt til på så forskjellige steder som en bygd i Aust Agder og en storby i Sørøst Asia. På flyttefot til Phnom Penh, med datamaterialet lagret og avhandlingen i sin spede start, minnet en venn som er antropolog meg på at enhver etnograf må trekke seg ut av feltet for å gjøre sine analyser. Jeg dro vel omtrent så langt jeg kunne. I over to år har huset vårt i Phnom Penh vært mitt kontor. Jeg har mye å takke internett og online publiseringsordninger for!

I tillegg til denne avhandlingen har doktorgradsprosjektet resultert i to publiserte artikler og et bok-kapittel: «'Making up pupils'» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2014) (sammen med Ove Skarpenes, som var hovedforfatter), «Barneomsorg: På jakt etter styringsrelasjoner i tidlig innsats» (i Widerberg, 2015) og «In-between discourses: Early intervention and diversity in the Norwegian kindergarten sector» (i *Journal of Comparative Social Work*, 2016). Disse publikasjonene er ikke lagt ved avhandlingen, men jeg henviser til dem flere steder i avhandlingen. Jeg har særlig hatt stor glede av skriveprosjektene sammen med andre.

Ved veis ende er det mange som fortjener takk. Aller først: Takk til alle informantene som tok imot meg med åpne armer i barnehagene og utenfor, og som delte av sin erfaringer og kunnskap. Takk for at dere så vennlig lot meg ta del i deres hverdag og virkelighet. Takk til Anne Stiansen, til styringsgruppen og prosjektgruppen for satsingen *Tidlig innsats for god start*. En stor takk til Anne Marie Støkken og Ove Skarpenes som har vært mine veiledere. Uten deres kunnskapsrike kommentarer, tålmodige og vennlige lesing, oppmuntring og tilgjengelighet hadde jeg aldri kommet i mål. Ikke minst har deres interesse for prosjektet mitt og de utallige fagpratene våre betydd mye for meg. Takk også til Reidun Føllesø for inspirerende og god veiledning i startfasen av prosjektet. Karin Widerberg har vært en viktig faglig inspirasjonskilde og kommentator som fortjener en virkelig stor takk. Takk til venner og kollegaer på institutt for sosiologi og sosialt arbeid på UiA og ved Agderforskning – ingen nevnt, ingen glemt. Takk til Randi Wærdahl, som alltid pirrer min sosiologiske fantasi og minner meg på hvilket fantastisk fag dette er. Takk til alle besøkende fra Norge som lyttet til mine faglige refleksjoner og frustrasjoner og bidro til en opplevelse av akademisk tilhørighet til tross for avstanden. Takk spesielt til Charlotte Vartdal og Cecilie Mawdsley for praktisk hjelp. Takk til folka i det nordiske nettverket for institusjonell etnografi og den tematiske IE-gruppa i ISA. Takk til venner og familie både i Norge og Kambodsja som på ulike

måter har bidratt med innspill, avbrekk og gitt meg nye måter å forstå og tenke på. Og sist, men ikke minst, takk til Brynjar, Isak, Selma og Lukas for at dere har holdt meg på jorda, gitt meg så mange inspirerende opplevelser og tanker, og gjort hverdagen min så usedvanlig rik og kjærlig.

Phnom Penh, Kambodsja

Oktober 2016

Innhold

Forord.....	5
Sammendrag	11
English summary	15
Utvidet sammendrag	19
1. Innledningskapittel.....	25
1.1. Introduksjon.....	25
1.2. Bakgrunn for satsingen <i>Tidlig innsats for god start</i>	25
1.3. Hva er <i>tidlig innsats</i> ?.....	27
1.3.1. Investeringslogikken og den ny-liberale vendingen.....	27
1.3.2. Tidlig innsats – et sensitiviserende begrep	33
1.3.3. Tendenser i nasjonal og internasjonal forskning på tidlig innsats.....	35
1.4. Å studere tidlig innsats med utgangspunkt i barnehagen.....	37
1.5. Studiens problematikk og forskningsspørsmål	41
1.6. Hvorfor institusjonell etnografi som analytisk tilnærming?	43
1.7. Avhandlingens oppbygning.....	52
2. Den norske barnehagen	55
2.1. Barnehagen i et historisk perspektiv	55
2.2. Barnehagen i et ulikhetsperspektiv	61
2.3. Barnehagen som samarbeidspartner.....	67
2.4. Kartlegging i barnehagen	70
2.5. Barnehagens funksjon: oppdragelse, danning, sosialisering, disiplinering eller sivilisering?.....	78
2.6. Oppsummering: Barnehagen som samfunnsinstitusjon	85
Teori og metodologi.....	87
3. Teoretiske og analytiske perspektiver.....	87
3.1. Klassifisering og kategorikonstruksjoner av barn.....	88
3.1.1. Et fraspark i avvikssosiologien.....	89
3.1.2. «Making up» children.....	93

3.1.3.	De ubestemmelige	98
3.1.4.	Klassifikasjonsredskapers rolle	100
3.1.5.	Oppsummering	102
3.2.	Tidlig innsats i et profesjonssosiologisk perspektiv	103
3.2.1.	Bakkebyråkrater i endringstid	104
3.2.2.	Skjønnsutøvelse i bakkebyråkratiet og kravet om <i>accountability</i>	107
3.2.3.	Skjønn, makt og styring	111
3.2.4.	Kunnskap og praksis	114
3.2.5.	Relasjoner mellom fagfolk i institusjonelle komplekser	116
3.2.6.	Oppsummering	119
3.3.	Institusjonell etnografi	120
3.3.1.	Hva er institusjonell etnografi?	120
3.3.2.	Virksomhetskunnskap, ståsted, institusjonelle forståelser og styringsrelasjoner	125
3.3.3.	Teksters rolle og tekst-leser konversasjonen	128
3.3.4.	Oppsummering	131
4.	Metodologisk fremgangsmåte	133
4.1.	Beskrivelse av studiens utgangspunkt. Satsingen <i>Tidlig innsats for god start</i> 133	
4.2.	Å utvikle kunnskap for folk	137
4.3.	På oppdagelsesferd i feltet for utforskning	139
4.4.	Barnehagene	144
4.4.1.	Beskrivelse av barnehagene	144
4.4.2.	Førstegangskontakt, tilgang og første møte	146
4.4.3.	Oversikt over informantene i barnehagene	149
4.5.	Metodisk fremgangsmåte	150
4.5.1.	Datainnsamling på første nivå	150
4.5.2.	Intervjuer og gruppeintervjuer på andre nivå	160
4.5.3.	Deltakelse og observasjon	162

4.6.	Databehandling og analyse.....	163
4.7.	Generaliseringspotensiale.....	165
4.8.	Egen rolle og refleksivitet	167
4.9.	Etiske vurderinger	171
4.10.	Oppsummering.....	175
	Analyse.....	177
5.	Å identifisere bekymring.....	178
5.1.	Å bli bekymret.....	180
5.2.	«Det er mye som er innenfor normalen i den aldersgruppen»	184
5.3.	Å se etter bekymringstegn.....	187
5.3.1.	Barnets utvikling eller adferd	189
5.3.2.	Forhold ved foreldrene eller familien.....	190
5.3.3.	Visuelle eller konkrete bekymringstegn.....	192
5.4.	Å konstruere en bestemt type bekymring.....	194
5.4.1.	Utviklingsbekymringer	194
5.4.2.	Omsorgsbekymringer	196
5.5.	Hva med de ubestemmelige?.....	200
5.6.	Gråsonene. Mellom det som er annerledes og det som ikke er bra.....	202
5.6.1.	Fortellingen om den sunne barndommen i nærhet til naturen.....	202
5.6.2.	Det positive mangfoldet.....	205
5.7.	Oppsummering: Mellom standardisering og mangfold	210
6.	Bekymringer i møtet mellom fagfolk.....	211
6.1.	Handlingsforløp ved bekymring.....	211
6.2.	Fortellingen om et stormøte	212
6.3.	Samarbeid på tvers av profesjoner – et spørsmål om tillit?	216
6.4.	Ulike <i>typer</i> barn – en institusjonell praksis.....	220
6.5.	Kan bekymringer for barn bli skapt?.....	223
6.6.	Oppsummering: Kunnskapsmangfold eller kunnskapsenfold?.....	226
7.	Institusjonelle kretsløp av tekster.....	229

7.1.	Beskrivelse av et institusjonelt kretsløp	229
7.2.	Hva tekstene gjør eller får til å skje.....	238
7.3.	Barn som «human belongings»	243
7.3.1.	Å verne om privatlivets fred.....	243
7.3.2.	«Du kommer jo ingen vei hvis ikke du har foreldrene med».....	248
7.4.	Rasjonalitetens jernbur på nytt?	251
7.5.	Oppsummering: Mellom moralsk og institusjonell ansvarlighet	255
8.	Institusjonelle diskurser og styringsrelasjoner	257
8.1.	Det gode, normale og ønskelige	257
8.2.	Motstridende institusjonelle diskurser: tidlig innsats og respekten for mangfoldet	261
8.3.	Accountability-ideologien	262
8.4.	Finnes det en radikal tvil blant de profesjonelle?.....	264
8.5.	Oppsummering: Å vende blikket mot styring	267
9.	Avslutningskapittel	269
9.1.	Hovedfunn i avhandlingen og sosiologisk relevans	269
9.2.	Avsluttende refleksjoner over studien.....	274
9.2.1.	Erfaringen med å bruke institusjonell etnografi som tilnærming.....	274
9.2.2.	Studiens relevans og nytte for praksisfeltet.....	278
	Litteraturliste.....	283
	Vedlegg: Rapport fra spørreundersøkelsen.....	309

Sammendrag

Tidlig innsats er et sentralt prinsipp i den norske velferdsstaten, som må sees i sammenheng med målsetningen om sosial utjevning og det å gi alle barn like muligheter. Som styringsrasjonal i barnehagen kan tidlig innsats sees som uttrykk for en ny-liberal investeringslogikk. Denne avhandlingen handler om hvordan tidlig innsats *gjøres*, er *sosialt organisert* og hva tidlig innsats *gjør*, sett fra ståstedet til folk som jobber i barnehage. Den metodologiske fremgangsmåten i prosjektet er institusjonell etnografi, som assosieres med Dorothy E. Smith. Det empiriske omdreiningspunktet er de ansattes bekymringer for barn. Datamaterialet inkluderer intervjuer, observasjon, spørreundersøkelse og tekster, og omfatter både ansatte i barnehager, barnevernstjeneste, PP-tjeneste, helsestasjoner o.a. i to kommuner i Aust Agder. Prosjektet springer ut fra satsingen *Tidlig innsats for god start* i Aust Agder fylke.

Studien er informert av teoretiske perspektiver som knyttes til avvikssosiologi og profesjonssosiologi. Sentralt står Ian Hackings teori om hvordan klassifikasjon og kategorier bidrar til at folk blir 'made up' som bestemte typer. Den sosiale konstruksjonen av barn som bestemte typer inngår i institusjonelle praksiser på måter som virker tilbake på kategoriene og selve klassifikasjonssystemene.

I analysen har jeg tatt utgangspunkt i en forståelse av bekymring som prosess. Bekymringsprosessen utløses ofte av en vond magefølelse. Denne følelsen må de barnehageansatte konkretisere og definere på måter som gjør at den kan anerkjennes som en bekymring. Ulike tegn, enten ved barnet eller familien, kan vekke bekymring. En litt vag bekymring kan underbygges ved hjelp av konkrete eller visuelle tegn på barnet (hår, tenner, blåmerker) eller barnets utstyr (usunn mat, skitne klær). De konkrete tegnene *gjør* noe når de blir gitt en betydning som bekymringsmarkører. Til sammen bidrar disse ulike tegnene til at en bekymring tar form. To typer bekymring kan identifiseres: *utviklingsbekymringer*, som dreier seg om forsinkelser eller avvik i barnets sosiale, språklige eller motoriske utvikling, og *omsorgsbekymringer*, som handler om forhold ved barnets omsorgssituasjon som ikke er tilfredsstillende. Utviklingsbekymringer legitimeres utfra en forståelse av normalutvikling som har røtter i utviklingspsykologi, der alder er rettesnor. Omsorgsbekymringer er ofte vanskeligere å legitimere. Her fremstår den norske middelklassefamilien som en ideologisk kode, som sammen med tilknytningsteori skaper en bestemt forståelse av hva som er bra. Disse forståelsene er nedfelt i ulike klassifikasjonsredskap, som TRAS, ALLE MED og Kvellos liste over risiko- og beskyttelsesfaktorer. Ved hjelp av slike

beslutningshjelpemidler kan barn kategoriseres som ulike typer. Problemer oppstår imidlertid når barn faller mellom kategoriene eller når passende kategorier mangler.

De som jobber i barnehagene er opptatt av ikke å definere en bekymring for et barn for tidlig. Forståelsene av hva som faller innenfor normalen er vide, og motviljen mot å stigmatisere barn er stor. Likedan er respekten for mangfoldet stor. Det som avviker fra en norsk norm om hva som er godt, sunt og ønskelig oppfattes både som uheldig og berikende. Det er liten tvil om at kulturelle forskjeller i foreldreskap kan vekke bekymring. Men samtidig er respekten stor for at det som er annerledes også er berikende.

Når en bekymring likevel er til stede og krever innsats handler det om å rettferdiggjøre og dokumentere bekymringen på måter som er legitime. Det er her kravet om accountability kommer inn, det å kunne svare for og ansvarliggjøre de beslutningene som treffes og handlinger som gjøres. Dokumentasjon er bl.a. avgjørende for å få til et tverrfaglig samarbeid. Implisitt skjer det en standardisering av barn, barndom og foreldreskap. Beslutningshjelpemidler, som Kvello-metoden, TRAS, ALLE MED, og andre evidensbaserte metoder spiller en viktig rolle i den forbindelse. Slike redskaper innebærer en homogenisering av teoretisk kunnskap og en ensretting av forståelser. Dette kan synes paradoksalt, når det nettopp er tverrfaglighet, og implisitt det å få frem mangfoldige perspektiver og forståelser, som er formålet med tverrfaglig samarbeid.

En annen konsekvens av accountability-ideologien er at det foregår en massiv tekstliggjøring av barn. Barn observeres, vurderes og testes, og alt dette dokumenteres. Når målet er å fremme tidlig innsats er det viktig at bekymringsbarn identifiseres og at «noen gjør noe». Tidlig innsats forutsetter med andre ord at noen barn blir identifisert, eller 'made up' som bekymringsbarn. Ensrettingen i forståelser bidrar til at disse bekymringsbarna blir 'made up' på måter som gjør at de sluses inn i bestemte institusjonelle kretsløp. I dette kretsløpet står tekster sentralt. Tekstene bidrar til å legitimere handlinger og er en nødvendig del av et handlingsforløp. Tekstene *gjør* derfor noe. De kan være både døråpnere og portvakter, de utløser noen handlinger og ikke andre, og de er vevet inn i et komplekst institusjonelt nettverk av handlinger. Tekstliggjøringen bidrar til klassifisering og kategorisering, og erstatter materiell og kroppslig representasjon. Barn i kjøtt og blod representeres i form av tekst - figurer, skjema og rapporter – hvor deres tilstedeværelse kun er implisitt. Det er på bakgrunn av disse tekstlige representasjonene beslutninger som omhandler barnet gjøres. Jo lengre

bort fra barnet som individ man befinner seg, desto vanskeligere er det å ta hensyn til de subjektive erfaringene som ikke innlemmes i den tekstlige representasjonen.

For de som jobber i barnehager er dette et dilemma. I en sektor der den profesjonelle identiteten preges av verdirasjonalitet og der røttene kan spores til omsorg og en verdsettelse av barns naturlige utvikling, har en styringsideologi som har sine røtter i en markedslogikk dårlige kår. Spriket mellom hvilke handlinger som oppleves å være rett, og hvilke som institusjonelt sett er riktige, kan være stort. Aksepten for og viljen til å tilpasse seg de institusjonelle rammebetingelsene er likevel til stede blant de barnehageansatte. Jeg omtaler det som en taus motstand og en pragmatisk tilpasning.

English summary

‘Making up’ concern children. An institutional ethnography of early intervention in Norwegian kindergartens.

Early intervention is an important political principle in the Norwegian welfare state, which is associated with social cohesion and equality of opportunity. Building on a neo-liberal investment logic the rationale of early intervention has been incorporated into kindergartens across Norway. This study addresses how early intervention is *carried out in practice*, how it is *socially organized* and what early intervention *does*, as seen from the standpoint of people working in kindergartens. The methodological approach is institutional ethnography, which is a methodology of inquiry associated with Dorothy E. Smith. Empirically, it is the kindergarten staff’s worries about children that are the object of exploration. The data material consists of interviews, observation, a survey and different texts, and includes informants working in kindergartens, the child welfare service, the educational-psychological service, health stations etc. in two municipalities in Southern Norway. The project originates from a political initiative aimed at reducing social inequalities, entitled *Early intervention for a good start*, in the county of Aust Agder in Southern Norway.

The study is informed by theoretical perspectives within the sociology of deviance and the sociology of professions. One important perspective is Ian Hacking’s theory of how people are ‘made up’ through classification and categorization. The social construction of children as certain types is incorporated into institutional practices in ways that have feedback effects on the categories and classification systems themselves.

The analysis focuses on worry as a process. This process often starts with a bad gut feeling. This feeling has to be defined and articulated concretely in ways that render it recognizable as worrisome. Different signs, either in the child or in his or her family, can cause worry. A vague or intangible worry can be substantiated by material or visual signs, either in the child (messy hair, bad teeth, bruises) or in the child’s equipment (unhealthy food, dirty clothes). Together these different signs contribute to the construction of a specific worry. These tangible signs *do* something when they are given a meaning as symbols of worry. Two types of worry can be identified: *developmental worries*, which relate to delays or deviances in a child’s social, linguistic or motor development, and *care worries*, which are related to an unsatisfactory home environment. Developmental worries are justified on the grounds of a specific

understanding of normality which has its roots in developmental psychology, and where notions of age adequacy prevail. Care worries tend to be more difficult to justify. In this context, the Norwegian middle-class family appears as an ideological code, which in combination with attachment theory contributes to a specific understanding of 'good'. These understandings are incorporated in different classification tools that are used to assess children's linguistic and social skills and the prevalence of risk factors. Supported by such tools, children can be classified as certain types. However, problems arise when children fall in between categories or when suitable categories are lacking.

The kindergarten staff try generally to avoid defining a concern for a child too early. The perceptions of normality are wide, and the reluctance to stigmatize children is prevalent. Moreover, the staff are concerned about respecting diversity. Behaviors that deviate from a Norwegian normative understanding of what is good, healthy and desirable are perceived as both adverse and enriching. There is little doubt that culturally different parenting practices can cause worry, but at the same time there is a prevalent recognition of difference as enriching.

When a concern nevertheless is present and needs to be addressed, efforts are made to justify and document the worry in ways that are legitimate. This is where the ideology of accountability becomes relevant. Decisions made and actions taken need to be accounted for. Documentation is also crucial in order to achieve interdisciplinary cooperation. Implicitly a standardization of children, childhood and parenting takes place. Different assessment tools play an important role in that regard, as they involve a homogenization of theoretical knowledge and a uniformity of understandings. This can seem paradoxical as the purpose of interdisciplinary cooperation is to take advantage of a diversity of perspectives and understandings.

Another consequence of the ideology of accountability is that it involves a massive textual inscription of children. They are observed, assessed and tested, and the results are documented. When the goal is to promote early intervention it is crucial that concern children are identified and that "someone does something". Early intervention thus presupposes that some children are identified and 'made up' as concern children. The uniformity of understandings contributes to these concern children being sluiced into specific institutional circuits, where texts play an important role. The texts render some actions as legitimate and are a necessary part of a chain of actions. Hence the texts *do* something. They can work as door openers and gatekeepers, they trigger some actions but not others, and they are woven into a complex, institutional network of actions.

The textual inscription of children contributes to classification and categorization, and replaces material and bodily representation. Children are represented textually, in graphs, tables and reports, where their presence is just implicitly assumed. It is on the basis of these textual representations that decisions about the child are made. The further away one is from the child as an individual human being, the harder it is to take into account subjective experiences that are not manifested textually.

For people working in kindergartens this is a dilemma. In a sector where the professional identity is characterized by value rationality, and where the roots can be traced to care and appreciation of children's natural growth, the conditions of an ideology that is rooted in a market logic is poor. A gap can occur between actions that are perceived as morally right and actions that are in line with the requirements of the institution. Within this context the kindergarten staff express a silent opposition and a pragmatic compliance.

Utvidet sammendrag

Tidlig innsats har i løpet av de siste tiårene blitt et viktig prinsipp i den norske velferdsstaten, med bred politisk oppslutning. I korte trekk handler tidlig innsats om at alle barn skal få en god start i livet og at sosiale ulikheter skal utjevnes. I takt med veksten i retning av universell barnehage, har barnehagen blitt identifisert som en særlig sentral arena for tidlig innsats. Å investere i barn tidlig antas å ha en langsiktig positiv effekt, både på individ- og samfunnsnivå. Som styringsrasjonal legitimeres tidlig innsats både utfra et utviklingspsykologisk og et samfunnsøkonomisk kunnskapsgrunnlag: Tidlig stimuli styrker hjernens utvikling, som på sikt vil øke samfunnets humankapital og bidra til å forhindre at folk blir marginaliserte. Denne investeringslogikken kan, i likhet med PISA, knyttes til den nyliberale vendingen i norsk og internasjonal utdanningspolitikk.

Studiens problematikk

Denne avhandlingen handler om tidlig innsats, sett fra ståstedet til folk som jobber i barnehage. Formålet har vært å utforske det territoriet som kalles tidlig innsats fra dette ståstedet. Hvordan *gjøres* tidlig innsats, hvordan er tidlig innsats *sosialt organisert*, og hva *gjør* tidlig innsats? Det er denne problematikken som er studiens utgangspunkt. Som virksomhetsområde er tidlig innsats vanskelig å avgrense. Det går på tvers av organisasjoner og profesjoner og kan ikke knyttes til en bestemt virksomhet. Som begrep har tidlig innsats er uklart meningsinnhold, og må derfor knyttes til hendelser og handlinger i den empiriske verden. Det empiriske omdreiningspunktet i min studie er de barnehageansattes bekymring for barn. Med utgangspunkt i hvordan intervjupersonene snakker om sine bekymringer har jeg vært opptatt av å utforske hvordan barnehagepersonalet konstruerer sine forståelser omkring normalitet og avvik, og hvordan de håndterer avvikene, alene og sammen med andre. I denne utforskningen står betydningen av tekster og tekstlig-medierte diskurser sentralt.

Bakgrunn for prosjektet

Studien springer ut fra satsingen *Tidlig innsats for god start* som ble gjennomført i to kommuner i Aust-Agder fra 2010 til 2014. Målet med satsingen var å bedre levekårene i de to kommunene ved hjelp av tidlig innsats. Barnehagen ble identifisert som en viktig arena for dette arbeidet, og har også vært mitt inngangssted for utforskning. Det har vært en uttalt ambisjon fra representanter for satsingen at doktorgradsprosjektet skal informere og være nyttig for satsingen. Min rolle har likevel vært uavhengig, selv om jeg har sluttet meg til ambisjonen om at forskningen skal ha nytteverdi for de som er

berørt. Dette er også en ambisjon med den metodologiske tilnærmingen jeg anvender: institusjonell etnografi. Dorothy E. Smith beskriver denne tilnærmingen som en sosiologi *for* folk, ikke *om* folk, med sikte på å utvide folks kunnskap om sin virkelighet.

Metodologiske og teoretiske perspektiver

Den metodologiske tilnærmingen *institusjonell etnografi* (IE) er en utforskningsmetodologi som ble utviklet av Dorothy E. Smith. Institusjonell etnografi handler, i korte trekk, om å utforske institusjonelle relasjoner med utgangspunkt i de hverdagslige handlingene og aktivitetene til de personene som er en del av disse relasjonene. Det er folks kunnskap om og i sitt virke – hva de gjør, hvordan de gjør det, hva de tenker og føler om det de gjør, og hvordan deres handlinger er koordinert med andres handlinger – som er objekt for utforskning. Ved systematisk å utforske hvordan folks virksomhetskunnskap er koordinert med andre personers handlinger, som kan være utført andre steder og til andre tider, er det mulig å tegne et kart over de lokale og translokale relasjonene som institusjonen inngår i og består av. Oppmerksomheten er særlig rettet mot å avdekke styringsrelasjoner. Styringsrelasjoner kan beskrives som objektiverte systemer for kunnskap som er bragt frem av folks koordinerte handlinger, men som likevel fremstår som uavhengige strukturer utenfor tid og rom. Det handler om en koordinering av bevisstheter, som virker styrende på oss, men som like fullt er grunnleggende sosial. For å forstå hvordan styring oppstår og skjer må man studere hvordan institusjonelle ordninger brukes og gjøres i praksis.

Tekster og tekstlig-medierte diskurser er en nødvendig del av denne analysen. Tekster fungerer som en bro mellom det lokale og det translokale, og spiller en sentral rolle i moderne institusjoner. Dette kommer blant annet til uttrykk i kravet om *accountability*, at organisasjoner og institusjoner må kunne svare for sine handlinger på måter som innebærer dokumentasjon. *Accountability*-begrepet handler både om institusjonell ansvarlighet (å handle riktig ved å følge retningslinjene), og moralsk ansvarlighet (å handle rett). Gert Biesta påpeker at det likevel ofte skjer et raskt skifte mellom disse to typene av ansvarlighet som innebærer at handlinger som er ansvarlige i institusjonell forstand også oppfattes å være det i moralsk forstand. Jeg har studert tekstene som hendelser eller handlinger som inngår i en kjede av handlinger. Jeg beskriver hvordan tekster inngår i et institusjonelt kretsløp der handlinger skal legitimeres og rettfærdiggjøres. Tekstene gjør noe, eller får til å skje, ofte i en bestemt rekkefølge. Det er hva tekstene gjør i dette kretsløpet som er i fokus, og ikke tekstenes innhold i seg selv.

Studien tar avspark i avvikssosiologi, nærmere bestemt den retningen av avvikssosiologien som særlig knyttes til Erving Goffmann, hvor avvik betraktes som sosialt konstruert. Dette er en forståelse som Ian Hacking viderefører i sin analyse av hvordan folk blir 'made up' ved hjelp av klassifikasjon og kategorisering. Slik kategorisering har en tilbakevirkende kraft som både får konsekvenser for individet og for kategoriseringssystemene. Når vi kategoriserer barn som bestemte *typer*, f.eks. «barn med en forsinket språkutvikling» eller «barn i risiko», er det kategoriseringssystemene og deres teknologier vi aktiverer. Noen slike teknologier som er mye brukt i barnehager er TRAS, ALLE MED og Kvello-metoden. Implisitt i disse redskapene er det bestemte kunnskapssyn om hva som er normalt, godt og ønskelig, og særlig gjelder det utviklingspsykologi og tilknytningsteori. Den tekstliggjøringen av barn som bruken av slike redskaper innebærer, bidrar til å flytte fokuset fra barnet som subjekt til representasjonen av barnet. Dette skjer i det Smith kaller «tekst-leser»-konversasjonen, dvs. samhandlingen mellom mennesker og tekster eller tekstlig-medierte diskurser. En annen viktig teoretisk innfallsvinkel i avhandlingen er derfor profesjonssosiologi, med særlig blikk på det arbeidet fagfolk gjør i det de skal omsette en magesfølelse til tekst som kan bidra til å legitimere deres handlinger og vurderinger.

Metode og data

Fremgangsmåten jeg har benyttet kan beskrives som etnografisk i den forstand at jeg har utforsket et felt gjennom langvarig deltakelse og benyttet ulike kilder til kunnskap. Det skiller seg imidlertid fra etnografisk arbeid, slik det ofte blir beskrevet i metodelitteraturen, ettersom jeg ikke har gjennomført deltakende observasjon i én institusjon eller ett samfunn, men snarere forholdt meg til et virksomhetsområde som omfatter både folk, tekster og debatter som går på tvers av organisasjoner, tid og sted. Datamaterialet omfatter både individuelle intervjuer, gruppeintervjuer, observasjon og en spørreundersøkelse. Hoveddelen av datamaterialet er individuelle intervjuer med 14 ansatte i fire barnehager fordelt på kommunene, hvorav to er intervjuet individuelt to ganger. I tillegg har jeg gjennomført gruppeintervjuer og noen foto-støttede intervjuer med de samme informantene og deltatt på personalmøter, i opplæring og på andre møter sammen med dem. Videre har jeg gjennomført individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer med ansatte i barnevernstjeneste, PP-tjeneste og helsestasjon i de to kommunene, jeg har deltatt som observatør på tverrfaglige møter, jeg har intervjuet en sentral fagperson som var ansvarlig for mye av opplæringen som ble gitt som en del av satsingen, og jeg har deltatt på møter med styringsgruppa og prosjektgruppa for satsingen. I løpet av studien gjennomførte jeg i tillegg en enkel spørreundersøkelse blant

ansatte i barnehager og på helsestasjoner i de to kommunene. Intensjonene med denne undersøkelsen var å bidra til kunnskapsutvikling som kunne styrke arbeidet med satsingen underveis. Resultatene fra denne ble formidlet i en egen rapport (vedlegg 1).

Studiens argument

Intervjuene med de ansatte i barnehagene viser at bekymringer ofte oppstår som en vond magefølelse som er basert på observasjoner av barnet eller samhandlingen mellom barnet og andre. Bekymringstegnene har jeg delt i tre typer. Det er bekymringstegn som knytter seg til barnets adferd eller utvikling, bekymringstegn som knytter seg til barnets familie og omsorgssituasjon, og materielle eller konkrete bekymringstegn. De konkrete tegnene vekker ofte ikke bekymring i seg selv. Det er først og fremst når de settes sammen med andre bekymringstegn at de gis en bestemt betydning, og dermed bidrar til å legitimere en bekymring. De barnehageansatte forteller at de pleier å avklare bekymringer med andre ansatte i barnehagen og styreren. Flere påpeker viktigheten av å ta alle bekymringer på alvor. For eksempel forteller styreren i den ene barnehagen at hun aldri vil overprøve en av de ansattes bekymring og si at den ikke er reell, selv om hun ikke deler bekymringen selv. En persons bekymring gir derfor i utgangspunktet alltid grunnlag for videre utredning og oppfølging innad i barnehagen. Denne utredningen handler i første omgang om å skaffe bevis. Barnet observeres mer målrettet av de ansatte, enten systematisk, for eksempel ved hjelp av observasjonsredskaper, eller usystematisk. Observasjonene samles så, og de ansatte blir enige om hvorvidt de skal ta dette opp med barnets foresatte. Dersom bekymringen dreier seg om ting de tror barnet vil «vokse av seg», eller dersom det dreier seg om forhold som antas å være midlertidige, kan vurderingen være ikke å ta bekymringen opp med de foresatte ennå, men snarere prøve å legge forholdene bedre til rette for barnet mens det er i barnehagen. Dreier bekymringen seg derimot om forhold som antas å være mer langvarige og hemmende for barnet er neste skritt, med noen unntak, å ta bekymringen opp med de foresatte. Bekymringen må da konkretiseres og legitimeres på en slik måte at de foresatte overbevises. Implisitt må de ansatte bestemme seg for hva slags type bekymring det er og hvordan bekymringen skal fremstilles. Vi kan skille mellom *utviklingsbekymringer* og *omsorgsbekymringer*. Utviklingsbekymringer handler om at barnets utvikling (språklig, sosialt og/eller motorisk) ikke er i tråd med «normalutviklingen». Omsorgsbekymringer dreier seg ofte om at det er noe i relasjonen mellom barnet og hans eller hennes foresatte som vekker uro hos de ansatte, eller at det er noe annet ved barnets omsorgssituasjon som anses å være negativt for barnet. Avklaringen av hva slags bekymring det er innebærer en tekstliggjøring av barnet. I arbeidet med å legitimere en

bekymring trekker de ansatte veksler på et omfattende teoretisk kunnskapsgrunnlag som særlig kan spores til utviklingspsykologi og tilknytningsteori. Barnet må fremstilles som en bestemt type barn: «et barn med forsinket utvikling», «et barn med særskilte behov», «et barn i en skadelig omsorgssituasjon» e.l. Denne klassifiseringen av barnet som en bestemt *type* er avgjørende for hvilken institusjon bekymringen skal rettes mot, hva som skjer videre og hvilken hjelp barnet kan få. «Diagnostiseringen» av barnet skjer med andre ord allerede i barnehagen. Men i noen tilfeller er det vanskelig å finne en passende «diagnose» til barnet, enten fordi kategoriene ikke passer eller fordi barnet faller mellom ulike kategorier. Faren er stor for at de «ubestemmelige» ikke får hjelp. For hvordan kan man overbevise de foresatte eller andre fagfolk om at barnet trenger hjelp uten å vite hva slags type barn det er og hvor i velferdssystemet hjelpen skal søkes?

Tidlig innsats handler derfor blant annet om å klassifisere barn som ulike typer. Når tidlig innsats *gjøres* i barnehagen dreier det seg om å oppdage bekymringsfulle forhold, gi bekymringen et navn og bekymringsbarnet en merkelapp eller «diagnose», og deretter overbevise folk utenfor barnehagen om bekymringen. Tidlig innsats foregår relasjonelt og er således en sosial praksis. Hva man ser når man er bekymret for et barn, hvordan man forstår det man ser og hvordan man handler, dreier seg om hvordan bekymringer (og tidlig innsats) er *sosialt organisert*. Det den enkelte barnehageansatt gjør og tenker henger sammen med handlinger og hendelser som er utført av andre, på andre steder og til andre tider, og som ofte er nedfelt i form av tekst. Folks kunnskap om sitt virke inngår slik i lokale og translokale relasjoner, inkludert styringsrelasjoner. Den «diagnostiseringen» av barnet som skjer i barnehagen er innvevd i et nett av erfaringer, følelser, fag og kunnskap. Sentralt står teoretisk og praktisk kunnskap om hva som er normal utvikling, hva som er godt foreldreskap, og hva som er gode og stimulerende oppvekstbetingelser. Mye av denne kunnskapen er relativ og taus, men likefullt informerer den vår forståelse og våre vurderinger. Når kunnskapen nedfelles i institusjoner, som barnehagen, og har betydning for det som gjøres der, handler det om institusjonelle diskurser. Disse diskursene, som er frembragt av lærebøker, redskaper, politiske dokumenter, mediedebatter osv., går ofte på tvers av organisasjoner og profesjoner og bidrar til et kunnskapsenfold, til tross for det tilsynelatende kunnskapsmangfoldet som et tverrfaglig samarbeid antas å bidra til. De institusjonelle diskursene bidrar til forståelser av hva som er godt, normalt og ønskelig, og impliserer en standardisering av barn, barndom og foreldreskap. Det er ovenfor avvikene fra standarden tidlig innsats skal iverksettes. En viktig oppdagelse i denne studien er hvordan møtepunktet mellom den institusjonelle diskursen om tidlig innsats og den

institusjonelle diskursen om mangfold bidrar til ulike forventninger og ulike vurderinger ovenfor ulike folk. Mens tidlig innsats diskursen bidrar til en innramming og standardisering av normalitet med sikte på å oppdage det som faller utenfor, omfavner mangfoldsdiskursen avvikene og utvider rammene for normalitet. Mangfoldsdiskursen er hovedsakelig orientert mot å omfavne det kulturelle mangfoldet, og innebærer en aksept av det som faller utenfor den norske kulturelle standarden for noen typer barn: de kulturelle minoritetene. Avveiningen mellom en toleranse for ulikhet og en positiv nysgjerrighet for det som er annerledes, og ønsket om å komme tidlig inn med innsats ovenfor barn som strever, stiller de barnehageansatte ovenfor mange vanskelige dilemma. Det er i tekst-leser konversasjonen, når de ansatte skal legitimere sine valg og vurderinger i lys av ulike institusjonelle diskurser, disse dilemmaene kommer til uttrykk. Det er også her vi ser at institusjonell og moralsk ansvarlighet ikke nødvendigvis overlapper.

Accountability-ideologien krever at handlingene dokumenteres. Dokumentasjonen inngår i et institusjonelt kretsløp som på ulike måter finner veien tilbake til startstedet og bidrar til å reprodusere kunnskapen som gir legitimeringsgrunnlag. Når et barn «diagnostiseres» som en bestemt type, for eksempel et barn med forsinket språkutvikling, innebærer det en massiv tekstliggjøring av barnet, der blant annet teoretisk kunnskap om barns normale språkutvikling aktiveres i form av ulike beslutningshjelpemidler. Representasjonen av barnet som «et barn med forsinket språkutvikling» gir en bekreftelse på hvordan barn med en forsinket språkutvikling *er*. Denne kunnskapen innlemmes, både i form av teori og erfaring, i den institusjonelle praksisen og har betydning for folks handlinger innenfor institusjonene. Barn med en forsinket språkutvikling blir dermed ‘made up’, slik Ian Hacking påpeker, på institusjonelt nivå.

For å forstå hvordan tidlig innsats er sosialt organisert er det derfor nyttig å studere de institusjonelle prosessene og kretsløpene bekymringer er en del av. Dette gir også kunnskap om hva tidlig innsats *gjør*. Tidlig innsats, som politisk innsatsområde, bidrar til å produsere og reprodusere kunnskap om hva som er normalt, godt og ønskelig, hva som gagnar individet og hva som skader individet, og hva som tjener samfunnet og hva som koster samfunnet. Det dreier seg således om opprettholdelse av den sosiale orden.

1. Innledningskapittel

1.1. Introduksjon

Barnehagen har i flere år blitt sett som en viktig og sentral arena for tidlig innsats. Fordelingsutvalget påpeker at deltakelse i barnehage og det øvrige utdanningssystemet har stor innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet. Dette underbygges også av forskning som viser at forebyggende arbeid lønner seg og at tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet. (NOU 2009:18, 2009, s. 48)

Barnehagene gis jo ikke verktøy til å kunne drive dette på en god måte. Men det vet jeg ikke om de ser. Her er det tall, her er det penger. (...) Man snakker fint og flott om tidlig innsats, men så ser en når en kommer ned på gulvet at det er ikke så enkelt. Men det høres flott ut. (Petra)

Tidlig innsats har i løpet av de siste tiårene blitt et politisk honnørbegrep som dukker opp i alt fra stortingsmeldinger til festtaler. Som prinsipp har tidlig innsats bred politisk oppslutning. Intensjonene er uten tvil gode: Ved hjelp av tidlig innsats skal alle barn få en god start i livet og sosiale ulikheter skal utjevnes. Målet er i tråd med likhetsideologien som den norske velferdsstaten er tuftet på, nemlig at alle personer, uavhengig av deres bakgrunn, skal få like muligheter.

Denne avhandlingen handler om tidlig innsats. Som det kommer frem av utdraget fra NOU'en *Rett til læring*, som er gjengitt over, finnes det mye forskning som viser at tidlig innsats lønner seg og gir avkastning både på individ og samfunnsnivå. Det er på bakgrunn av denne kunnskapen at viljen til å investere i tidlig innsats er så stor. Men hvordan ser det ut fra ståstedet til dem som har ansvar for å sette politikken ut i livet? Kanskje er det ikke så enkelt «på gulvet», slik barnehagelæreren Petra setter ord på? Avhandlingen handler om hvordan tidlig innsats *gjøres*, hvordan tidlig innsats er *sosialt organisert* og hva tidlig innsats *gjør*, sett fra ståstedet til folk som jobber i barnehage. Utgangspunktet for avhandlingen er en satsing på å fremme tidlig innsats i to kommuner i Aust-Agder fylke, kalt *Tidlig innsats for god start*.

1.2. Bakgrunn for satsingen *Tidlig innsats for god start*

I 1993 utga Agderforskning en rapport med tittelen «Surt liv på det blide Sørland» (Røed, 1993). I denne rapporten ble det dokumentert at Agderfylkene hadde betydelige levekårsutfordringer. Det som særlig vakte oppsikt var at andelen trygdemottakere og sosialhjelpsmottakere var høyere i Agderfylkene enn i resten av landet, og særlig gjaldt det Aust-Agder. Ekstra bekymringsfullt var det at andelen unge sosialhjelpsmottakere var høyere enn ellers i landet. Rapporten dokumenterte også at andelen

bekymringsmeldinger til barnevernet i forhold til antall barn var høyere i Aust-Agder enn ellers i landet.

Denne rapporten var på mange måter kimen til en langvarig debatt om levekårsutfordringene i Agder regionen, som har engasjert både politikere, mediefolk og forskere. Meningene har vært mange og ofte konfliktfylte. Stemmer det som statistikken viser eller er tallene manipulert, vridd på og fremstilt på en måte som får det til å virke verre enn det er? Kan det tenkes at noen har interesse av å sverte regionen, og derfor svartmaler resultatene? Hvis tallene stemmer, hva er årsakene? Og er det i så fall noe vi kan gjøre noe med? En sentral politiker i regionen fortalte meg at holdningen i kommunen hans lenge var at de ikke trodde på resultatene. Da de først ble nødt til å forholde seg til dem, etter press fra Fylkesmannen, var holdningen at resultatene var så dårlige at det ikke var noe å gjøre med situasjonen likevel. Kommunen er blant dem med dårligst resultater i regionen på levekårsundersøkelsene.

Forskningsinstituttet Agderforskning, som jeg selv har vært ansatt ved siden 2007, har vært en sentral leverandør av kunnskap og statistikk om levekårsutfordringene i regionen gjennom hele denne perioden.¹ Forskningen har både handlet om å kartlegge levekårene i regionen og å prøve å finne årsaker til dem (se f.eks. Skaar, Halvorsen og Andersen, 1996; Ellingsen, 2008; Ellingsen, Jeppesen, Røed og Jentoft, 2009; Dale, Karlsen, Røed, Hodne og Vangstad, 2011).

Satsingen *Tidlig innsats for god start* tar utgangspunkt i denne forskningen og statistikken. I prosjektskissen for satsingen slås det fast at Aust-Agder sliter både med utfordringer knyttet til levekår, befolkningens levevaner og helse, samt på likestillingsområdet. Ser man på skoleresultater ligger fylket under landsgjennomsnittet, både på standpunktkarakterer og nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Satsingen er initiert av Fylkesmannen i Aust-Agder. Et overordnet formål med satsingen er å bedre levekårssituasjonen gjennom "*systematisk og målrettet arbeid rettet inn mot de minste barna og deres familier*" (jfr. prosjektbeskrivelse, s. 3). Som en del av satsingen skulle det gjennomføres følgeforskning, og det ble besluttet å organisere følgeforskningen i form av et doktorgradsprosjekt. Selv om stipendiaten ble forutsatt å følge satsingen ble det inngått en avtale med Universitetet i Agder som sikrer at

¹ Agderforskning rammes i så måte av kritikken knyttet til om noen har interesse av å svartmale levekårssituasjonen, som i dette tilfellet ville vært å skaffe forskningsoppdrag og finansiering. Jeg vil ikke her spekulere i eller bestrebe meg på å motbevise belegget for en slik påstand, men kun slå fast at mesteparten av forskningen er gjennomført av Agderforskning. Det statistiske materialet som legges til grunn for analysene er imidlertid i de fleste tilfeller innhentet fra statistisk sentralbyrå eller andre kilder.

stipendiaten faglig sett er uavhengig (mer om dette i kap. 4.2). I desember 2012 ble jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved UiA for å følge satsingen.

1.3. Hva er *tidlig innsats*?

Når jeg forteller folk om hva doktorgradsprosjektet mitt omhandler, bruker jeg som regel begrepet «tidlig innsats». Som regel nikker folk anerkjennende, og gir uttrykk for at det er noe de synes er viktig. Deretter spør de meg gjerne hva jeg skal prøve å finne ut av. Skal jeg prøve å finne ut hvordan man kan hjelpe barn som strever med å lese? Eller er jeg opptatt av hvordan barns sosiale eller motoriske utvikling er? Eller er det barnas omsorgssituasjon jeg skal forske på?

Spørsmålene jeg ofte har blitt møtt med når jeg forteller om prosjektet mitt illustrerer noe av det som er utgangspunktet bak min sosiologiske interesse for tidlig innsats. Begrepet dukker stadig opp både i media, politiske debatter og styringsdokumenter. Tidlig innsats har blitt et politisk satsingsområde, noe som blant annet kommer til uttrykk i Stortingsmeldinger, planer og offentlige utredninger (for eksempel Meld.St. 16 (2006-2007), 2006: *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*; Meld.St. 41 (2008-2009), 2009: *Kvalitet i barnehagen*; Meld.St. 18 (2010-2011), 2011: *Læring og felleskap*; Meld.St. 20 (2012-2013), 2013: *På rett vei*; Meld.St. 24 (2012-2013), 2013: *Fremtidens barnehage*; Meld.St. 19 (2015-2016), 2016: *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*; NOU 2009:10, 2009: *Fordelingsmeldingen*; NOU 2009:18, 2009: *Rett til læring*; NOU 2012:5, 2012: *Bedre beskyttelse av barns utvikling*; NOU 2015: 2, 2015: *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*; og planen *Trygghet, deltakelse og Engasjement*, som ble utgitt av Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet i 2015). Tidlig innsats har særlig blitt satt i fokus i barnehagen. I enkelte sammenhenger snakker man sågar om barnehagen som tidlig innsats i seg selv. Tidlig innsats kan sånn sett sies å være et sentralt *styringsrasjonal* i barnehagesektoren. Intensjonene er gode: man ønsker å forebygge vansker og å utjevne sosiale forskjeller. Men hva handler det egentlig om? Eller rettere sagt, hvilke *handlinger* dreier det seg om? For å belyse dette vil jeg først vende blikket mot den styringslogikken tidlig innsats kan sies å være en del av, og den ny-liberale vendingen denne logikken springer ut fra.

1.3.1. Investeringslogikken og den ny-liberale vendingen

Fra politisk hold dreier tidlig innsats seg om å investere i barn eller barndom. Kjørholt og Qvortrup (2012) påpeker at det å investere i barn må sees i sammenheng med den

ny-liberale vendingen i norsk politikk, og står sentralt i diskusjonen om den norske barnehagens rolle i samfunnet. Dette gjelder også utenfor landegrensene. Synet på at tidlig innsats, både i form av universelle tilbud rettet mot alle barn (f.eks. en universell barnehageordning) og særskilte tiltak myntet på å demme opp for sjanseulikhet, er en viktig samfunnsøkonomisk investering, kan sies å være en internasjonal trend. Noen eksempler kan nevnes. I Storbritannia har en longitudinell studie av barn fra vanskeligstilte familier fått stor oppmerksomhet for å synliggjøre sammenhengen mellom barnehagedeltakelse og barnas senere mestring i livet (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2010). I USA har man satset på tidlig innsats gjennom Head start-programmet, som ble lansert så tidlig som i 1964, og som hadde som sitt overordnede mål å bekjempe fattigdom ved hjelp av helhetlige tiltak rettet mot lavinntektsfamilier med barn under skolealder (se f.eks Penn, 2011a; Kirp, 2007). Også i utviklingsland har oppmerksomheten blitt tydeligere rettet mot tidlig innsats, først og fremst gjennom det som ofte omtales som Early Childhood Care and Development (ECCD). For eksempel hevder Engle et al. (2007) at ECCD er et viktig virkemiddel for at barn under skolealder skal få realisere sitt utviklingsmessige potensial.² Felles for disse eksemplene er at de først og fremst er rettet mot barn som er marginalisert på en eller annen måte (fattige, innvandrere, arbeidsledige osv.) og at de er basert på en antakelse om at innsats tidlig i livet vil være spesielt effektivt for disse barna. Likhetsbegrepene som ble utviklet av Gudmund Hernes (1974) kan utdype denne forståelsen av tidlig innsats på en mer sosiologisk relevant måte. Barnehagen (eller andre programmer, prosjekter e.l. rettet mot barn under skolealder) sin oppgave er å kompensere for sjanseulikhet som kommer av at barn vokser opp i familier med ulike ressurser, ved hjelp av tidlig innsats.³ Målet kan sies å være at man oppnår mest mulig grad av resultatlikhet. Det er denne tankegangen som ligger til grunn for satsingen *Tidlig innsats for god start*.

Den ny-liberale vendingen handler imidlertid ikke kun om å jevne ut ulikheter i sjanser. Det handler også om en universell nyorientering i retning økt global konkurransevne

² I følge Grantham-McGregor et al. (2007) er mer enn 200 millioner barn under 5 år i utviklingsland forhindret fra å nå sitt utviklingsmessige potensial. Dette skyldes blant annet forsinket vekst og utvikling, vitamin- og mineralmangel, og utilstrekkelig kognitiv stimulering (Walker et al. 2007).

³ *Sjanselikhhet* innebærer at folk med samme evner og interesser skal ha samme sjanse til å komme inn på studier, få arbeid eller oppnå andre viktige goder om de så ønsker. En viktig utfordring er da å fjerne virkningene av sosiale lag, kjønn, geografi eller ulik familiebakgrunn. Et liknende begrep er *ressurslikhet*, som både brukes i betydningen av at en setter inn like store ressurser for hver person og at hver person skal nyte godt av like mye ressurser totalt, fra alle kilder. I det siste tilfellet supplerer eller kompenserer det offentlige de private ressursene. Sjanselikhhet kan blant annet oppnås ved å fremme ressurslikhet.

og økonomisk vekst, der investering i humankapital blir et sentralt virkemiddel. En internasjonalt anerkjent stemme innenfor det vi kan kalle det internasjonale investeringsparadigmet er Gøsta Esping-Andersen. Han argumenterer for at et barnefokus er avgjørende for å skape internasjonalt bærekraftige, effektive og konkurransedyktige kunnskapsbaserte produksjonssystemer.

The income security of pensioners two or three decades down the line will in large measure depend on how much we can mobilize the productive potential of those who today are children. (...) Those nations that do not manage to activate their full human potential are likely to fall behind in the productivity race. (Esping-Andersen, 2002, s. 28)

Å investere i barn er utfra denne logikken avgjørende for nasjoners konkurranse-evne.⁴ Klitmøller og Sommer (2015) viser hvordan de siste tiårs endringer i utdanningssektoren, først og fremst illustrert med PISA undersøkelsene⁵, må sees i sammenheng med globaliseringen og den ny-liberale vendingen, og gir uttrykk for en antakelse om at utdanning er intimt forbundet med økonomisk vekst. I denne ånden blir behovet for sammenlignbare effektstudier innenfor utdanningssektoren sentralt, noe som har gitt grunnlag for et målstyringsrasjonale som i all hovedsak føres frem av kvantitative storskala undersøkelser av «hva som virker». Sjøberg (2014) omtaler denne tendensen, som han mener gjennomsyrrer norsk skolepolitikk og som han er sterkt kritisk til, som et «PISA-syndrom». Klitmøller og Sommer hevder at «PISA-tenkningen» også har fått innflytelse på hvordan planleggere og beslutningstakere tenker om barnehagepedagogikk og –politikk. Dahlberg (2016) viser til flere studier som beskriver hvordan nyliberale idéer om kvalitetssikring og kvalitetskontroll har påvirket den profesjonelle praksisen både i barnehagefeltet og skolesektoren på en måte som har ført til økt fokus på evaluering og måling av barns læringsutbytte opp mot etablerte kunnskapsbaser og forhåndsdefinerte standarder. Jensen (2009) påpeker imidlertid at det standardiserings- og læringsperspektivet som har dominert denne tankegangen, har møtt stor motbør i nordiske land, og særlig innenfor barnehagesektoren. Dette skyldes at den nordiske barnehagemodellen har en holistisk tilnærming, der tanken om barns naturlige utvikling står sterkt. Anglo-saksiske land har derimot vært mer fokusert på læring, standardisering og vurdering. Et eksempel på slik kritikk er Otterstad og Braathe

⁴ Esping-Andersen påpeker at de nordiske landene er «best i klassen» når det gjelder å investere i barn.

⁵ PISA står for Programme for International Student Assessment, og er utviklet i regi av OECD. PISA-undersøkelsen, som gjennomføres hvert tredje år, måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Formålet er å belyse hvorvidt elevene tilegner seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter for morgendagens samfunn, og sammenligner resultater for elever fra 65 land.

(2016), som advarer mot skolifiseringen av den norske barnehagen og de endringene testing og kartlegging av barn innebærer både for de ansatte og barna:

These inscriptions signify increased weight on fabricating and turning the professional into a producer, distributor and organizer of assessments, learning standards, strategies and learning outcomes. Such inscribed shifts in politics refashion, produce, regulate and reconfigure preschool teachers' professional becoming to prepare the individualized child as a lifelong learner, required by neo-liberal [knowledge transfer] discourses. (Otterstad og Braathe 2016, s. 94)

Den internasjonale investeringslogikken, som tidlig innsats er en del av, legitimeres som regel ut fra tre ulike narrativer som har avspark innenfor henholdsvis utviklingspsykologi, menneskerettigheter og samfunnsøkonomi (se f.eks. Marope og Kaga, 2015; Penn, 2011b). I den vestlige verden er det først og fremst det samfunnsøkonomiske narrative som har blitt løftet frem i debatten. Dette perspektivet kan imidlertid sies å være sammenvevd med det utviklingspsykologiske narrative, som i korte trekk handler om hvordan hjernen utvikler seg tidlig i livet. I følge Qvortrup (2009) bidrar alliansen mellom de samfunnsøkonomiske og utviklings-psykologiske narrative til å forsterke et syn på barn som *human becomings*⁶, der investering i barn legitimeres ut fra den fremtidige gevinsten investeringen vil ha, nærmere bestemt i det barna blir voksne arbeidstakere som bidrar til å styrke nasjonens humankapital. La meg se litt nærmere på disse narrative.

De siste tiårs hjerneforskning har vist at hjernestrukturen utvikler seg helt fra fosterstadiet og inn i barnets første leveår, og at sentralt for denne utviklingen er det gjensidige samspillet mellom gener og erfaring som oppstår i samhandlingen mellom barnet og hennes nære omsorgspersoner (Shonkoff, 2015; Fox, Levitt og Nelson, 2010; Shonkoff og Phillips, 2000; Kvello, 2010; James og James, 2012, s. 41-44). Hvordan hjernen utvikler seg i denne fasen har betydning for barnets senere evne til å lære, og er derfor avgjørende for hvordan barnet mestrer livet, både når det gjelder skole og arbeid. Med andre ord, skal man få godt integrerte samfunnsborgere lønner det seg å sette inn innsatsen tidlig i livet deres.

Det utviklingspsykologiske perspektivet er således intimt forbundet med det samfunnsøkonomiske perspektivet, som oftest er det som løftes frem i debatten om tidlig innsats som politisk satsingsområde i Norge, og som hovedsakelig legitimeres på bakgrunn av økonomiske analyser. I all hovedsak er dette forskning der tidlig innsats forstås som et virkemiddel som har til formål å bedre barns situasjon og muligheter slik

⁶ Begrepsparet «human being/human becoming» er hentet fra barndomssosiologien, og viser til ulike syn på barn og barndom. Begrepene forklares nærmere i kapittel 2.5.

at fremtidsutsiktene deres ser mer lovende ut. Den tidlige innsatsen dreier seg da om å iverksette tiltak rettet mot barn under skolealder, på et så tidlig tidspunkt som mulig. I Meld.St. ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* defineres tidlig innsats slik: «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder.» (Meld.St. 16 (2006-2007), 2006, s 10.)

I lys av denne definisjonen handler tidlig innsats om å ha fokus på de minste barna, de som er i førskolealder. Samtidig brukes begrepet om å handle raskt når problemer identifiseres, uavhengig av alder. Forståelsen av at innsatsen skal komme tidlig i et barns liv bidrar til at begrepet særlig har vært i fokus innenfor barnehagesektoren, noe utdraget fra NOU 2009:18 *Rett til læring*, som er gjengitt innledningsvis, kan illustrere. Forskningen det henvises til i dette utdraget er i all hovedsak basert på økonomiske analyser.⁷ I en litteraturgjennomgang av studier som omhandler barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet, finner Mogstad og Rege at førskoletiltak rettet mot barn i vanskeligstilte familier har en entydig positiv effekt, og at flere studier også viser en positiv effekt av universelle førskoletiltak (Mogstad og Rege, 2009a).⁸ Forskerne anbefaler at en barnehagereform bør sikre at barn fra vanskeligstilte familier går i barnehage, samt styrke læringsfokuset i barnehagen (ibid, s. 18). Forfatterne bak artikkelen har i flere publikasjoner påpekt fordelene av at barn går i barnehage, og særlig barn fra vanskeligstilte familier (Havnes og Mogstad, 2009; Mogstad og Rege, 2009b; Havnes og Mogstad, 2011). Sentralt i deres analyser står teorien om den såkalte *multiplikatoreffekten* som er utviklet av James Heckman (2006). I korte trekk viser denne teorien at læring er en selvforsterkende prosess, og at tidlig læring fostrer mer læring. Tiltak rettet mot barn i førskolealder vil derfor være særlig virkningsfulle, fordi de bidrar til et bedre læringsutbytte når barna begynner i første klasse, som igjen vil gi et bedre læringsutbytte når de kommer i andre klasse og så videre. På lang sikt kan førskoletiltak dermed bidra til å utjevne sosiale forskjeller og bidra til at barn fra alle hjem lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. At innsatsen kommer tidlig antas altså å ha en positiv effekt i samfunnsøkonomisk forstand, i tillegg til at det åpenbart antas å være et gode for det enkelte barn.

Qvortrup (2009) påpeker at investeringslogikken som antar en sammenheng mellom *input* og *outcome* innebærer en instrumentalisering av barn med fokus på hva barn betyr

⁷ I utdraget henvises det til henholdsvis Cunha og Heckman (2007) og Bremnes, Falch og Strøm (2006).

⁸ Forskningen er utført på oppdrag fra Finansdepartementet. En tidligere versjon av artikkelen ble trykt som vedlegg 2 i NOU 2009:10.

for fremtiden. Implisitt tas oppmerksomheten bort fra barnets livsverden og barndommen som en livsfase av verdi i seg selv, det synet på barn som innenfor barndomssosiologien omtales som *human beings*. Barnets rettigheter forsvinner fort av syne innenfor denne logikken, selv om tidlig innsats også kan forsvares utfra et rettighetsperspektiv, som har sitt fotfeste i FNs barnekonvensjon, og som tilsier at barn har rett til en sunn utvikling (Lee, Krappmann og Aidoo, 2015).⁹

I liket med Jensen (2009) påpeker Klitmøller og Sommer (2015) at investeringslogikken har møtt stor kritikk innenfor pedagogiske miljøer i Norden. Det er denne kritikken som er utgangspunktet for antologien de er redaktører for, *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole*, som har som sitt eksplisitte formål å la pedagogiske forskere kritisere det grunnsynet som domineres av økonomiske modeller for pedagogisk praksis (Klitmøller og Sommer 2015: forord). I et av kapitlene i boka, «Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen», sammenligner Sommer, ved å vise til en rekke ulike internasjonale studier, langtidsholdbarheten i «academics»-paradigmet, som omhandler en kognitivt orientert pedagogikk der instruksjonslæring står sentralt, og «det hele barnet»-paradigmet, som dreier seg om lekende læring. Han finner at det siste paradigmet gir best langtidsholdbar læring, i motsetning til det sentrale premiss-leverandører innenfor utdanningssektoren synes å mene, og som også er grunnlaget for det forfatterne omtaler som «PISA-tenkningen». Sommer advarer mot en utvikling i barnehagesektoren i retning økt testkultur.

Et annet eksempel på kritikken som er rettet mot den ny-liberale vendingen i barnehagesektoren, og særlig det målstyringsrasjonalet som er en del av denne vendingen, er boka *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet* (Pettervold og Østrem, 2012). Forfatterne kritiserer det kartleggingsregimet som har inntatt norske barnehager i kjølvannet av den politiske satsingen på forebygging, sosial utjevning og tidlig innsats, og som blant annet kommer til uttrykk i Meld.St. nr 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009).¹⁰ Der ble det foreslått å innføre krav om at alle barnehager

⁹ NOU 2015:2 *Å høre til – virkemidler for et trykt psykososialt skolemiljø* (2015) er imidlertid et unntak. Her løftes rettighetsnarrativet tydelig frem. Mandatet for utredningen var å vurdere virkemidlene for å skape et godt psykososialt miljø i skolen og å motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser. Begrepet «tidlig innsats» dukker opp flere steder i utredningen, blant annet i kapittelet om skoleeiers ansvar og tverrfaglig samarbeid.

¹⁰ I 2015 kom Meld.St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* som også har satt kartlegging av barn på dagsorden. Denne meldingen har vakt stor debatt i barnehagesektoren, som særlig har pågått i sosiale media (blant annet i facebook-gruppene *Følgegruppe barnehage* og *Barnehageopprør 2016*). Kritikken har hovedsakelig rettet seg mot forslaget om å innføre en språknorm i barnehagen.

skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalder. Formålet var å oppdage barn som trenger ekstra språkstimulering, i tråd med intensjonen bak tidlig innsats. I følge Pettersvold og Østrem tar kartleggingsregimet fokuset bort fra det som er barnehagens mandat: «Å oppdage avvikene og sette inn målrettede tiltak for å få flest mulig barn til å passe inn i standarden, blir viktigere enn det som er barnehagens egentlige formål: å fremme demokrati og fellesskap, møte barn med respekt og anerkjenne barndommens egenverdi.» (Pettersvold og Østrem 2012:19). Kartleggingsredskaper, som har til hensikt å identifisere avvik hos barn for å iverksette tiltak, begrunnes ifølge forfatterne ut fra godhetsargumenter. Problemet med den slags argumenter, hevder de, er at de er immune mot kritikk og som regel blir umiddelbart akseptert. Forfatterne er ikke kritiske til idéen om at barn skal gis hjelp til å lære og utvikle seg. Det er måten dette skal skje på, og de forståelsene av utvikling som ligger til grunn for dette, forfatterne kritiserer, og først og fremst retter de sin kritikk mot inntoget av standardiserte kartleggingsredskaper, manualer og programmer i barnehagesektoren. Tilsvarende hevder Klitmøller og Sommer (2015) at kampen innenfor utdanningssektoren, og i særlig grad barnehagen, handler om diagnostiseringen av «pasientens» problemer og hvilken kur som skal anvendes. Det dreier seg uten tvil om en godhetsargumentasjon der problemforståelsen er knyttet til barnet og hans/hennes mangler. Disse forskerne er ikke alene i sin kritikk. Sentrale fagpersoner har kritisert metodene som anvendes for å vurdere og overvåke barns utvikling for å formidle et instrumentalistisk verdisyn, der velferdstjenestene reduseres til et middel for å oppnå samfunnsøkonomiske målsetninger, uten at metodene og effektene av dem problematiseres tilstrekkelig (Andresen, 2012; Arnesen, 2012). Den implisitte kommersialiseringen av kunnskap som bruken av metodene innebærer har også blitt kritisert

I dagligtalen begrunnes tidlig innsats nettopp utfra en slik godhetsargumentasjon som Pettersvold og Østrem beskrives. Når jeg møter anerkjennende nikk i det jeg forteller folk om temaet for doktorgradsprosjektet mitt er det nettopp fordi folk flest umiddelbart aksepterer premisset om at tidlig innsats - det å investere i barn - er bra og viktig. Så la meg vende tilbake til spørsmålet om hva tidlig innsats egentlig betyr i praksis: I hvilke situasjoner skjer tidlig innsats, hva gjøres, hvem handler, og hvorfor handler de slik de gjør?

1.3.2. Tidlig innsats – et sensitiviserende begrep

Som begrep er tidlig innsats er eksempel på det Blumer (1954) omtaler som *sensitiviserende begreper* («sensitizing concepts»). Slike begreper mangler – i

motsetning til «definitive concepts» - et fast holdepunkt i den empiriske verden. Det er vår tolkning, erfaring og sensitivitet som gir begrepene mening for hver enkelt av oss. Likevel er begrepene knyttet til hendelser og handlinger i den empiriske verden, og angir en retning for hva vi skal se etter. For å forstå hvilke hendelser og handlinger begrepene er knyttet til må man utforske det som skjer og gjøres der begrepene opptrer. Sensitiviserende begreper kan derfor være et godt startsted for utforskning og analyse av vår empiriske verden, påpeker Blumer. I institusjoner eller institusjonelle komplekser¹¹ dekker slike begreper ofte noen *institusjonelle forståelser* («institutional captures») (Smith, 2005, s.155-157). Slike forståelser tas for gitt av dem som kjenner til den institusjonelle diskursen og brukes ofte uten at det kommer frem hvilke konkrete handlinger, valg og beslutninger forståelsene rommer. Begrepene, som for eksempel tidlig innsats, er med andre ord sjelden selvforklarende, men må fylles med innhold for å gi mening. For forskeren representerer slike begreper ofte en utfordring nettopp fordi de gir en intuitiv, men løsrevet, mening, som knytter seg til den institusjonelle diskursen mer enn selve handlingene begrepet omfatter. I likhet med Blumer foreslår derfor Smith å starte utforskningen ved å se på hvordan begrepene brukes. Hun påpeker at institusjonelle forståelser er et viktig startsted for å finne ut hvordan det som skjer og gjøres her og nå er koplet sammen med hendelser og handlinger andre steder og til andre tider. Begreper som tidlig innsats kan med andre ord være et godt startsted for utforskning (Campbell and Gregor, 2004, s. 45). Denne forståelsen av at det som skjer og gjøres lokalt er relatert til hendelser og handlinger utenfor det lokale, er utgangspunktet for min analytiske tilnærming i doktorgradsprosjektet, institusjonell etnografi. I kap. 1.6 og 3.3 redegjør jeg for denne tilnærmingen.

Tidlig innsats er altså forbundet med gode intensjoner, og legitimert ut fra etablerte forståelser av hvordan barn utvikler seg og hvordan innsats rettet mot små barn kan gi senere økonomisk gevinst på samfunnsnivå. Som fenomen er likevel tidlig innsats ganske uklart og kan romme ulike forståelser. Denne avhandlingen handler om å få mer kunnskap både om hvordan tidlig innsats *gjøres*, hvordan tidlig innsats er *sosialt organisert* og hva tidlig innsats *gjør*. Startstedet for denne utforskningen er barnehagen. Før jeg begrunner dette startstedet nærmere vil kort redegjøre for noen tendenser i forskningen på tidlig innsats.

¹¹ Begrepet *institusjonelt kompleks* er en tilpasning fra begrepet «functional complex» (Smith, 2005, s. 68). Begrepet henviser til den kompleksiteten som kjennetegner det moderne samfunn der institusjoner eller organisasjoner ikke er avgrenset til et felt, men griper over i hverandre. Institusjonelle komplekser kan ikke observeres eller studeres i sin helhet, som noe objektivt, men kommer til syne i det man forsøker å utforske komplekset fra ståstedet til noen som er en del av det. Mer om dette i kapittel 3.3.

1.3.3. Tendenser i nasjonal og internasjonal forskning på tidlig innsats

Som jeg så langt har redegjort for eksisterer det en utbredt oppfatning om at tidlig innsats lønner seg både på individ- og samfunnsnivå. Denne oppfatningen bygger på et sammensatt forskningsgrunnlag, som hovedsakelig springer ut fra utviklingspsykologiske og samfunnsøkonomiske analyser. Dette kunnskapsgrunnlaget antar en slags årsak-virkningssammenheng som tilsier at tiltak i tidlig barndom gir senere gevinst. Innenfor denne retorikken beskrives gjerne barnehage som tidlig innsats i seg selv. For eksempel finner Wollscheid (2010) i sin kunnskapsoversikt over forskning på hvordan tidlig innsats kan forebygge frafall i videregående opplæring, at det er en positiv sammenheng mellom det å ha gått i en barnehage med høy kvalitet og ulike indikatorer for skolefaglig læring. Særlig har barnehage betydning for utviklingen av vokabular, som i neste omgang har vist seg å kunne predikere leseferdigheter på lengre sikt. Wollscheid konkluderer med at tidlig innsats som særlig rettes mot grunnleggende språkferdigheter, kan legge et grunnlag for å redusere sosiale forskjeller, særlig mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn. Denne årsak-virkningstenkningen danner bakgrunnen for at tidlig innsats har blitt et politisk innsatsområde som kan knyttes til den ny-liberale vendingen.

Skal man se nærmere på forskning om tidlig innsats som *praksis* må man vende blikket i retning av de fagfeltene der innsatsen skjer. I følge Vik og Hausstätter (2014), som har gjennomført en litteraturgjennomgang av den nasjonale og internasjonale forskningslitteraturen på tidlig innsats, er det et sosialfaglig kunnskapsregime som er dominerende innenfor forskningen på tidlig innsats, og i mindre grad et pedagogisk.

I Norge er tidlig innsats er relativt nytt begrep innenfor det pedagogiske feltet som barnehagen er en del av. Vik og Hausstätter (2014) hevder at begrepet først for alvor ble satt på dagsorden i utdanningsfeltet med Meld.St. nr. 16 (2006–2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Siden 2000 har det vært en betydelig oppsving i den nasjonale forskningslitteraturen om tidlig innsats. Bjørnsrud og Nilsen (2013) viser at intensjoner om tidlig innsats i første rekke har vært uttrykt i stortingsmeldinger, og i liten grad har vært vektlagt i nasjonale læreplaner. Dette gjelder ulike områder, både knyttet til forebygging og tidlig inngripen, samspillet mellom individ og miljøfaktorer, elevers sosiale bakgrunn, og innsats for å forhindre frafall fra videregående opplæring. Styringssignalene knyttet til tidlig innsats har slik sett vært svake og uklare, ifølge forfatterne. En konsekvens av utydelige styringssignaler og et relativt svakt forskningsfokus er at mye av forståelsen av tidlig innsats i Norge er oversatt fra den

amerikanske early intervention tradisjonen. USA regnes som en pionér på feltet, hvor early intervention har vært et satsingsområde i et halvt århundre.

I sin litteraturgjennomgang identifiserer Vik og Hausstätter (2014) to ulike forståelsesrammer i den internasjonale litteraturen. Den første tradisjonen fokuserer på generelt forebyggende arbeid med intensiv opplæring i tidlig alder, der formålet er at potensielle problemer skal forebygges. Det handler altså om innsats før problemer har oppstått, eller hva man kan kalle primærforebyggende tiltak. Intervensjonene rettes mot alle barn, eller mot barn og familier som på en eller annen måte regnes for å tilhøre en risikogruppe. Innenfor den andre forståelsesrammen er fokuset på tidlig identifikasjon av vansker og tidlig inngripen for å igangsette tiltak så snart problemet er oppdaget, det vi kan kalle sekundærforebygging. Formålet med tiltaket er å kompensere for vansken som personen har, og er derfor ofte individrettet. Denne forståelsesrammen av tidlig innsats er ofte representert i publikasjoner som beskriver metoder og manualer knyttet til ulike problemkategorier eller diagnoser.

Vik og Hausstätters gjennomgang av den internasjonale forskningslitteraturen viser at forskningsfeltet i all hovedsak fortsatt er dominert av forskningsprosjekter knyttet til programutvikling, rettet mot å oppdage og avlaste marginaliserte grupper i samfunnet eller personer som kan sies å utgjøre en risikogruppe. Det er således et sosialfaglig kunnskapsregime som er dominerende, hevder de. Gjennomgangen deres av den norske forskningslitteraturen viser imidlertid at tidlig innsats også har kommet på dagorden innenfor det pedagogiske feltet i Norge, særlig fra 2000. Forfatterne hevder at det kan identifiseres to nasjonale tradisjoner innenfor tidlig innsats-forskningen. Den ene tradisjonen bygger på den amerikanske programteorien, som preges av standarder som barn blir målt og evaluert i forhold til. Den andre tradisjonen er rettet mot en meta-diskusjon om tidlig innsats som politisk satsing. I stor grad handler denne diskusjonen om en kritikk av troen på at det er en årsakssammenheng mellom tiltak og effekt, som kan sies å være dominerende innenfor den første tradisjonen, og en kritikk av at tidlig innsats som politisk retorikk og innsatsområde i for liten grad evner å favne kompleksiteten i det pedagogiske feltet.

Skal jeg plassere mitt prosjekt innenfor disse to tradisjonene, så må det bli den andre. Jeg er opptatt av å forstå tidlig innsats som et komplekst fenomen, som er koplet sammen via handlinger og hendelser som foregår på ulike steder i et institusjonelt kompleks, og der politikk og retorikk er en del av selve komplekset. Av den grunn kan jeg ikke plassere prosjektet mitt innenfor et bestemt institusjonelt felt, som eksempelvis

pedagogikk eller sosialfag. Det er sosiologens privilegium å kunne distansere seg fra de institusjonelle feltene der praksis skjer. Samtidig er det nettopp feltet, eller feltene, som gir inngang til kunnskap. Det gjelder også i dette prosjektet.

1.4. Å studere tidlig innsats med utgangspunkt i barnehagen

Som påpekt over blir barnehagen ansett som en viktig arena for tidlig innsats, og barnehagen er sammen med helsestasjonen også den viktigste målgruppen for satsingen *Tidlig innsats for god start*. Barnehagen har lenge vært relativt underforsket i Norge, sett i lys av den omfattende veksten som har vært innen barnehagesektoren de siste tiårene (Borg, Kristiansen og Backe-Hansen, 2008; Kjørholt, 2009), men forskningsaktiviteten er økende (Larsen et al., 2013; Meld.St. 24 (2012-2013)). Gitt den sentrale rollen barnehagen har i forhold til tidlig innsats (og satsingen *Tidlig innsats for god start* spesielt), og behovet for mer forskning innenfor barnehagesektoren, fant jeg det naturlig å starte min utforskning i barnehagen. Studien er imidlertid ikke avgrenset til det som skjer i barnehagen, men omhandler også hvordan ansatte i barnehager samhandler med ansatte i andre velferdsinstitusjoner og ulike styringstekster og institusjonelle diskurser. Jeg er opptatt av å få frem de barnehageansattes deltakelse i translokale relasjoner og styringsrelasjoner, dvs. å synliggjøre hvordan det som skjer lokalt henger sammen med forhold som ligger utenfor individet. I det følgende vil jeg synliggjøre og begrunne dette empiriske nedslagsfeltet.

Økningen i antall barn i Norge som går i barnehage har vært fenomenal de siste tiårene.¹² Fra å være et selektivt velferdsgode har barnehagen blitt en universell velferdsordning, som omfatter barn fra alle samfunnslag (Ellingsæter og Gulbrandsen, 2003).¹³ Barnehager har blitt det riktige stedet for barn å tilbringe sin hverdag, og er i en viss forstand blitt en integrert del av selve konseptualiseringen av barndommen (Kampmann, 2004). Barneomsorg er først og fremst foreldrenes ansvar, jfr. barneloven og barnekonvensjonen. I velferdsstater som den norske har imidlertid det offentlige også et omsorgsansvar for barna, helt fra svangerskap til barnet når myndighetsalder. Førstelinjetjenester, som tilbudet om faste helsekontroller ved den lokale helsestasjonen

¹² På landsbasis gikk 90,4 % av alle barn under skolealder i barnehage i 2015. For barn i aldersgruppen 3-5 år var andelen som gikk i barnehage 96,6 %, mens den var 80,7 % for aldersgruppen 1-2 år (på landsbasis). Økningen har vært størst for barna i den yngste aldersgruppen (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Til sammenligning gikk bare 2,8 % av barna under skolealder i barnehage i 1970 (Korsvold, 2008).

¹³ Det finnes ingen systematisk oversikt over hvilke barn som ikke går i barnehage, men det er grunn til å anta at denne andelen er særlig høy blant barn i innvandrerbefolkningen og i familier med lav inntekt og/eller utdanningsnivå (NOU 2010:8, 2010; Engel et al., 2015). I en kvalitativ studie av familier som ikke benyttet barnehage fant imidlertid Seeberg (2010) at den sterkeste fellesnevneren var av ideologisk karakter, og gikk på tvers av klasse, etnisitet og bosted (s. 11).

og obligatorisk skolegang, er viktige universelle omsorgstilbud som det offentlige har ansvar for. Staten har med andre ord en regulerende funksjon (Gilliam og Gulløv, 2012). I motsetning til omsorgen i det private rom er den offentlige omsorgen profesjonell og uniform, i den forstand at den skal sikre alle borgere et likest mulig tjenestetilbud og en likest mulig behandling, noe enhetsskolen er et eksempel på. Frønes (2011) omtaler tendensen som kjennetegnes av at barn tilbringer stadig mer tid i institusjoner og under profesjonell ledelse som en institusjonalisering av barndommen. Implisitt i denne tendensen skjer det ifølge Frønes en homogenisering av livsformer: barndom og oppvekst blir stadig mer ensartet. Gulløv (2009) påpeker, i likhet med Frønes, at institusjonaliseringen innebærer en standardisering av barns hverdagsliv, men også en standardisering av normal barndom. Institusjonene rommer «kriterier for normalitet, som uunngåelig har oppdragelsesmessige konsekvenser» (ibid., s. 262). For å forstå barns oppvekstbetingelser og de forståelsene som ligger til grunn for hva man betrakter som god barndom må man derfor også studere de institusjonene som barn er en del av. Dencik, Bäckstrøm og Larsson (1988) omtaler tendensen til at barnehagen spiller en stadig viktigere rolle i sosialiseringen av barna, ved siden av familien, som *dobbelsosialisering*. Denne dobbelsosialiseringen reiser en del nye problemstillinger knyttet til samspillet mellom den offentlige omsorgen og omsorgen som skjer i det private rom. På den ene side danner den offentlige omsorgen en norm for hva som er god barneomsorg. På den annen side blir det private også et offentlig anliggende i det omsorgen i det private ikke holder den normative standard som er forventet. En konsekvens av homogeniseringen og standardiseringen av barndommen, som økningen i det offentliges regulering av barns oppvekstforhold innebærer, er at det avvikende blir unormalt eller patologisk, og dermed det offentliges ansvar.

I tråd med den sosialdemokratiske likhetsideologien som kjennetegner den norske velferdsmodellen, er sosial likhet og kulturell inklusjon en ideologisk og politisk målsetning i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011; Thoresen, 2009; Arnesen, 2012). I rammeplanen for barnehagers innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det blant annet:

Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas. Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger. Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende. Barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov. Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing. (ibid, s. 8).

Utdraget illustrerer barnehagens rolle både som forvalter av kunnskap og som ansvarlig omsorgsyter ovenfor barna som går der. Videre understrekes personalets ansvar for barn i utsatte situasjoner i rammeplanen: «Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud». (ibid, s. 23). Og videre står det: «Personalet har et særlig ansvar for at barn som opplever omsorgssvikt i hjemmet kan få oppleve trygghet og stabilitet i barnehagen. Barnehagen og barnevernet skal samarbeide om å gi disse barna et godt tilbud». (ibid, s. 31).

Barnehagepersonalets ansvar som deltaker i den doble sosialiseringen av barna er omfattende. Barnehagepersonalet skal både forvalte (normativ) kunnskap om barndom og oppvekst, oppdage det som avviker fra normalen (barn med spesielle behov), tilrettelegge for barnas utvikling i tråd med deres behov, og samarbeide med barnas hjem om oppdragelsen. Likevel er andelen ansatte med pedagogisk utdanning i barnehager lav sammenlignet med våre naboland, og pedagogtettheten i norske barnehager er gjenstand for stor variasjon (Thorsen, 2009; UNICEF, 2008; Gulbrandsen og Winsvold, 2009; Gulbrandsen og Eliassen, 2013; Engel, Barnett, Anders og Taguma, 2015). I lys av dette understrekes behovet for økt profesjonalisering og kompetanse i barnehagesektoren i evalueringen av rammeplanen (Østrem et al., 2009). I Meld.St. 24 (2012-2013) *Fremtidens barnehage* foreslås det å heve bemanningsnormen i barnehagene, og som en del av det, å øke andelen pedagoger i barnehagene (se også NOU 2012:1 *Til barnas beste* og Stortingsmelding 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*¹⁴). Til tross for at andelen barnehageansatte med pedagogisk utdanning har økt, er fremdeles andelen assistenter uten pedagogisk utdanning stor (Lunde, 2012; Gulbrandsen, 2015).¹⁵ Det er grunn til å anta at det er denne personalgruppen som tilbringer mest tid «på gulvet» sammen med barna, ettersom det pedagogisk utdannede personalet hovedsakelig er ansatt som styrere og pedagogiske ledere som i tillegg til å være på avdelingene sammen med barna må bruke tid på planlegging, møter og rapportering, såkalt «kontorarbeid» (Smeby, 2011; Seland, 2009; Nicolaisen, Seip og Jordfald, 2012). Den daglige interaksjonen mellom barn og voksne i barnehagen foregår derfor mesteparten av tiden mellom barna og assistentene. Det er større sannsynlighet for at det er en assistent enn en pedagogisk leder som er til stede og

¹⁴ I denne Stortingsmeldingen brukes også begrepet pedagognorm. Det er altså ikke bare voksentettheten i barnehagen som skal øke, men også pedagogtettheten.

¹⁵ Lunde bygger på tall fra 2010 og finner at 32% av de ansatte i barnehager hadde førskolelærerutdanning. Selv om antallet ansatte med førskoleutdanning er stigende er andelen som jobber i barnehager fortsatt lav, gitt økningen i antall barn og ansatte i barnehager. I følge Gulbrandsen (2015), som bygger på registerdata frem til 2012, utgjør de som har førskole- eller barnehagelærerutdanning barnehagens mest stabile arbeidskraft.

hjelper barnet på og av med ytterklærne, trøster barnet når det slår seg, hjelper barnet opp på rutsjebanen, skifter bleie eller gir barnet mat. I motsetning til planlagte pedagogiske aktiviteter der man kan fange opp om et barn strever med å henge med eller ikke, er det i slike anledninger den spontane interaksjonen gjerne skjer. Kanskje er det nettopp i slike anledninger man oppdager noe som vekker bekymring eller noe som utløser et behov for innsats. For å få kunnskap om det som skjer og gjøres i tilknytning til tidlig innsats anser jeg det derfor som viktig å innhente kunnskap på tvers av ulike personalgrupper. Dette er, i likhet med Franck (2014), basert på en antakelse om at alle de voksne i barnehagen, uavhengig av stilling, kan inngå i nære relasjoner til barna, og at alle er i posisjon til å bli bekymret for barn og å måtte handle på bakgrunn av en slik bekymring.¹⁶

Tidlig innsats er imidlertid ikke avgrenset til det som skjer og gjøres lokalt i barnehagen. Backe-Hansen (2009) beskriver hvordan veien fra «en vond magefølelse» til at man setter i verk konkrete tiltak kan være lang og kronglete. På individnivå kan man tenke seg at i det en barnehageansatt opplever å bli bekymret for et barn trekker hun veksler på det hun har lært og erfart som barnehageansatt, hennes egne oppvekst-erfaringer, hennes konkrete observasjoner av barnet, andre kollegers kommentarer og observasjoner, eventuell dokumentasjon, hennes kunnskap om andre etater, kjennskap til lovverk, rammeplan og så videre. På systemnivå finnes det en rekke formelle prosedyrer og reguleringer som omslutter den konkrete observasjonen. Observasjonene må dokumenteres, andre profesjonsgrupper mobiliseres, møter må avholdes, søknader skrives og så videre. Dette illustrerer noe av den kompleksiteten som kjennetegner samfunnet vi lever i. Institusjoner og organisasjoner griper inn i hverandre og overlapper hverandre på måter som gjør dem vanskeligere å studere hver for seg. I likhet med de fleste av oss, som enten er ansatt i eller på ulikt vis er deltaker innenfor en velferdsinstitusjon, inngår ansatte i barnehager i translokale relasjoner, der barnehagen er en del av et institusjonelt kompleks. Som virksomhetsområde kan tidlig innsats betraktes som en institusjonell praksis hvor det er vanskelig å definere hvor grensene befinner seg. En mulig løsning på dette problemet er å ta utgangspunkt i erfaringene til folk som på forskjellige måter tar del i det institusjonelle komplekset som omslutter dette virksomhetsområdet. Med utgangspunkt i intervjuer med barnehageansatte har jeg derfor fulgt ulike spor, og kontaktet personer og profesjonsgrupper utenfor barnehagen.

¹⁶ I sin studie om konstruksjon av barn mellom normalitet og avvik i norske barnehager har Karianne Franck intervjuet 16 barnehageansatte på tvers av ulike personalgrupper. Opprinnelig hadde hun planlagt bare å intervjuer det pedagogisk utdannede personalet, men endret dette «based on an awareness of how other staff groups were just as important in the daily practices and close to the children» (Franck 2014, s. 74).

Intervjumaterialet i denne avhandlingen omfatter derfor både barnehageansatte, ansatte i barnevernstjeneste, PP-tjeneste¹⁷ og helsestasjon. I tillegg har jeg deltatt på møter med deltakere fra forskjellige profesjonsgrupper, intervjuet en «ekspert», deltatt på opplæring, og sett på ulike dokumenter. Det empiriske grunnlagsmaterialet beskrives detaljert i kap. 4.5.

Barnehagepersonalet og andre profesjonsgrupper som barnehagepersonalet forholder seg til i det de bekymrer seg for et barn er en del av det Lipsky (1977, 1980) omtaler som bakkebyråkratiet, eller «street-level bureaucracy». Bakkebyråkratene er statens representanter på bakkenivå - de personene som i kraft av sitt arbeid står i en direkte relasjon til borgerne og er ansvarlige for å sette politikken ut i livet innenfor de ressursene de har til rådighet. I studien bruker jeg noen steder samlebetegnelsen *bakkebyråkrater* om ansatte i barnehager, barnevern, PP-tjeneste, helsestasjoner e.l. (mer om dette i kap. 3.2.1).

1.5. Studiens problematikk og forskningsspørsmål

Kunnskapsinteressen som ligger til grunn for prosjektet er av eksplorerende karakter: Jeg ønsker å utvikle kunnskap om hvordan tidlig innsats *gjøres*, er *sosialt organisert* og hva tidlig innsats *gjør*. Bruken min av begrepet *å gjøre* i denne sammenheng fortjener en forklaring. I nyere samfunnsvitenskapelig teori knyttes gjøre-begrepet ofte til en egenskap, for eksempel kjønn. Begrepet brukes da for å utvide vår forståelse av roller som noe som kan «spilles», til at egenskaper «spilles ut» fra internaliserte og naturliggjorte motivasjoner. Egenskapen er med andre ord sosialt konstruert. Den samme forståelsen ligger til grunn for min bruk av gjøre-begrepet når jeg knytter det til tidlig innsats. Som et sensitiviserende begrep er tidlig innsats uklart og tvetydig, og for å gis mening må det knyttes til handlinger i den empiriske verden. Hvilke handlinger dreier tidlig innsats seg om? Hvilke barn og familier er handlingene rettet mot? Hvilke forståelser og idealer ligger til grunn for handlingene? Hvilke konsekvenser har handlingene? Bruken min av gjøre-begrepet impliserer også at tidlig innsats, i likhet med egenskaper hos enkeltindivider, produserer viten. Vår kunnskap om egenskapene eller fenomenene bidrar til å skape bestemte forståelser om virkeligheten. Med andre ord *gjør* egenskapene og fenomenene også noe i det de integreres i språket vårt og gis bestemte betydninger.

¹⁷ PP-tjenesten og PPT er forkortelser for pedagogisk psykologisk tjeneste. I avhandlingen bruker jeg begge disse forkortelsene.

Formålet mitt er altså å åpne opp og utforske det territoriet som kalles tidlig innsats. Å definere en konkret problemstilling på bakgrunn av en slik interesse er vanskelig. Utforskningen tar snarere utgangspunkt i en problematikk, eller et problemområde.¹⁸ Smith forklarer dette slik: “A problematic is a territory to be discovered, not a question that is concluded in its answer. Exploration opens up an institutional complex as it is relevant to the problematic” (Smith, 2005, s. 41). En problematikk er med andre ord ikke det samme som en problemstilling. Problematikken retter forskerens oppmerksomhet mot en rekke mulige spørsmål som ikke nødvendigvis er formulert, men som er «'latent' in the actualities of the experienced world» (Smith 1987, s. 91). Det kan likevel være hensiktsmessig å formulere noen forskningsspørsmål som gir en inngang til å utforske problematikken.

I mitt tilfelle starter utforskningen av tidlig innsats med utgangspunkt i barnehageansattes undring eller bekymring for et barn. Når er de bekymret, hva gjør dem bekymret, og hva gjør de når de er bekymret? Det handler om de barnehageansattes blikk, deres handlinger og refleksjoner over sine handlinger. Handlingsbegrepet jeg anvender kan best forklares med referanse til begrepet *virksomhetskunnskap*, slik det blir benyttet av Dorothy E. Smith.¹⁹ Kort fortalt handler virksomhetskunnskap om den kunnskapen folk har om og i sitt virke – hva de gjør, hvordan de gjør det og hva de føler og tenker om det de gjør, og om hvordan deres handlinger er koordinert med andres handlinger (Smith, 2005, s. 151). Denne kunnskapen bringes frem i intervjusituasjonen idet personer gjør sine erfaringer og refleksjoner over erfaringene tilgjengelige for forskeren. Det er med andre ord de erfaringene og refleksjonene over erfaringene ansatte i barnehager har med tidlig innsats jeg er ute etter å få kunnskap om.

Følgende forskningsspørsmål har vært retningsgivende underveis:

- Hva utløser bekymring for barn hos de barnehageansatte?
- Hvilke forståelser av normalitet og avvik når det gjelder barns utvikling og omsorgssituasjon har de barnehageansatte?
- Hva gjør de barnehageansatte når de er bekymret for et barn?

¹⁸ «Problematic» er et nøkkelbegrep i institusjonell etnografi. I følge Campbell og Gregor (2004, s.47) er det en teknisk betegnelse som i likhet med tekniske betegnelser i andre analytiske tilnærminger gir assosiasjoner til bestemte aktiviteter som er forankret i den teoretiske forskningsorienteringen som tilnærmingene springer ut fra. Jeg vender tilbake til begrepet i kapittel 3.3. Norske forskere har oversatt begrepet til hhv problematikk (f.eks. Breimo, 2011) eller problemområde (f.eks. Rua, 2009). Jeg bruker betegnelsen problematikk.

¹⁹ Smiths betegnelse er «work knowledge». Direkte oversatt til norsk vil begrepet være «arbeidskunnskap». Smith legger imidlertid en generøs forståelse av arbeid til grunn, som omfatter langt mer enn det som vanligvis dekkes av begrepet «arbeid». Jeg har derfor valgt å oversette work knowledge til «virksomhetskunnskap» ettersom det klarere favner kompleksiteten i begrepet. Mer om dette i kap. 3.3.2

- Hvordan koordinerer barnehageansatte sine handlinger ved bekymring med handlinger utført av andre utenfor barnehagen (til andre tider og på andre steder)?
- Hvilken rolle spiller ulike tekster og tekstlig-medierte diskurser for de barnehageansattes handlinger?

Det empiriske omdreiningspunktet er barnehageansattes bekymring for barn. Med utgangspunkt i hvordan intervjupersonene snakker om sine bekymringer har jeg vært opptatt av å utforske hvordan barnehagepersonalet konstruerer sine forståelser omkring normalitet og avvik, og dernest hvordan de håndterer avvikene, alene og i samspill med andre. I denne utforskningen står også betydningen av tekster og tekstlig-medierte diskurser sentralt. Den analytiske tilnærmingen jeg anvender i studien er institusjonell etnografi. Under redegjør jeg for dette valget.

1.6. Hvorfor institusjonell etnografi som analytisk tilnærming?

Det er en undring som ligger til grunn for kunnskapsinteressen min rundt tidlig innsats. Hva er dette fenomenet som så hyppig omtales og som står så høyt på den politiske dagsorden? Det er nettopp slike «puzzles» som er utgangspunktet for den analytiske tilnærmingen som er kjent som institusjonell etnografi (Campbell og Gregor, 2004, s. 9). I denne delen vil jeg kort introdusere institusjonell etnografi. Deretter vil jeg gi en kortfattet gjennomgang av noen alternative analytiske tilnærminger, før kapittelet avsluttes med en begrunnelse for valget av institusjonell etnografi som analytisk tilnærming i dette prosjektet. Kapittelet gir også en inngang til det vitenskapsteoretiske fundamentet for avhandlingen.

Institusjonell etnografi (IE) er en utforskningsmetodologi²⁰ som ble utviklet av Dorothy E. Smith. Kort fortalt handler institusjonell etnografi om å utforske institusjonelle relasjoner med utgangspunkt i de hverdagslige handlingene og aktivitetene til de personene som er en del av disse relasjonene (Smith, 2005, 2006; Widerberg, 2007, 2015). Individet er således startstedet for utforskning, men det er likevel ikke individet som er objektet for utforskning. Oppdraget er snarere å utforske hvordan individers handlinger er heftet opp i ulike institusjonelle relasjoner, med et særlig blikk mot å oppdage hvordan styring skjer og inngår i disse relasjonene. Ved systematisk å utforske

²⁰ Dorothy E. Smith (2005) refererer til det som en «method of inquiry». Widerberg (2015) bruker på norsk betegnelsen «utforskningsmetodologi». Jeg har valgt å bruke Widerbergs oversettelse. Det er likevel viktig å påpeke at det ikke dreier seg om en bestemt metode, men snarere om et perspektiv eller en analytisk tilnærming, der ulike metoder kan anvendes.

de aktivitetene og handlingene individet utfører og hvordan de er koordinert med andre personers handlinger, som kan være utført andre steder og til andre tider, er det mulig å tegne et kart over de lokale og translokale relasjonene som institusjonen inngår i og består av. Spesielt er oppmerksomheten rettet mot å identifisere styringsrelasjoner.²¹ Tekster og tekstlig-medierte diskurser er en viktig del av analysen i institusjonell etnografi. Tekster fungerer som en bro mellom det lokale og det translokale, og spiller en sentral rolle i moderne institusjoner. En institusjonell etnografisk studie innlemmer derfor også tekster i sine analyser. I motsetning til systemteori, som kan synes å være orientert mot å forstå institusjoner eller organisasjoner i seg selv, tar man i institusjonell etnografi utgangspunkt i individets hverdagsliv. Individet anses som kunnskapsbærer, og det er hans eller hennes kunnskap om sin virksomhet («work knowledge») som er startstedet for utforskning. Institusjonen, eller det institusjonelle komplekset, studeres derfor fra hennes ståsted. Målet er å generere kunnskap som er aktuell og relevant for folk som tar del i eller er berørt av den institusjonelle praksisen.

Dette valget av tilnærming kan best begrunnes ved å se på alternative analytiske tilnærminger. Mulighetene er selvsagt mange. Jeg vil her ta for meg tre ulike tilnærminger som jeg har hentet inspirasjon fra, og synliggjøre hvorfor jeg falt ned på institusjonell etnografi. Intensjonen min er ikke å kritisere disse tilnærmingene. Tvert om har de vært viktige inspirasjonskilder for mitt arbeid. Poenget er å synliggjøre på hvilke måter mitt valg av institusjonell etnografi som analytisk tilnærming kan forstås i lys av andre mulige tilnærminger, henholdsvis organisasjonsteori, kulturanalyse og diskursanalyse. Presentasjonen av de ulike tilnærmingene må nødvendigvis være kortfattet, og jeg tar derfor ikke mål av meg å redegjøre for ulike retninger innenfor de forskjellige analytiske tilnærmingene eller å utdype kontroverser innenfor retningene.

En mulig analytisk tilnærming kunne ha tatt utgangspunkt i organisasjonsteori, med vekt på hvilke formelle prosedyrer og rutiner barnehagene har for å håndtere bekymring, og hvordan disse prosedyrene og rutinene blir praktisert. Det blir ofte fremstilt som en grunntanke i organisasjonsteorien at formelle rutiner virker mer eller mindre styrende på folks handlinger (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Barnehagen er imidlertid kjent for å være lite byråkratisk og rutinisert, sammenlignet med andre velferdsorganisasjoner (Smeby, 2011; Børhaug, 2011). Dette kan forklares på bakgrunn av synet på at lek og omsorg står sterkt i den norske barnehagetradisjonen, og at hjemmet holdes som

²¹ Styringsrelasjoner er et nøkkelbegrep i institusjonell etnografi, som viser til folks deltakelse i styrende strukturer, systemer o.l. Disse strukturene og systemene fremstår som objektiverte, men er like fullt resultat av folks koordinerte handlinger. Mer om dette begrepet i kapittel 3.3.2.

barnehagens forbilde (Seland, 2009; Korsvold, 2005; Gullestad, 1989). Børhaug (2011) finner imidlertid at rutiniseringen i barnehagen er omfattende. En undersøkelse om strukturell kvalitet i barnehagen vitner også om at det finnes mange etablerte rutiner i barnehagene som spesifikt omhandler det som ofte forbindes med tidlig innsats (Gulbrandsen og Eliassen, 2013). For eksempel gjennomfører et klart flertall av barnehagene kartlegging av barns språkutvikling, enten rutinemessig eller behovsbasert. Nær alle barnehagene som ble undersøkt hadde etablert rutiner for kontakt med PP-tjenesten, og nær tre fjerdedeler hadde også etablert kontakt med barnevernstjenesten og helsestasjonen. Ut fra antakelsen om at slike rutiner virker styrende på folks handlinger kan man forvente at rutinene har praktiske konsekvenser – at tilbøyeligheten til å kontakte PP-tjenesten, barnevernstjenesten eller helsestasjonen er større når det er etablert en kontakt. Det organisasjonsteoretiske studier i mindre grad fanger opp, slik jeg ser det, er de vurderingene som gjøres av den enkelte bakkebyråkrat underveis: hvordan den enkelte ansatte må forhandle mellom ulike hensyn i det en beslutning skal fattes. Lundberg og Sataøen (2014) peker på at praksis, prosess og aktører blir undertematiserte i dagens organisasjonsstudier. De setter fokus på den skandinaviske ny-institusjonelle tradisjonen, og hevder at til tross for denne retningens eksplisitte interesse for mottakersiden i organisasjoner, vanligvis forstått som brukere, pasienter osv., blir organisasjoner ofte oppfattet som aktører i seg selv. Videre påpeker de at den skandinaviske ny-institusjonelle tradisjonen blir kritisert for å gjøre konsepter, idéer og oppskrifter til subjektet i analysen. Forfatterne argumenterer derfor for at institusjonell etnografi bør være en inspirasjonskilde for den skandinaviske organisasjonsteorien. Dette er et poeng jeg slutter meg til.

Tidlig innsats er et virksomhetsområde som går på tvers av organisasjoners grenser, og der ulike forståelser, argumenter, begreper og kategorier mobiliseres. Å sette fokus på folks handlinger og refleksjoner over sine handlinger, og de institusjonelle relasjonene handlingene er en del av, kan bidra til innsikt i hvordan dette virksomhetsområdet henger i hop. En måte å gå frem på for å forstå hvorfor folk handler slik de gjør, er å undersøke hvordan folk selv skaper mening, eller deres beveggrunner, de «begreper, symboler og tankemønstre [som] preger de fortolkningene vi gjør av hva som er virkelig, hva som er viktig, og hva som er riktig» (Gullestad, 1989, s. 14). Dette fører oss over på en annen mulig analytisk tilnærming: den kulturanalytiske.

Marianne Gullestads forskning på hverdagslivets kultur (Gullestad, 1989) er et velkjent eksempel fra kulturanalysen. Et annet velkjent eksempel, men som omhandler barnehagen, er Billy Ehns bok *Skal vi lege tiger?* (2004 [1983]). Ehn anlegger et

kulturanalytisk perspektiv på barnehagen, der fokuset er på det vi, som foreldre eller ansatte i barnehager, voksne som tidligere har gått i barnehage, eller som avislesere og deltakere i samfunnsdebatten, sjelden problematiserer: det underforståtte og ikke-artikulerte, de tatt-for-gitte strukturene, vanene og rutinene som preger livet i barnehagen. Ehn skriver at kulturanalysen handler om «å utforske det som utilsiktet formidles i det som man tilsikter å formidle. (...) Forskeren oppgave blir å gjøre det underforståtte synlig» (Ehn, 2004, s. 25).²² Studien er inspirert av kulturanalyse slik den ble utviklet av Jonas Frykman og Orvar Löfgren i boka *Den kultiverade människan* (1979). I lys av denne tilnærmingen betraktes barnehagen som kulturbærer, en institusjon som «kroppsliggjør sentrale trekk ved den moderne svenske kultur» (Ehn, 2004, s. 25). Studien til Ehn har blitt stående som et viktig empirisk bidrag til kulturanalysen.

Mange kulturanalytiske studier har mye til felles med institusjonell etnografi. Begge retningene har individet som startsted og er opptatt av å synliggjøre koplingene mellom det som skjer lokalt og det som ligger utenfor individet. Institusjonell etnografi er imidlertid mer eksplisitt orientert mot å oppdage styring gjennom en analyse av hvordan individets handlinger er heftet opp i ulike institusjonelle relasjoner. Individet anses innenfor denne tilnærmingen som kunnskapsbærer, og det er hennes kunnskap om sin virksomhet, og de institusjonelle relasjonene hun er en del av, man skal forsøke å forstå. Kulturanalysen kan derimot sies å være mer orientert mot å «avsløre» individene og finne beveggrunnene for deres handlinger gjennom en analyse av de symbolene, kategoriene og strukturene som utgjør den kulturen individet er en del av. Kulturanalysen er inspirert av fenomenologi der begrepet livsverden står sentralt (Gullestad, 1989). Gullestad beskriver livsverden som «summen av det som regnes som selvfølgelig» (ibid, s. 25). Med referanse til Husserl og Schutz beskriver hun livsverden som en form for utematisert, intuitiv kunnskap, eller erfaring, som er foranderlig, men som likefullt danner bakgrunn for våre handlinger.²³ I likhet med fenomenologien tar institusjonell etnografi utgangspunkt i individets erfaring, men det vitenskapsteoretiske fundamentet retningen bygger på er i større grad inspirert av etnometodologi. Dette er hovedsakelig en amerikansk retning, som riktignok er inspirert av fenomenologi

²² Min oversettelse fra dansk. Boka ble første gang utgitt på svensk i 1983.

²³ Livsverden-begrepet er lite brukt av forskere innenfor institusjonell etnografi. Et unntak er imidlertid Kjeld Høgsbro og Alice Katrine Burholt (2015), med boka *Demensproblematikken: En institusjonell etnografi af en livsverden og en professionel indsats*. Studien som boka er basert på er en institusjonell etnografi, der forfatterne både studerer beboernes verden og de dilemmaene de som jobber på boenhetene opplever å stå i. Forfatterne tar utgangspunkt i intervjupersonenes livsverden.

(Delanty og Strydum, 2003). For etnometodologene er det hvordan folk selv skaper mening, som står i sentrum, deres intensjonalitet og fortolkning av verden rundt seg. Det er ikke forskerens oppgave å «avsløre» individet og identifisere hennes beveggrunner. Tvert om er fokus vendt mot å få kunnskap om hvordan folk skaper mening i og om sine hverdagslige gjøremål, sett fra deres eget perspektiv. Meningsskaping skjer i følge etnometodologene gjennom sosial interaksjon. Virkeligheten kan ikke studeres uavhengig av de menneskene som sammen skaper virkeligheten. For eksempel er det uhensiktsmessig å studere strukturer som om det er noe som eksisterer uavhengig av individene. Det man derimot kan studere er de strukturerende aktivitetene folk gjør som bidrar til å skape en oppfatning av at det finnes ulike strukturer (Møthe, 2009, s. 55). For å forstå komplekse sosiale fenomener må man derfor ha fokus på folks fortolkning og praktiske fornuft («practical reasoning»). Slik meningsskaping skjer i en kontekst, og kan ikke løsrives fra denne. Etnometodologien innebar et endret syn på kunnskap og individet som kunnskapsbærer. Dette synet kommer tydelig til uttrykk i institusjonell etnografi, men er ikke like fremtredende i kulturanalysen, og ei heller i diskursanalysen, som representerer en tredje mulig analytisk tilnærming.

I følge Bratberg (2014) handler diskursanalyse om å utforske hvordan idéer og begreper produseres gjennom språk i ulike samfunnsmessige kontekster og bidrar til å tolke og skape den samfunnsmessige virkeligheten på bestemte måter. «Diskursanalysen skal slik dokumentere hvordan sannhetseffekter skapes, hva som ligger til grunn for en bestemt representasjon av virkeligheten, og hvordan det har seg at denne representasjonen har fått (større eller mindre) gjennomslag i konkurranse med andre» (ibid., s. 37). Slik tilfellet også er for organisasjonsteori og kulturanalyse finnes det ulike retninger innenfor diskursanalysen. Den retningen som særlig har inspirert min studie er den som kan spores til Foucault, og som ifølge Bratberg handler om hvordan vår kollektive forståelse av et fenomen har endret seg over tid. De klassiske verkene til Foucault, *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* (1999 [1973]) og *Seksualitetens historie* (2001 [1976]), har blitt stående som eksempler på en slik type tilnærming der det er grensene for hva som regnes som «normalitet» som utforskes. Utgangspunktet er en forståelse av at normalitet er en sosial konstruksjon som stadig utvikles og endres. Det er hvordan denne utviklingen og endringen skjer som gjøres til gjenstand for utforskning.

Det er mange studier som er relevante for mitt prosjekt som har anvendt en slik tilnærming. Donzelots *The Policing of Families* (1979) er et klassisk eksempel der den Foucauldianske arkeologiske fremgangsmåten benyttes for å utforske hvordan

kjernefamilien gjennom historien både har blitt et mål og et middel i den velferdspolitiske utviklingen. Donzelot tar utgangspunkt i fremveksten av den sosiale sfære («the social sphere») i Frankrike, som innebar en vending i synet på sosiale problemer. Den sosial sfæren blir beskrevet som komplekset av institusjoner, fagkunnskap og praksiser som er rettet mot å opprettholde den sosiale orden. Implisitt i utviklingen av den sosiale sfæren ble det etablert bestemte forståelser av hva som er normalt, sunt og heldig for samfunnet, og hva som ikke er det. Helsen og velferden til barn ble satt på dagsorden, drevet frem av elitismens syn på hva som er god barneoppdragelse. Det foregikk en forestillingsregulering («regulation of images») - av moderskap, familieliv, foreldreadferd osv. - som var myntet på å forme og påvirke individers syn på sine egne liv, handlinger og målsetninger. Det var i familien barn skulle oppdras til å bli gagnlige samfunnsborgere, og dette krevde først og fremst en oppdragelse av mødre. Når mødre går inn for å oppdra barn som er sunne og veloppdragne handler de i tråd med det som er velferdsstatens prosjekt. Det som skjer i familien er med andre ord en viktig forutsetning for den velferdspolitiske utviklingen – det er gjennom familien de velferdspolitiske målsetningene skal oppnås. Rose (1999) viser blant andre til Donzelot når han diskuterer hvordan også forståelsen av barn, både som idé og som mottaker, er forbundet med overordnede målsetninger knyttet til normalitet og avvik. I likhet med Donzelot baserer han sine analyser på en Foucauldiansk historisk genealogi, der formålet er å beskrive hvordan individets handlinger er uttrykk for en bestemt styringsmentalitet. Begrepet *governmentality* står sentralt i denne analysen. Det handler kort fortalt om hvordan politiske og sosiale målsetninger nås gjennom styring av befolkningens holdninger, handlinger, verdsettinger osv.

Med dette som utgangspunkt er det interessant å studere hvordan forståelsene og synet på hva som er normalt, sunt, godt og verdsatt hos barn, og hva som ikke er det, er formet av ulike sosiale og politiske interesser. Tre eksempler som har direkte relevans for mitt prosjekt er verdt å nevne. Cecilie Basberg Neuman (2009) er inspirert av Foucault i det hun blant annet studerer hvordan stat og styringsformer indirekte setter bestemte handlingsbetingelser for helsesøstres bekymrede blick på barn. Studien omhandler hvilke betingelser helsesøstre ser og kategoriserer ut fra i det de observerer barn. I likhet med meg setter hun fokus på bakkebyråkratenes (spesifikt helsesøstrenes) rolle som bindeledd mellom stat og befolkning (Lipsky, 1980). Hvilke kategorier og forståelser av normalitet og avvik er det helsesøstre trekker veksler på i det de blir bekymret for et barn? Dette spørsmålet er også sentralt i studien til Karianne Franck (2014) om hvordan

noen barn i norske barnehager blir konstruert som avvikende fra det som anses som normalt. I likhet med Neuman er Francks studie inspirert av Foucault. Bente Ulla (2014) bruker også en diskursanalytisk tilnærming etter Foucault i sin studie av hvordan språket bærer med seg aspekt av blikk, makt og skjønn i et profesjonsperspektiv som er knyttet til barnehagelæreres fortellinger om kartlegging i barnehagen. Selv om ingen av disse studiene tilbyr en genealogisk historisk analyse i streng forstand, trekker de veksler på begrepene til Foucault for å undersøke hvordan forståelser av normalitet og avvik konstitueres diskursivt.

Hvordan står så institusjonell etnografi i forhold til dette? ²⁴ Diskursbegrepet står også sentralt i institusjonell etnografi, og Smith tar utgangspunkt i diskursbegrepet til Foucault (Smith, 2005, s. 17). I likhet med Foucault betrakter Smith styring og makt som noe som skjer overalt og er integrert i alle former for sosial samhandling. Styring har således betydning for hvordan folk handler, men ikke som en endimensjonalt undertrykkende kraft. Både Smith og Foucault anser individet som en del av styringsrelasjonene – også som skapere av styring. Likevel er det noen viktige forskjeller dem imellom. Mens Foucault var opptatt av å utforske diskursenes arkeologi og genealogi, insisterer Smith på å ta utgangspunkt i det situerte subjektet. Smith utviklet diskursbegrepet videre fra Foucault ved hjelp av Bakhtin's teori om tale sjangrene, *Speech Genres* (1986). Diskurser er, slik hun ser det, knyttet til tekst og individets deltakelse i tekst-leser konversasjonen. Folk tar del i diskurser nettopp i det de forholder seg til tekster eller tekstlig-medierte uttrykk. Mens Foucault var opptatt av å forstå hvordan subjektivitet konstrueres diskursivt, for eksempel ved å studere hvordan makt kan virke disiplinerende og skape selvdisciplinerende individer (noe som blant annet fanges opp i governmentality begrepet), så insisterer Smith i motsetning på individet som kunnskapsbærer («knower») og deltaker i diskurs. I en slik forstand er ikke subjektet et produkt eller en effekt av en diskurs, slik Foucault beskriver det, men diskursen angir en *posisjon for subjektet*, f.eks. som mor, barnehageansatt, sosialarbeider e.l. (Satka og Skehill, 2011; Smith, 2012 [1999]c). Diskurs er, slik Smith ser det, en sosialt organisert aktivitet som folk deltar i. Når diskursene blir tekstlig-medierte mister man imidlertid fort folks deltakelse i diskursene av syne. Men det er nettopp i det folk anvender sin kjennskap til tale sjangrene og diskursene i sitt daglige

²⁴ Denne refleksjonen rundt diskursbegrepet hos Foucault og Smith har jeg også gjengitt i bokkapittelet «Barneomsorg. På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen» (Nilsen 2015), som er basert på samme empiriske materiale som avhandlingen.

liv og omsetter det til språklige uttrykk at diskursenes dynamikk får virke (Smith, 2012 [1999]c, s. 120-121).

Denne endringen i perspektiv markerer den ontologiske vendingen som kjennetegner institusjonell etnografi, og som vi har sett, er influert av etnometodologi (Smith, 2005; DeVault, 2013). Folk skal ikke studeres utenfra, ved hjelp av teoretiske begreper, men fra deres eget ståsted («standpoint»), og ved hjelp av deres egen kunnskap om sin virksomhet («work knowledge»). En utfordring med diskursanalyse, slik jeg ser det, er å synliggjøre hvordan diskursene kommer til uttrykk i og spiller inn på det som skjer og gjøres i den daglige virksomheten, og den betydning ståsted og virksomhetskunnskap har for hvordan diskursene erfares og gjøres. Sagt på en annen måte kan man for eksempel godt være enig i at normalitetsdiskursens genealogi bærer i seg noen klassespesifikke komponenter som bidrar til å konstituere middelklassebarna som «normale» (noe som påpekes av blant andre Neumann, 2009 og Hennem, 2010). Denne innsikten gir oss likevel ikke kunnskap om hvordan den enkelte bakkebyråkrat koordinerer sin virksomhet i spennet mellom New Public Management-ideologiens²⁵ krav om målstyring og kartlegging, opplevde normer og forventninger, egen erfaring og klassebakgrunn, og andres handlinger. For å få innsikt i dette koordineringsarbeidet er institusjonell etnografi et nyttig tilfang, som supplerer og utfyller diskursanalytiske tilnærminger.

Da jeg begynte på mitt doktorgradsarbeid hadde jeg over flere år forsket på tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, og også på barnehagens rolle i tverretatlig samarbeid. En del av denne forskningen ble gjort med utgangspunkt i et spesifikt ønske om å skape bedre tjenester.²⁶ Forskningen skulle være «praksisnær»: springe ut fra problemstillinger som ble erfart av folk i praksisfeltet og bidra til kunnskap som er nyttig for folk i praksisfeltet. Til tross for denne uttalte forutsetningen om å være tett på praksis – det som skjer og gjøres – opplevde jeg både fra «styringshold» og fra mine møter med ulike informanter at det var et stort fokus på organisering og rutiner. Spurte jeg for eksempel en sosialarbeider om hvordan samarbeidet rundt en person med individuell plan fungerer, var svaret ofte knyttet til hvilke systemer og rutiner som finnes og hvordan disse (ikke)

²⁵ New Public Management (NPM) er en styringsideologi som legger vekt på effektivisering av offentlig sektor ved hjelp av styringsprinsipper fra privat sektor. Betegnelsen er knyttet til en rekke reformer som siden 1980-tallet har blitt innført i offentlig sektor. Et grunnprinsipp i NPM er at mer markedsorientering innenfor offentlig sektor vil lede til et mer kostnadseffektivt tilbud av offentlige goder. Mer om NPM i kapittel 3.2.1.

²⁶ Dette var en uttalt målsetning for to av prosjektene som var finansiert av henholdsvis Arbeids- og Velferdsdirektoratet (HUSK-prosjektet, hvor jeg var prosjektleder for delprosjektet “Kompetanseutvikling om samarbeid og samordning på tvers”) og NFR-programmet PraksisFoU (hvor jeg var medarbeider på prosjektet “Samarbeid til barnets helhetlige utbytte?»).

fungerte. Spurte jeg om hvordan man utveksler informasjon på tvers av ulike tjenester ble det ofte vist til taushetsplikten. Å få innblikk i hva systemene, rutinene, skjemaene, taushetsplikten osv. *gjorde* for den enkeltes beslutning og handling der og da var derimot mye vanskeligere. Samtidig ble det klarere og klarere for meg at det var på individnivå de små (og store) beslutningene ble fattet som til sammen ble den praksisen organisasjonen fulgte, og på et enda høyere plan, den velferdspolitikken som ble satt ut i livet (jfr. Lipsky, 1980). Men disse beslutningsprosessene var langt fra så harmoniske og rett-fram som rutinene, prosedyrene, skjemaene e.l. tilsa. Tvert om fikk jeg inntrykk av at beslutningene hang sammen med en rekke ulike forhold. En ting var kjennskapen til lover og regelverk, rutiner og skjemaer. En annen var profesjonskunnskapen og den profesjonelle erfaringen. I tillegg fortalte påfallende mange om personlige erfaringer, fra egen oppvekst, egen familie e.l. Og utover dette var folk opptatt av debatter og aktuelle saker fra media, eller ting som ble diskutert i nabolaget eller over kollegalunsjen. Folk fortalte om ting de likte og mislikte, var enige og uenige i, gjorde eller valgte ikke å gjøre. Sagt på en annen måte foregikk det kontinuerlig en forhandling hos den enkelte mellom ulike hensyn, systemer og vurderinger. Folks handlinger og holdninger varierte utfra hvor de selv stod og betraktet verden. Da jeg oppdaget institusjonell etnografi var det nettopp dette som først fanget min interesse. Jeg ønsket å studere tidlig innsats fra perspektivet til noen av dem som har i oppgave å *gjøre* tidlig innsats. Organisasjonene de er en del av (med de rutiner, skjemaer osv. som hører til) er åpenbart interessante, men ikke i seg selv. Det jeg har vært opptatt av, er å få kunnskap om er samspillet mellom bakkebyråkratene og det institusjonelle komplekset de inngår i. Dette inkluderer de tekstene og diskursene som utgjør (deler av) dette institusjonelle komplekset, samt de personene de omgås i det institusjonelle komplekset. En diskurs- og/eller kulturanalytisk analyse kunne bidratt med innsikt i hvilke betingelser bakkebyråkratene handler på bakgrunn av og hvilke konstituerende forståelser disse handlingene medfører. Men for å få innsikt i hvordan handlingene som gjøres her og nå er koordinert med ulike betingelser, styringsrelasjoner og andre folks handlinger som kan være gjort andre steder og til andre tider, er institusjonell etnografi i mine øyne bedre egnet. Ved å fokusere på det som skjer og gjøres i forhold til tidlig innsats med utgangspunkt i et ståsted (barnehageansatt), ønsker jeg å få kunnskap om hvordan ting henger i hop og er forbundet i lokale og translokale relasjoner (inkludert styringsrelasjoner) i det institusjonelle komplekset som fenomenet tidlig innsats er en del av.

1.7. Avhandlingens oppbygning

Formålet med dette kapittelet har vært å situere prosjektet ved å redegjøre for dets bakgrunn og aktualitet, samt å klargjøre hva som er avhandlingens problematikk og analytiske tilnærming.

Neste kapittel handler om *barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Formålet er å løfte frem kunnskap om barnehagens rolle i samfunnet. Jeg tar først for meg barnehagens fremvekst, og belyser hvordan de historiske røttene fremdeles kan avleses i den moderne barnehagen. Deretter ser jeg på hvordan barnehagen kan forstås i et ulikhetsperspektiv, der jeg setter fokus på sosial klasse og kulturell tilhørighet. De to neste delene handler om barnehagen som samarbeidsaktør og kartlegging i barnehagen – begge temaer som er relevante for å forstå tidlig innsats. Den siste delen av kapittelet er en teoretisk diskusjon av barnehagens funksjon i samfunnet.

Kapittel tre er avhandlingens *teorikapittel*, og er inndelt i tre deler. Første del tar utgangspunkt i avvikssosiologi og handler om klassifisering og kategorikonstruksjoner av barn. Sentralt i denne delen står arbeidene til Ian Hacking om hvordan mennesker blir 'made up'. I den neste delen løfter jeg frem kunnskap fra profesjonssosiologien, med hovedvekt på skjønnets kår innenfor den nyliberale styringsideologien der begrepet *accountability* er sentralt. Kapittelets siste del gir en grundigere innføring i institusjonell etnografi, blant annet en gjennomgang av ulike begreper som er relevante i denne tilnærmingen, og med fokus på teksters rolle. Dette gir en naturlig overgang til avhandlingens *metodekapittel*. Dette er et omfattende kapittel som har til hensikt å redegjøre både for studiens fremgangsmåter og utvalg, men også vurderinger knyttet til studiens generaliseringspotensial, min egen rolle og etikk.

Kapittel fem til åtte er avhandlingens *analysekapitler*. I kapittel fem setter jeg fokus på de som jobber i barnehagen sin virksomhetskunnskap knyttet til det å identifisere barn de er bekymret for. Hvilke tegn og forståelser legger de vekt på, hvordan går de frem for å klargjøre og legitimere sin bekymring, og hvordan forhandler de om forståelser og bekymringer knyttet til barn som faller mellom kategorier eller når noe er «annerledes»? I kapittel seks er det samhandlingen med profesjonelle utenfor barnehagen som er i fokus. Med utgangspunkt i diskusjonen på et tverrfaglig stormøte setter jeg fokus på hvordan beslutningshjelpemidler bidrar til en homogenisering av forståelser på tvers av profesjoner. Videre løfter jeg frem betydningen av tillit mellom profesjoner. Deretter drøfter jeg hvordan barn, når de konstrueres som bestemte typer, sluses videre i velferdssystemet på måter som gjør at de inngår i ulike institusjonelle praksiser. Til slutt

i kapitlet diskuterer jeg om bekymringer for barn også blir skapt når profesjonelle setter seg ned sammen for å bli bedre til å oppdage «bekymringsbarn».

I kapittel syv beskriver jeg et institusjonelt kretsløp, med fokus på hvordan tekster inngår. Sentralt står spørsmålet om hva tekster *gjør*. Jeg tar en avstikker i argumentet for å utdype foreldrenes rolle i det institusjonelle kretsløpet, og den betydningen deres skriftlige samtykke har for barnas muligheter for å få hjelp. Jeg bruker begrepet *human belongings*, som kontrast til forståelsen av barn som human beings og human becomings, om barnas avhengighet av foreldrenes vurderinger. I siste del av kapitlet spør jeg om det institusjonelle kretsløpet tyder på at de profesjonelle befinner seg i et nytt rasjonalitetens jernbur.

Kapittel åtte oppsummerer mye av det som har kommet frem tidligere, men med fokus på hvordan barnehageansatte og andre fagfolk tar del i styringsrelasjoner der noen bestemte institusjonelle diskurser er fremtredende.

I *avslutningskapitlet* forsøker jeg å samle trådene og løfte frem avhandlingens sosiologiske relevans i en større sammenheng. Deretter reflekterer jeg over mine erfaringer med den valgte tilnærmingen og diskuterer til slutt hvilken relevans og nytte denne studien har for praksisfeltet.

2. Den norske barnehagen

Barnehagen er et forskningsfelt i stor vekst. I takt med at barnehagesektoren har vokst har også behovet for forskning blitt satt på dagsorden (se f.eks. Meld.St. 24 (2012-2013), 2013 og Meld.St. 19 (2015-2016), 2016). Dette kommer blant annet til uttrykk i forskningsrådsprogrammene PraksisFoU og FINNUT, som begge har satt barnehageforskning på agendaen. Kjørholt hevder i et bokkapittel fra 2009 at barnehagen er et forsømt forskningsfelt. Mye kan tyde på at dette er i endring. Kjørholt identifiserer to ulike posisjoner innenfor barnehageforskningen, som fremdeles synes å være aktuelle: en pedagogisk posisjon, som er opptatt av det som skjer i barnehagen, og der nytteverdi og involvering trekkes frem som sentrale prinsipper, og en samfunnsorientert posisjon som fokuserer på hvordan barnehagen er påvirket av og virker inn på den politiske og samfunnskulturelle konteksten (Kjørholt, 2009). Mitt prosjekt må forstås innenfor den andre av disse to posisjonene. Selv om jeg er opptatt av det som skjer og gjøres i tilknytning til tidlig innsats i barnehagene, er det ikke det pedagogiske arbeidet jeg har fokus på. Når jeg i dette kapittelet gjennomgår ulik forskning på barnehagen har jeg derfor valgt å ha fokus på studier som omhandler barnehagen i et samfunnsorientert perspektiv.

Formålet med kapittelet er å kontekstualisere barnehagen som samfunnsinstitusjon. Først ser jeg på utviklingen av dagens barnehage i et historisk perspektiv. Dette er sentralt for å belyse hvordan ulike forståelser av barnehagens rolle, og implisitt også forståelser av barn og barnets hjem, har fått utfolde seg og er relevante for å forstå diskusjonen om den moderne barnehagen. Deretter tar jeg for meg hvordan barnehagen kan forstås i et ulikhetsperspektiv med hovedfokus på sosial klasse og kulturell tilhørighet. De to neste kapitlene omhandler mer strukturelle sider ved barnehagen, nærmere bestemt barnehagen som samarbeidspartner og kartlegging i barnehagen. I den delen som omhandler kartlegging presenterer jeg to redskaper som er mye brukt i norske barnehager i dag. Avslutningsvis presenterer og diskuterer jeg fem begreper som handler om barnehagens funksjon i et samfunnsperspektiv: oppdragelse, danning, sosialisering, disiplinering og sivilisering. Dette er hovedsakelig en teoretisk redegjørelse som er relevant for å belyse diskursen om barnehagens rolle i samfunnet.

2.1. Barnehagen i et historisk perspektiv

Den norske barnehagen springer ut fra to ulike tradisjoner. Den ene er asyl-/daghjemtradisjonen og den andre omtales som barnehagetradisjonen (Greve, 2013; Balke, 1995; Bleken, 2007). For å forstå de motsetningene som preger barnehagen i dag

er det nyttig å ha kjennskap til disse ulike ideologiske røttene. Bleken (2007) deler utviklingen av den moderne barnehagen inn i tre ulike epoker: først opprinnelsen til barnehagene og utviklingen fra 1837 til 1975, deretter perioden fra barnehageloven ble vedtatt i 1975 til den første rammeplanen ble iverksatt i 1996, samt innføringen av en ny grunnskolereform i 1997 som endret alderssammensetningen i barnehagene²⁷, til den siste epoken fra innføringen av ny rammeplan, samt overføringen til Kunnskapsdepartementet, i 2006. I fremstillingen av barnehagens utvikling trekker jeg veksel på denne inndelingen.

Asyltradisjonen går tilbake til tiden da industrialismen vokste frem i Norden og stadig flere kvinner, hovedsakelig fra arbeiderklassen, gikk ut i arbeid. Det første nordiske barneasylet ble etablert i 1828, mens det første norske ble etablert i Trondheim i 1837 (Greve, 2013). Asylene ble opprettet for å gi barn under skolealder et trygt oppholdssted mens mødrene var på arbeid. De fleste av barna kom fra de fattige lagene av befolkningen. På asylene fikk de omsorg, opplæring, stell og mat. Asylene var forholdsvis skolepreget, med en målsetning om å oppdra dyktige, flittige og lydige arbeidere. Tanken om folkeopplysning stod sentralt, og var rettet både mot barna og deres foreldre (Greve, 2013; Balke, 1995). Initiativtakerne til asylbevegelsen kom fra de mer bemidlede delene av befolkningen, og bidro også til å finansiere mat, utstyr o.l. for barna. Barneasylene var i så måte et sosialt tiltak, preget av en form for veldedighet, som tok sikte på å bedre situasjonen for vanskeligstilte familier der begge foreldrene måtte jobbe. I 1924 gikk de fleste av asylene over til å hete daghjem. Da ble det også klarere uttrykt hva virksomheten skulle gå ut på. I stedet for vektleggingen av skole og undervisning ble tyngdepunktet lagt på omsorg, med det gode, alminnelige norske hjem som ideal (Balke, 1995, s. 243).

I motsetning til barneasylene, som først og fremst var beregnet på barn fra fattige familier og som tok sikte på å dekke et omsorgsbehov som erstatning for foreldrene, var *barnehagene* først og fremst et pedagogisk tilbud. Den norske barnehagetradisjonen knyttes til den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852). Hos Fröbel stod tanken om barns naturlige utvikling sterkt. Barn skulle utvikle seg og lære gjennom lek, aktivitet og erfaring. Lik små planter, som ved hjelp av gartnerens tilrettelegging får vokse og utvikle seg, skulle barn utvikle seg til fullverdige individer, i pakt med naturen. Derfor kalte Fröbel småbarnsinstitusjonene for *barnehager* (Greve, 2013, s. 67). Barnehagene skulle være et supplement til familien, ikke en erstatning for familiens

²⁷ Grunnskolereformen førte 6-åringene over til skolen. Samtidig skjedde en stor vekst i aldersgruppen under 3 år i barnehager.

manglende omsorgsevne. Den skulle være åpen for alle barn, og bidra til en allmenn folkeopplysning til gagn for hele familien. Barnehagens pedagogikk skulle således være modell for oppdragelsen i familien, og skje i nært samarbeid med familien (Bleken, 2007). Denne barnehagetradisjonen ble drevet frem av kvinner fra middelklassen – kvinner som hadde utdanning, som hadde råd til utenlandsopphold for å få opplæring, som arbeidet uten lønn, men som var drevet av idealisme og dugnadsvilje. De såkalte husmorbarnehagene var tuftet på denne tradisjonen. Husmorbarnehagene var først og fremst myntet på barn fra den sosiale middelklassen, og ble drevet i samarbeid mellom barnas mødre og utdannede barnehagelærerinner (Korsvold, 2008). Åpningstidene var korte, formålet var å gi husmødrene avlastning mens barna deres fikk et pedagogisk tilrettelagt tilbud.

Den moderne barnehagen er tuftet på begge disse ideologiske røttene. Fra asyltradisjonen kommer tanken om barnehagen som et sosialt tiltak som har til formål å avhjelpe og bedre situasjonen for barn og familier med omsorgsbehov. Selv om dagens barnehage i utgangspunktet ikke er ment å være et tilbud spesielt rettet mot vanskeligstilte eller fattige barn, er det tydelig at barnehagen bidrar til å dekke det omsorgsbehovet som utløses av at stadig flere kvinner er i arbeid. Barnehagen kan sies å være en viktig forutsetning for kvinners arbeidsdeltakelse (Ellingsæter og Gulbrandsen, 2005). I tillegg tyder mye forskning på at barnehagen er særlig gunstig for barn som vokser opp i såkalt ressurssvake familier (Havnes og Mogstad, 2009; Mogstad og Rege, 2009b; Havnes og Mogstad, 2011; Sylva et al. 2010) Barnehagen er også det mest brukte tiltaket i barnevernet ovenfor barn under fem år (Bratterud og Emilsen, 2013). Sett i lys av dette er asyltradisjonen fremdeles synlig i den moderne norske barnehagen.

Etter Fröbel-tradisjonen er barnehagen først og fremst et pedagogisk tilbud som er ment å tilrettelegge for barns naturlige utvikling og læring. Etter hvert som barnehagen har vokst i omfang, både med hensyn til andelen barn som går i barnehage og med hensyn til profesjonaliseringen av sektoren, har det pedagogiske aspektet fått økt oppmerksomhet. Fremdeles står leken sentralt i barnehagen, og når det gjelder synet på natur står den norske barnehagen i en særstilling (Nilsen, 2008).

Greve (2013, s. 29) beskriver hvordan motsetningen mellom de to tradisjonene var gjenstand for en debatt i etterkrigstiden som særlig kom til uttrykk i spørsmålet om hvilket politisk myndighetsområde som skulle ha ansvaret for barnehagen. Stridighetene gikk langs to akser: Skulle barnehagen være et universelt tilbud eller et selektivt tilbud

rettet mot såkalte «vanskeligstilte barn» (barn av enslige mødre, fattige barn osv.)? (Korsvold, 2008). I 1947 ble det besluttet at Sosialdepartementet skulle ha kontrollansvar og godkjenningsrett for barnehagene, og det var således forståelsen av barnehagen som et selektivt tilbud som vant frem i første omgang (Greve, 2013; Korsvold, 2008). Men debatten fortsatte, og er fremdeles aktuell. Fra 1958 til 2006 sorterte barnehagene til barne- og familiedepartementet, og var således forankret i familiepolitikken. I 2006 ble ansvarsområdet for barnehagen overflyttet til det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet (dagens Kunnskapsdepartement). Den politiske dragkampen om barnehagen illustrerer de ideologiske motsetningene i synet på hva barnehagen skal være. Orienteringen mot barnehagen som et universelt fenomen skjøt fart i 1970-årene, i forbindelse med kvinners økte arbeidsdeltakelse og et endret syn på familie og barndom (Korsvold, 2008), og barnehagene regnes i dag som et universelt velferdsgode (Ellingsæter og Gulbrandsen, 2003). Likevel er spørsmålene om hvem barnehagen skal være for og hva som er best for barna fremdeles omdiskuterte.

Utformingen av den moderne barnehagen kan man si startet med barnehageloven som ble vedtatt i 1975. Her ble skillet mellom daghjemmene og barnehagene opphevet. Før 1975 ble barnehagene regulert av barnevernsloven, men lovendringen gjorde at den pedagogiske profilen til barnehagene ble klarere. Hørrigmo og Nylehn (2004) omtaler 1975 som et merkeår for førskolelærerprofesjonen ettersom den nye loven innebar en lovfesting av hvilken yrkesgruppe som hadde den kvalifiserende utdanningen for de sentrale jobbene i barnehagen. Det var imidlertid ikke opplagt hva profesjonen skulle kalle seg. Innad i yrkesgruppen ble flere begreper brukt, som «barnehagelærer», «småbarnspedagog» og «tante». Motsetningene mellom de to tradisjonene som barnehagen var tuftet på – omsorg og tilsyn på den ene siden og pedagogikk på den andre – bidro til at rollen som førskolelærer var uklar (ibid).

I følge Bleken (2007, s. 31) var det fem perspektiver som dominerte barnehagepolitikken fra 1975: omsorgsperspektivet (barnehagen som et forebyggende tiltak ovenfor barn i risiko), likestillingsperspektivet (barnehagen muliggjør kvinners arbeidsdeltakelse), det samfunnsøkonomiske perspektivet (barnehagen må lønne seg i samfunnsøkonomisk forstand), det partipolitiske perspektivet (politisk dragkamp og symbolpolitikk) og barneperspektivet (hva er best for barna?). Disse perspektivene er fremdeles rådende i debatten om barnehager, og de er fremdeles gjenstand for debatt. I diskursen om tidlig innsats er det særlig det samfunnsøkonomiske perspektivet, omsorgsperspektivet og barneperspektivet som løftes frem. I tillegg kan man identifisere et sjettede perspektiv som preger den norske barnehagedebatten i våre dager, og som vi

kan kalle *læringsperspektivet*. Det dreier seg om spørsmålet om hvilken rolle barnehagen skal ha som kunnskapsformidler, hva slags læring barnehagen skal fremme.²⁸ Skal barnehagen bevege seg i retning av skolen og ha fokus på opplæring, eller skal barnehagen fremme barnets undring og naturlige utvikling, i tråd med Frøbels ånd? Det er innenfor et slikt perspektiv spørsmålet om kartlegging av barnas ferdigheter hører hjemme. Som omtalt i kapittel 1.3.1 er dette en tematikk som for tiden er svært omdiskutert i barnehagesektoren. I Rammeplanen som ble innført i 2006, og som markerer inngangen til den siste epoken i barnehagens historie ifølge Blekens inndeling, er et slikt læringsperspektiv tydelig.²⁹ Thoresen (2009) hevder at rammeplanen viser at barnehagens samfunnsmandat er i endring, og at bevegelsen, influert av internasjonale strømninger, går mot et større trykk på læring. Østrem (2011) problematiserer denne endringen i lys av begrepene tilpasning og danning. I formålsparagrafen er danning et relativt nytt begrep³⁰, og Østrem viser derfor til skoledebatten der dette begrepet er velkjent. Med referanse til Hellesnes, som tegner et skille mellom danning og tilpasning, forstår hun tilpasning som det å lære seg «spillereglene», uten å stille spørsmål ved dem eller å prøve å endre dem. Hun finner at det er en korrespondanse mellom det samfunnsøkonomiske perspektivet og et slikt syn på læring (det jeg har kalt læringsperspektivet): «Samfunnsøkonomenes forståelse av barnehagen som investeringsobjekt, korresponderer altså med det syn på læring som tilsvarende det Hellesnes kaller tilpasning. Utdanning til medvirkning, danning og demokrati synes derimot uforenelig med utdanningsøkonomien» (Østrem, 2011, s. 278). Jeg vil i kapittel 2.5 se nærmere på noe av det Østrem peker på her. Først vil jeg imidlertid fremheve et sentralt poeng som knytter seg til samspeillet mellom barnehage og hjem.

I både asyl- og Fröbel-tradisjonen står folkeopplysning sentralt. Barnehagene skulle oppdra barna, og gjennom barna skulle også familiene nås. Barnehagene var i så måte en viktig brikke i statens oppdragelsesprosjekt. Det var likevel hjemmet som stod sentralt i den norske velferdspolitikken i etterkrigstiden. Korsvold (2008) beskriver hvordan den såkalte husmorpolitikken på 50- og 60-tallet, som var bygget på en mannlig

²⁸ Moser og Sanna (2007) problematiserer læringsbegrepet i sitt kapittel om barnet som læringsaktør i barnehagen. De tar til orde for et bredt læringsbegrep, men viser til at det fremdeles eksisterer læringsforståelser «som bygger på et tradisjonelt og delvis avleggs syn på hva som foregår i skolen (...) som nærmest likestilles med læring, og som oppfattes som farlig, som en trussel for både barn og barnehage» (s. 136)

²⁹ I 2011 kom det en revidert rammeplan, og også her videreføres læringsperspektivet. Spørsmålet om læringstrykket i barnehagen ble igjen aktualisert i forbindelse med lanseringen av Meld.St. 19 (2015-2016) og arbeidet med ny rammeplan som skal ferdigstilles i 2017, samt i planen *Trygghet, deltakelse og engasjement. Regjeringens arbeid for barn og unge* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015).

³⁰ Dannelsingsbegrepet kom inn i formålsparagrafen i 2008, og ble som en følge av dette innlemmet i den reviderte rammeplanen i 2011. Dannelsingsbegrepet erstattet da oppdragelsesbegrepet (Skoglund, 2014).

forsørger-/kvinnelig omsorgsmodell, skulle bidra til å bedre folkehelsen og skape gode oppvekstvilkår for barn. Husmorpolitikken illustrerer således det Donzelot (1979) omtaler som en politisering av familien. Hjemmet ble også løftet frem som et forbilde og ideal for barnehagen (Korsvold, 2008). Dette var en mytologisert forestilling om hjemmet, der idéen om det gode liv på landet, ro, trygghet og en omsorgsfull, tilstedeværende mor, stod sentralt. Det var under slike omgivelser «den gode barndom» fikk best kår. Virkeligheten var likevel annerledes for mange familier. Stadig flere flyttet til byene, vekk fra storfamilien, og stadig flere mødre, også fra middelklassen, gikk ut i arbeid. Den forståelsen av hjemmet barnehagen var tuftet på var likevel preget av borgerlige og konservative verdier. Siden 70-tallet har synet på barndom og barnehagen endret seg ganske kraftig, selv om hjemmet fremdeles kan sies å være barnehagens forbilde (Seland, 2009; Korsvold, 2005; Gullestad, 1989). Det har blitt satt større fokus på viktigheten for barn av å ha kontakt med jevnaldrende, og barns rettigheter og aktørstatus har blitt satt på dagsorden. Korsvold (2008) peker på at det er et sosialdemokratisk prosjekt som har vært drevet frem i barnehagen, med fokus på sosial utjevning, mangfold og inkludering. Implisitt foregår det en standardisering og kulturell ensretting av barndommen, kjennetegnet av bestemte normer og forventninger (Gulløv, 2009). Det er nærliggende å knytte denne kulturelle ensrettingen til de verdiene og normene som er dominerende i middelklassen, noe som også kommer frem i Ehn's kulturalanalytiske studie av den svenske barnehagen (2004). Ehn påpeker at barnehageidealene og de ulike pedagogiske retningene som til enhver tid preger barnehagen fremstår som selvnlysende, naturlige og riktige – de er umulige å være uenig i. De presenteres i nøytral form, som om de ikke er knyttet til noen overordnede interesser eller verdier. Likevel representerer de en kulturell kode (jfr. Bernstein, 1971), som er typisk for den nye middelklassen, og tilpasset forestillingen om et demokratisk og pluralistisk samfunn preget av toleranse for ulikhet. Bildet som skapes er av et harmonisk og likhetsorientert samfunn uten store klasse- eller kulturskiller. Det er bildet av «folkehjemmet» som formidles, der barnehagen fremstår som en fredelig familie bestående av selvstendige, hensynsfulle og solidariske individer (Ehn, 2004, s. 37). Nyere forskning har imidlertid synliggjort at det er tydelige sosiale forskjeller i den norske barnehagen, som blant annet kan knyttes til klassesetilhørighet og barnas kulturelle og språklige bakgrunn. I neste delkapittel utdyper jeg hvordan barnehagen kan forstås i et ulikhetsperspektiv.

2.2. Barnehagen i et ulikhetsperspektiv

Tora Korsvold (2011, s. 9) poengterer i innledningen til boka *Barndom – barnehage - inkludering*, at inkludering og mangfold tillegges stor ideologisk og politisk vekt i det norske samfunn. Et eksempel kan hentes fra rammeplanen, hvor det står:

Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet. Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Å belyse ulikhetene og det som er felles kan gi grunnlag for forståelse og innsikt. Et møte med noe som er forskjellig fra ens eget, gir muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter. (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 23)

I kapittelet som omhandler barnehagens samfunnsmandat står det: «Det er (...) mange måter å være norsk på. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 8).

Kunnskapsdepartementet har også utgitt et eget temahefte om språklig og kulturelt mangfold, der viktigheten av å ha et ressursperspektiv vektlegges fra første kapittel (Gjervan, 2006). Temaheftet skal bidra til en ressursorientert tilnærming til mangfold. Dette kommer blant annet til uttrykk slik: «Barnehagen er et viktig møtested for småbarnsforeldre. I en barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold verdsettes foreldrenes likheter og ulikheter, og ulike tanker om hva som er barns beste får komme til uttrykk» (ibid, s. 41).

Idealene knyttet til inkludering og mangfold må forstås i lys av den norske likhetsideologien (Gullestad, 1989). Når inkludering står så høyt på agendaen må det også ses i lys av asyltradisjonen og barnehagens rolle i forhold til såkalte vanskeligstilte barn.

På grunnlag av Meld. St. 41(2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* identifiserer Korsvold (2011, s. 14-16) fire minoritetsgrupper av barn som bør vies ekstra oppmerksomhet i barnehagen. Disse er barn med nedsatt funksjonsevne, barn med minoritetsbakgrunn, barn som mottar tiltak fra barnevernet og «barn i risikogrupper». Antakelsen som legges til grunn i denne Stortingsmeldingen når det gjelder barn fra disse minoritetsgruppene, er at de vil ha bedre muligheter til å lykkes i utdanningsløpet dersom de har gått i barnehage.³¹ Med andre ord er det en grunnleggende antakelse om at disse barnas

³¹ Som omtalt i kapittel 1.3.1 er dette en antakelse som underbygges av forskning. Se f.eks. Havnes og Mogstad, 2009; Mogstad og Rege, 2009b; Havnes og Mogstad, 2011; Heckman, 2006.

muligheter for å lykkes i utgangspunktet er dårligere enn for majoriteten av barn. Det dreier seg altså om ulikhet i sjanser, og barnehagen blir et kompensierende tiltak.

Korsvold poengterer at det er problematisk å operere med denne slags kategorikonstruksjoner, både fordi man fremstiller barn som individer med mangler (dvs. en patologisering av barnet), og fordi forståelsene av minoriteter til enhver tid vil være preget av majoritetens virkelighetsforståelse. Det samme påpeker Jensen (2005) og Palludan (2005), som begge advarer mot at barnehagen, ved å kategorisere barn, også bidrar til å skape og reprodusere barn som bestemte typer av kategorier (se også Hacking, 2002 i delkapittel 3.1.2). Det er et standardisert bilde av barn som utgjør den normative referanserammen. Som jeg utdyper i kapittel 3.1 er slike standardiserte forståelser preget av bestemte vitenskapssyn og statistiske fremstillinger. Hennem (2010, 2014) påpeker at den standardiserte fremstillingen av barn, som implisitt innebærer en disiplinering av voksne, sjelden tar hensyn til kjønn, etnisitet og klasse. Mye tyder på at de standardiserte forståelsene speiler den norske middelklassens verdier og levesett. Neumann (2009, 2011), som har studert helsesøsterprofesjonen, beskriver etnisk, norsk middelklasseoppdagelse som en *grensemarkør*, som preger den målestokken profesjonelle vurderer enkeltbarn utfra. Jeg vil i dette delkapittelet, ved å vise til tidligere forskning, argumentere for at det samme kan sies om profesjonsutøvelsen i barnehagen.

Et inngangspunkt til å forstå «gråsonene» knyttet til sosiale ulikheter i barnehagen er altså å ta utgangspunkt i et klasseperspektiv og et minoritetsperspektiv. Spørsmål som har blitt belyst i tidligere forskning er blant annet hvordan barnehagen er tilrettelagt for barn i ulike livssituasjoner, hvordan barn tilpasser seg og hvilket utbytte de har av å gå i barnehagen, sett i lys av hvilken klasse-, kultur- eller språkbakgrunn de har. La meg starte med klasseperspektivet.

I sin doktorgradsavhandling har Kari Stefansen (2011) intervjuet småbarnsforeldre om deres foreldrepraksiser.³² Et sentralt funn er at foreldre i middelklassen og arbeiderklassen orienterer seg ulikt til barnehagen. Mens foreldre i middelklassen stort sett er positive til å sende barna i barnehagen og verdsetter det pedagogiske tilbudet barna får der, er foreldre i arbeiderklassen mer skeptiske. De ønsker å holde barna hjemme lengre og er mer opptatt av ro og trygghet. Foreldrene i arbeiderklassen ser også

³² Stefansen har skrevet en artikkelbasert avhandling, og flere av artiklene har hun publisert sammen med andre. Her refererer jeg til avhandlingen i sin helhet, ettersom de funnene jeg kommenterer kommer frem i flere av publikasjonene.

hjemmet og barnehagen som mer adskilte sfærer i barnas hverdagsliv, og er ikke nødvendigvis så opptatt av å opplyse barnehagen om det som skjer i barnets hjem eller å følge med på det som skjer i barnehagen. Middelklasseforeldrene er derimot svært opptatt av å skape en helhet mellom hjemmet og barnehagen og bedriver en form for integrerende praksis der de følger opp hjemme de ulike aktivitetene barna er med på i barnehagen. Oppsummert fant altså Stefansen at det er en tydelig sammenheng mellom foreldrenes sosiale klasseforankring og måten de forholder seg til barnehagen på. Dette gjør en forskjell for barna. Den pedagogiske modusen hjemme og i barnehagen er i større samsvar i middelklassefamilier enn i arbeiderklassefamilier. Liknende påpeker Neumann (2011) at den etnisk norske middelklassens forestillinger og idealer om barneoppdragelse flyter sammen med profesjonelles forestillinger om det samme. Stefansen trekker blant annet veksler på Bourdieus habitus-begrep i sin analyse, og det er nærliggende å trekke en parallell til den omfattende forskningen som omhandler skolens reproduksjon av ulikhet. Flere internasjonale og norske studier har synliggjort at barn fra middelklassen (som regel operasjonalisert ut fra foreldrenes utdanningsnivå) mestrer skolen bedre enn barn fra arbeiderklassen (f.eks. Andersen & Hansen, 2012; Hansen, 1997, 2005; Hernes, 1974; Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1977). Forklaringen ligger i at barna lærer seg ulike måter å være på, som gir ulik resonans i skolen. Som Stefansen viser for barnehagen, er det et større samsvar mellom middelklasseforeldrenes oppdragerstil og det som skjer på skolen, enn tilfellet er for arbeiderklasseforeldrenes oppdragerstil.

Premisset for en slik forståelse er at barnehagen er preget av middelklassens normer og verdier. Dette er et premiss som lar seg forstå både i lys av barnehagens utvikling, der Fröbel-tradisjonen har hatt en økende innflytelse, og i lys av ulike etnografiske studier av barnehagen. Som tidligere omtalt knytter Ehn (2004) barnehageidealene til middelklassen. Et nyere eksempel er Palludans etnografiske studie av barnehager i Danmark (Palludan, 2005, 2007). Palludan viser til to ulike «toner» hos barnehagepersonalet: en utvekslingstone (når barna og barnehagepersonalet snakker sammen) og en undervisningstone (når barnehagepersonalet snakker til barna). Hvilken tone barna møter henger sammen med deres væremåte og «sans for spillet». Palludan konsentrerer seg om barn med ulik etnisk bakgrunn, og knytter, i likhet med Stefansen, sine analyser til Bourdieus rikholdige begrepsapparat. Hun finner at minoritetsbarna i større grad enn majoritetsbarna møter den underordnende undervisningstonen, mens majoritetsbarna i større grad møter den mer utviklende utvekslingstonen. På den måten

oppretholdes ulikheter. Palludan påpeker at grensedragningene er komplekse og må studeres både i lys av etnisitet, kjønn og klasse.

En svakhet ved dette premisset er imidlertid at det ikke tar hensyn til ulikhetene i klasse- eller kulturell tilhørighet mellom de ansatte i barnehagen. Vi vet at andelen ufaglærte som jobber i barnehager er høy. Som jeg har kommentert innledningsvis er andelen ansatte i barnehager med pedagogisk utdanning lav i Norge sammenlignet med våre naboland, og pedagogtettheten er variabel (Thorsen, 2009; UNICEF, 2008; Gulbrandsen og Winsvold, 2009; Gulbrandsen og Eliassen, 2013; Engel et al., 2015). Med andre ord har mange av de som er ansatt i norske barnehager lav utdanning. De jobber i en sektor der lønningene er lave, og som ufaglærte er de som oftest ansatt i assistentstillinger der de har liten formell innflytelse. Gitt at sosial klasse kan forstås i lys av et overlapp mellom økonomi, makt og utdanning (se f.eks. Dahlgren og Ljunggren, 2010, s.18), er det belegg for å hevde at mange av de ufaglærte i barnehagesektoren tilhører arbeiderklassen. Nettopp dette gjør det relevant å undersøke hvordan også de ufaglærte barnehageansatte forholder seg til de normene for normalitet som er rådende i barnehagen. Det er grunn til å anta at det vil være ulikheter mellom verdiorienteringene til ansatte med og uten pedagogisk utdanning. I en studie av verdiprofiler blant ansatte i danske barnehager fant riktignok Bent Olsen (2015) at det er en sammenheng mellom sosial og kulturell kapital (som kan knyttes til sosial klassesetilhørighet) og hva man verdsetter i det pedagogiske arbeidet. Men likevel viste studien at personalet i stor grad samler seg om de pedagogiske verdiene, på tvers av sosial bakgrunn, alder og posisjon i stillingshierarkiet. Gitt at disse verdiene kan knyttes til middelklassen, så gir altså også denne studien belegg for å hevde at barnehagen er dominert av et verdsett som kan knyttes til middelklassen.

Hva så om vi ser nærmere på minoritetsperspektivet? Jeg knytter i denne sammenheng begrepet minoritet både til kultur, religion og språk som avviker fra den norske, kristne majoriteten. I et minoritetsperspektiv har barnehagen i løpet av det siste tiåret vært i stor endring. I følge Statistisk Sentralbyrå har andelen minoritetsspråklige barn i forhold til alle barn i alderen 1-5 år økt fra 6 prosent i 2005 til 15 prosent i 2015 (Statistisk Sentralbyrå, 2015).³³ Statistisk Sentralbyrå har ingen oversikt over andel ansatte i barnehager som har en minoritetsspråklig bakgrunn. I en evaluering av gratis kjernetid i Oslo kommer det frem at enkelte barnehager både har en høy andel minoritetsspråklige barn og en høy andel ansatte med et annet morsmål enn norsk (Bråten, Drange,

³³ I statistikken er minoritetsspråklige barn i barnehage operasjonalisert som antall barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

Haakestad og Telle, 2014). Å ha voksne i barnehagen som snakker barnas språk kan antas å ha stor betydning for barnas språkutvikling. Evalueringen viser imidlertid at kompetansen til de minoritetsspråklige assistentene er svært varierende. I en rapport om den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk finner Andersen et al. (2011) at kun tre prosent av profesjonsutøvere i undersøkelsen har fordypning og/eller videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller liknende. Forfatterne mener at dette gjenspeiler seg i den pedagogiske praksisen barn og foreldre møter, der det er norsk som dominerer, både når det gjelder språk, kulturelle uttrykk og innhold. Ikke ulikt viser Hidle og Krogstad (2015), i sin studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager, at til tross for endringene i barnehagens rammeplan som vektlegger at det er «mange måter å være norsk på», så er det få spor av høytider og tradisjoner fra andre religioner enn kristendommen. Krogstad (2014) finner i sin diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster i barnehagen, at tekstene setter det flerkulturelle i opposisjon til og som noe annet enn det norske, og utelater religion. Sett under ett tyder disse studiene på at barnehagen, til tross for fokuset på inkludering og mangfold, ser ut til å omfavne den norske majoritetskulturen, og at det er lite kulturelt mangfold å spore i profesjonsutøvelsen.

I likhet med den norske barnehagen står prinsippet om inkludering og mangfold sterkt i den danske og svenske barnehagen (Bundgaard og Gulløv 2006; Lunneblad 2013, 2009), men også der eksisterer det noen normative forventninger som kan knyttes til den nasjonale middelklassen. I deres etnografiske studie av barnehager i Danmark peker Bundgaard og Gulløv (2006, 2008) på at det eksisterer et paradoks i måten barnehagen møter minoritetsbarna på. På den ene siden nedtoner barnehagepersonalet forskjeller mellom barna utfra et ideal om at alle barn er like og skal behandles likt. På den andre siden blir barnas adferd tolket ulikt. Mens majoritetsbarnas adferd forklares i lys av forhold innad i barnets familie, som skilsmisse, arbeidsledighet, rusmisbruk e.l., tyr man gjerne til kollektive forklaringer når det gjelder minoritetsbarnas adferd, der antakelser om forhold knyttet til barnas opprinnelsesland («kulturen deres») gjøres relevante.³⁴ Barnehagen inntar ofte en kompensatorisk tilnærming, ifølge Bundgaard og Gulløv, som baserer seg på en normativ oppfatning av hva som er forventet dansk (middelklasse) adferd av barn i bestemte aldersgrupper. «Den profesjonelle utfordring består derfor i at tilrettelægge alternativer til den utviklingsretning, der skjønnes at være konsekvensen af en uhensigtsmæssig opdragelsespraksis i hjemmene.» (Bundgaard og Gulløv, 2008,

³⁴ Bundgaard og Gulløv (2006, 2008) finner at slike stereotypiske forklaringsmodeller særlig anvendes ovenfor barn med opprinnelse fra Midt Østen.

s. 128). «Feilen» ligger altså i barnets hjem, det er familienes avvik fra en normativ kulturell væremåte de barnehageansatte må kompensere for.

Lunneblad (2013) finner det samme i den svenske barnehagen. Faren med den kompensatoriske tilnærmingen, advarer han, er at man risikerer å usynliggjøre de erfaringene og kompetansene barna har (på godt og vondt) som avviker fra normen. Lauritsen (2011), som har studert hvordan minoritetsbarn blir møtt i den norske barnehagen, refererer til to dominerende fortellinger om den multietniske barnegruppa.³⁵ «Den store bekymringshistorien» handler om barn som ikke passer inn, som blir oppfattet som vanskelige, krevende og skremmende. «Den store negasjonshistorien» handler derimot om at forskjeller blir feid under teppet og underkjent. Felles for disse studiene er at de synliggjør kompleksiteten knyttet til å verdsette mangfoldet og samtidig handle i tråd med likhetsideologien. På den ene siden skal barnehagen kompensere for ulikhet, som både innebærer en anerkjennelse av ulikhetene og en bestrebelse på å redusere ulikhetenes konsekvenser, og på den andre siden skal de verdsette og synliggjøre det kulturelle mangfoldet.³⁶

Disse studiene gir et inntak til å forstå hvordan ulikheter i sosiokulturell bakgrunn, som kommer av familiers ulike oppdragerstiler og væremåter, bidrar til at barn møtes ulikt i barnehagen. Som det offentliges bakkebyråkrater blir barnehagepersonalet viktige premissleverandører for hva som utgjør god barneomsorg. Deres ansvar som deltaker i den doble sosialiseringen av barna er omfattende: barnehagepersonalet skal både forvalte (normativ) kunnskap om barndom og oppvekst, oppdage det som avviker fra normalen (barn med spesielle behov), tilrettelegge for barnas utvikling i tråd med deres behov, og samarbeide med barnas hjem om oppdragelsen. For å forstå hvordan de barnehageansatte tar beslutninger og navigerer mellom kunnskap og ulike institusjonelle ordninger er det derfor nyttig å ta utgangspunkt i deres ståsted.

³⁵ Lauritsen har hentet forståelsene om de to fortellingene fra en studie av to danske skoler som ble gjennomført av Dorthe Staunæs.

³⁶ Det er verdt å merke seg at til tross for at andelen barn med minoritetsbakgrunn har økt i barnehagen, og til tross for fokuset på å verdsette kulturelt mangfold, finnes det ikke egne rutiner for morsmålsopplæring i norske barnehager. I rammeplanen står det riktignok at «*Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse. (...) En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse.*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19). Dette utdraget viser at det er norskopplæringen som står i sentrum. I Meld.St. 19 (2015-2016) legges det blant annet vekt på at de ansatte i barnehager bør være gode norsk-språklige rollemodeller. En alternativ tilnærming kunne vært å vektlegge viktigheten av å ha ansatte med ulik språkbakgrunn for å styrke minoritetsbarnas morsmål.

2.3. Barnehagen som samarbeidspartner

I likhet med andre velferdstjenester har barnehagen en lovpålagt plikt til å samarbeide med andre velferdstjenester. Dette kommer blant annet til uttrykk i barnehagelovens §21 (opplysningsplikt til sosialtjenesten og den kommunale helse- og omsorgstjenesten) og §22 (opplysningsplikt til barnevernstjenesten) (Barnehageloven, 2005).

I NOU'en *Det du gjør, gjør det helt* (NOU 2009:22, 2009) blir det påpekt at velferdstjenester for risikoutsatte barn er fragmenterte, personavhengige og at det mangler systemer for tidlig intervensjon. For å forhindre at barn faller utenfor foreslås det i utredningen blant annet å innføre en standardisert kartlegging av barn i barnehagen. Utvalget påpeker også behovet for at det etableres møteplasser og bedre kontakt mellom de fagfeltene som yter tjenester til barn, for å gi barn man er bekymret for den nødvendige oppfølgingen.

Det bør opprettes møteplasser for tverretattlig/tverrfaglig samarbeid, hvor PP-tjenesten, det psykiske helsevernet for barn og unge, kommunehelsetjenesten og barneverntjenesten kan bidra til kunnskapsheving ved informasjon om hva de ansatte i barnehage og skole skal være oppmerksomme på, hva det er viktig å observere, og hva som kan være tegn til avvikende utvikling (NOU 2009:22, 2009, s 83).

I kjølvannet av denne utredningen har det særlig avstedkommet en debatt omkring kartlegging i barnehagen. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Det som i mindre grad har blitt diskutert, men snarere synes å være stor enighet om, er behovet for møteplasser mellom de ulike fagmiljøene som yter tjenester til barn. Dette ble blant annet fremhevet i Barneombudets supplerende rapport til FNs barnekomité i 2009, med anbefaling om at «Parten bør ta umiddelbare grep for å sikre bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge» (Barneombudet, 2009, s. 8).

To påfølgende undersøkelser blant barnehagestyrere viser at de fleste barnehager har etablert rutiner for samarbeid med andre velferdstjenester, som helsestasjon, barnevernstjenesten og PP-tjeneste (Winsvold og Gulbrandsen, 2009; Gulbrandsen og Eliassen, 2013). Det er kontakten med PP-tjenesten som er mest etablert i barnehagene, men fra 2008 til 2012, da de to undersøkelsene ble gjennomført, har det vært en økning i andelen barnehager som har etablert kontakt med barnevernstjenesten og helsestasjonen. I 2012 hadde nær tre fjerdedeler av barnehagene etablert kontakt med barnevernstjeneste og helsestasjon, mens 95% av barnehagene hadde etablert kontakt med PP-tjenesten. Kontakt med andrelinjetjenester (BUP og spesialisthelsetjenesten) er

også etablert i en stor andel av barnehagene (hhv 39 og 23 prosent i 2012) (Gulbrandsen og Eliassen, 2013, s. 124).

At kontakten mellom barnehagene og PP-tjenesten fremstår som bedre etablert enn kontakten mellom barnehagene og barnevernstjenesten og helsestasjonen kan skyldes at de tilhører delvis overlappende faglige domener (domenebegrepet forklares i delkapittel 3.2.5). Det er særlig kontakten mellom barnehagen og barnevernstjenesten som har vært gjenstand for debatt, og først og fremst knytter spørsmålet seg til barnehagens lave tilbøyelighet til å melde fra om bekymring. I 2015 kom rundt 6% av meldingene til barnevernet fra barnehager. Ser man på barn i alderen 0-5 år var det over 13% av meldingene som kom fra barnehager. Av de meldingene som kom fra barnehager var det kun 8% som ble henlagt (Statistisk Sentralbyrå, 2015c). Dette kan indikere enten at barnehageansatte er treffsikre i sine bekymringer, eller at de venter med å melde fra om bekymring til de er helt sikre. Selv om det har vært en økning i andelen meldinger fra barnehager de siste årene er det likevel bekymring knyttet til om barnehagene melder fra ofte nok. I en undersøkelse om barnehagestyreres erfaringer med samarbeidet med barnevernet fant Backe-Hansen (2009), i likhet med undersøkelsene over, at de fleste barnehager hadde etablerte rutiner for kontakt med barnevernet, til tross for at andelen bekymringsmeldinger fra barnehager er lav. Lav meldetilbøyelighet betyr ikke nødvendigvis at de barnehageansatte ikke tar del i bekymringen. Det kan derimot se ut til at barnehagen spiller en viktig rolle i å oppfordre foreldrene til selv å kontakte barnevernet og i å avklare en bekymring uten at de dermed står som melder av saken (Nilsen 2013). Backe-Hansen (2009) påpeker at det ikke kun dreier seg om barnehagens tilbøyelighet til å melde, men også om deres treffsikkerhet i bekymringen. Tallene fra SSB som er vist til over viser at det opprettes undersøkelsessak i barnevernet på bakgrunn av langt de fleste av meldingene som kommer fra barnehagen. Det vitner om at barnevernstjenesten som oftest deler barnehagens oppfatning om at det er grunn til bekymring.

Et av spørsmålene som har blitt reist er om barnehageansatte er oppmerksomme nok i forhold til vold og omsorgssvikt som rammer barn. Backe-Hansen (2009) beskriver veien fra en vond magefølelse til å faktisk sende en bekymringsmelding som lang og kronglete. En av grunnene er at barnehagepersonalet har liten kompetanse om barnevernet og barnevernets tiltak. Undersøkelsen viste også at barnehagepersonalet etterspurte mer kompetanse i det å oppdage bekymringsfulle forhold. Tilsvarende fant Bø og Løge (2009) at barnehagepersonalet mangler et vokabular knyttet til bekymring og uro for barn. Bratterud og Emilsen (2013) identifiserer fire faser i

«bekymringsprosessen». Lik Backe-Hansen påpeker de at en bekymring ofte starter med en vond magefølelse. Denne magefølelsen diskuteres først med andre ansatte (fase 1), før den eventuelt blir til en konkret bekymring som tas opp med barnets foresatte (fase 2). Deretter må innholdet i bekymringen dokumenteres og avklares (fase 3), før man i siste fase tar en beslutning om hva man skal gjøre med bekymringen og vurderer om meldeplikten inntreffer. Usikkerheten og nølingen skjer gjerne i første fase, eller forut for den, i det den vonde magefølelsen skal konkretiseres og artikuleres.

Til tross for at det finnes rutiner for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid viser altså disse studiene at det er utfordringer i samarbeidet som er knyttet til språk og forståelser. Og i særlig grad ser det ut til å gjelde bekymringer og uro for barns omsorgssituasjon. I en undersøkelse av samarbeidet mellom barnehage, skole og barnevernstjeneste identifiserte Baklien (2009) to barrierer for at samarbeidet lykkes: *konkrete barrierer* (som taushetsplikt, fysisk avstand o.l.) og *mangelfull eller feilaktig kunnskap om hverandre*. Selv om fokuset som regel er på den første av disse barrierene representerer den andre barrieren en større trussel for samarbeidet enn den første, ifølge Baklien, ettersom det dreier om den grunnleggende tilliten som må være til stede for at samarbeidet skal fungere, noe også Grimen (2008b) understreker. Et eksempel kan hentes fra et forskningsprosjekt jeg var involvert i som omhandlet profesjonelles samhandling omkring barnehagebarn med individuell plan (Nilsen og Jensen, 2010, 2012; Cameron, Tveit, Midtsundstad, Nilsen og Jensen, 2014). Her fant vi blant annet at vurderingene av kvaliteten på samarbeidet i større grad var tuftet på tilliten mellom de profesjonelle aktørene på individnivå, enn hvorvidt det fantes rutiner og systemer for samhandling på organisasjonsnivå. Samarbeidet viste seg dermed i stor grad å være personavhengig og sårbart. For foreldrene var det først og fremst de barnehageansattes rolle som omsorgsyttere og samtalepartnere som ble vektlagt i samarbeidet, fremfor rollen som barnehagefaglig ekspert (Cameron et al., 2014). At samarbeidet med barnehagen ble oppfattet å fungere godt hang med andre ord sammen med at foreldrene ble møtt av personlig engasjerte ansatte i barnehagen, som i mindre grad enn andre samarbeidspartnere brukte et ekspertspråk.

Selv om etablert kontakt åpenbart er viktig for mulighetene til tverretatlig samarbeid, sier det lite om hvordan kontakten faktisk er mellom tjenestene. Nylehn (2002) tegner et skille mellom spontant og byråkratisk samarbeid. Det spontane samarbeidet er motivert på bakgrunn av interesse og et opplevd behov for samarbeid, og er i så måte et «bottom-up» samarbeid. I et byråkratisk samarbeid, derimot, ligger det en forventning om samarbeid på strukturelt plan og samarbeidet er i så måte en del av jobben.

Samhandling mellom tjenester og etater innenfor velferdssektoren dreier seg på den ene siden om det som skjer på individnivået, og på den andre siden om det som skjer på organisasjonsnivået (Willumsen, 2009). At det er etablert et samarbeid mellom barnehagen og ulike velferdstjenester vitner om at det er en forventning om samarbeid på organisasjonsnivået. Hvorvidt det foregår et spontant samarbeid på individnivå er en annen sak.

2.4. Kartlegging i barnehagen

Som jeg har vært inne på flere ganger så langt er det en pågående diskusjon knyttet til kartlegging i barnehagen. Behovet for økt dokumentasjon og kartlegging i barnehagesektoren kom klart frem i NOU 2009:22 (2009), som vist over, ble fulgt opp i Meld.St. 24 (2012-2013) *Fremtidens barnehage*, og ble senest satt på den politiske dagsorden i Meld.St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Vik og Hausstätter (2014) påpeker at når program og kartleggingsmanualer har blitt en del av den norske barnehagehverdagen må det sees i sammenheng med at styringsdokumentene som beskriver tidlig innsats i vesentlig grad har latt seg inspirere av den programorienterte, amerikanske Early Intervention-tradisjonen. Dette gjenspeiles i språkbruk og litteraturhenvisninger i sentrale politiske strategidokumenter.

I november 2014 sendte Kunnskapsdepartementet ut på høring et forslag til endringer i barnehageloven der et av forslagene innebar en presisering av lovhjemmel for barnehagenes arbeid med dokumentasjon og vurdering. Dokumentasjon og vurdering betones her som et viktig premiss for tidlig innsats: «For å sikre tidlig innsats og et tilrettelagt systematisk tilbud til barnegruppen og det enkelte barn foreslår departementet å presisere at det pedagogiske tilbudet skal dokumenteres og vurderes i barnehageloven § 2» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s 18). Forslaget møtte motbør både blant ansatte i barnehager, som opplevde at deres profesjonalitet ble satt i unåde, og fra personvernombudet. Hensynet til barnas og foreldrenes personvern er en av bakgrunnene for forslaget om lovendring ettersom bestemmelsene knyttet til innsamling, oppbevaring og bruk av personopplysninger har vært utydelige, noe som kommer klart frem i Datatilsynets samlerapport om personvern i skole og barnehage (Datatilsynet, 2014). Datatilsynet er imidlertid kritiske til forslaget i sin høringsuttalelse, og påpeker at forslaget innebærer en radikal utvidelse og om-definering av hva barnehagenes arbeid med dokumentasjon og vurdering består av. I tillegg stiller de spørsmål ved om Kunnskapsdepartementet i sitt forslag «snik-innfører» måling av ferdigheter i barnehagen, og oppfordrer til en åpen debatt om dette (Datatilsynet,

2015).³⁷ Denne debatten har pågått internt i barnehagefeltet over lengre tid. Det har blitt stilt spørsmål både ved styrkingen av læringsperspektivet i barnehagen, som antas å gi mindre rom for lek og truer barnehagens egenart, og det har blitt påpekt at dokumentasjons- og kartleggingsregimet vitner om lav tillit til den barnehagefaglige kompetansen (se f.eks. Greve 2015; Kaurel, 2015; Andresen, 2012; Arnesen, 2012; Solli, 2012; Pettersvold og Østrem, 2012; Jahreie, 2016).³⁸ En undersøkelse gjennomført i 2015 blant over 1000 barnehagelærere understreker dette. Over halvparten av barnehagelærerne oppgav at de opplever at kommunepolitikerne ikke viser tillit til deres profesjonelle vurderinger, og en av tre oppgav at pålegg fra barnehage-eier eller ledelsen (som å bruke konkrete pedagogiske verktøy eller metoder) strider mot deres profesjonelle vurdering av hva som er best for barna.³⁹ Debatten rundt Meld.St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehage*, som har versert både i offentlige og sosiale media i løpet av våren 2016, viser med all tydelighet at kritikken mot kartlegging av barn i barnehager møter stor motbør fra barnehagefeltet selv.⁴⁰

Evalueringen av rammeplanen, *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009), viser at det allerede er en relativt omfattende bruk av dokumentasjonsverktøy i barnehagen, som retter seg mot målbare ferdigheter som lar seg registrere. Franck (2014) påpeker imidlertid at rammeplanen ikke legger vekt på at barnehagene skal sørge for dokumentasjon knyttet til enkeltbarn, men at det snarere er barnehagen som institusjon og den pedagogiske praksisen som skal dokumenteres. Endringsforslaget som er omtalt over innebærer således en vending mot økt kartlegging av barns individuelle egenskaper og ferdigheter. Denne vendingen må sees i sammenheng med den nyliberale orienteringen og endringene i retning New Public Management (NPM). Formålet er en mer effektiv, kostnadsbesparende og målrettet organisering av velferdstjenester. Når barns ferdigheter kartlegges med sikte på å redusere avvik og forebygge en uheldig utvikling innebærer det på lang sikt kostnadsbesparelser på samfunnsnivå. Det er innenfor denne konteksten fokuset på tidlig innsats har bredt om seg. Økt bruk av kartlegging på

³⁷ Noe av kritikken kommer også frem i en artikkel i Dagsavisen, som sto på trykk 11.mai 2016 (Fladberg, K. 2016). Dagen etter var det et intervju med kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i samme avis, der han avviser kritikken, og hevder at lovendringen ikke gir barnehagen blankofullmakt til å dokumentere absolutt alt, slik Datatilsynet påstår (Fladberg og Fyen 2016). Eksempelet illustrerer at debatten også nådde media våren 2016.

³⁸ Se også bloggen www.mestremestrerikke.no. Debatten har også foregått på sosiale medier, blant annet i facebook-gruppene *Følgegruppe barnehage* og *Barnehageopprør 2016*.

³⁹ Undersøkelsen det handler om er utført av Respons analyse på oppdrag fra Utdanningsforbundet, og er henvist til i en artikkel som sto på trykk i Dagsavisen 13 September 2015 (Fladberg, 2015). Jeg har ikke lyktes med å finne frem til rapporten fra undersøkelsen. Min henvisning er derfor kun basert på det som er gjengitt i Dagsavisen.

⁴⁰ Stortingsmeldingen har særlig blitt kritisert for forslaget om innføring av en språknorm. Kritikerne mener dette forslaget vitner om et økt læringsfokus i barnehagen, og har i stedet argumentert for innføringen av en bemanningsnorm.

individnivå bidrar imidlertid til at kategorier konstrueres og at barn blir forstått i lys av disse kategoriene. Dette ser jeg nærmere på i kapittel 3.1.2. Først vil jeg imidlertid kort beskrive to av de sentrale kartleggingsredskapene som er i bruk i de fleste norske barnehager i dag, og som også ble brukt i de barnehagene jeg besøkte: TRAS og ALLE MED. I fremstillingen bygger jeg hovedsakelig på rapporten *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager* (Ekspertutvalg, 2011) som er utviklet av en ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.

TRAS står for tidlig registrering av språkutvikling. Det er det mest brukte observasjonsredskapet i norske barnehager, og er også brukt i svenske og danske barnehager.⁴¹ TRAS er utviklet i et samarbeid mellom Statped, Lesesenteret og Senter for adferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Selve redskapet består av en tiltaksperm, en fagbok med lydbok og et observasjonsskjema. Observasjonene skal gjøres av de barnehageansatte basert på deres daglige observasjon av barnet i samspill med andre. Bildet under er av en TRAS-plakat (TRAS-plakat, dato ikke oppgitt).⁴²

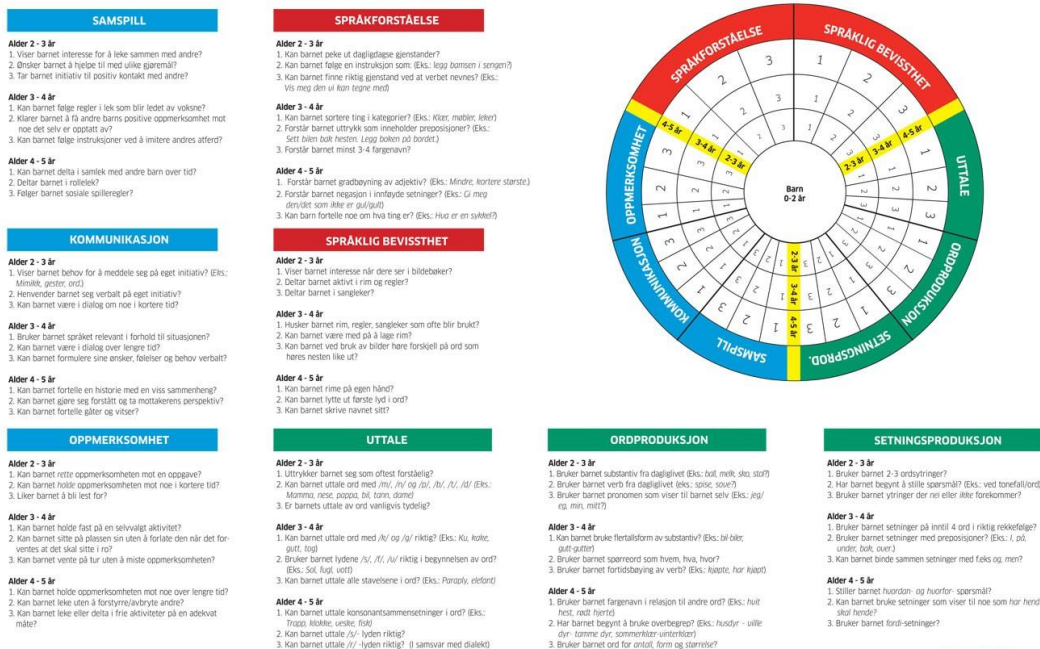
⁴¹ Bruken av TRAS-redskapet er så utbredt at det har blitt et eget verb. Å «trase» barn betyr å kartlegge et barn ved hjelp av TRAS-redskapet.

⁴² Bildene som er gjengitt i figur 1 og 2 er brukt med tillatelse fra Infovest Forlag.

Figur 1. TRAS



Observasjon av språk i daglig samspill



INFOVEST forlag

© Stappet, Lesesenter og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo Forfattere av TRAS: Unni Espenakk, Jørgen Frost, Margarete Kleppstad Færevag, Emal Horn, Inger Kristine Lega, Ragnar Gees Solheim og Åse Karl H. Wagner

I utgangspunktet var TRAS ment brukt ovenfor barn som hadde vansker i språkutviklingen, men etter hvert har det blitt et redskap som benyttes for å kartlegge barns språkutvikling mer generelt (ikke bare språkvansker). Målgruppen er barn mellom 2 og 5 år. Redskapet er organisert ut fra åtte observasjonsområder: samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig kunnskap, uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. Observasjonsskjemaet består av en sirkel der hvert av områdene er inndelt etter alder (2-3, 3-4 og 4-5 år). Hvert observasjonsområde inneholder tre spørsmål for hver aldersgruppe. For hvert av spørsmålene skal den som foretar observasjonen skravere et felt - enten helt, delvis eller ikke i det hele tatt - utfra hvor godt barnet behersker den aktuelle ferdigheten. Ekspertutvalget understreker at det kan være krevende å omsette observasjoner av barnet til vurderinger av barnet, og at dette krever kompetanse og refleksivitet.

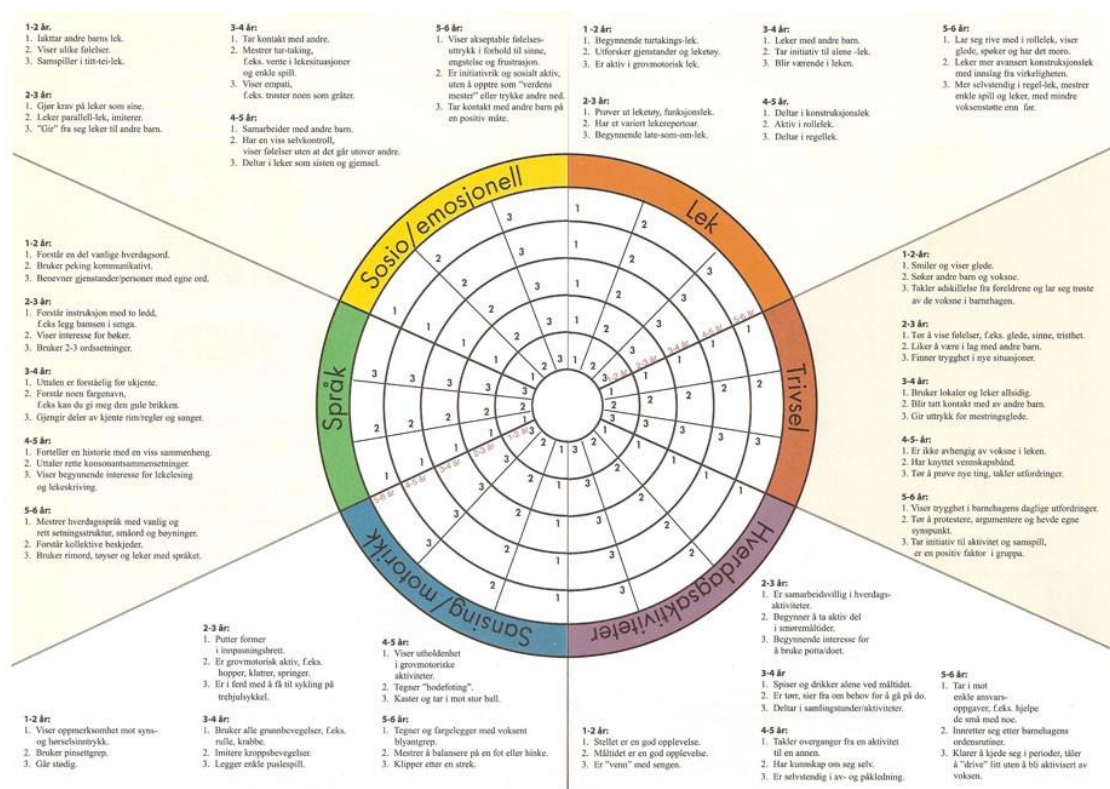
Formålet med TRAS er å identifisere barn som har behov for særlig oppfølging og iverksette nødvendige tiltak, eventuelt i samarbeid med PPT. Kartleggingen har på den måten et klart forebyggende pedagogisk perspektiv, ifølge ekspertgruppen. TRAS springer ut fra sosiokulturell og konstruktivistisk teori, men er også tydelig influert av utviklingspsykologiske tilnærminger der aldersbestemte forståelser ligger som et

premiss for forventninger til barns mestring. I sin vurdering legger ekspertgruppen vekt på at TRAS tilsynelatende er enkelt å integrere i barnehagehverdagen og at det kan være en god støtte for pedagoger når de er usikre på hvordan de skal vurdere barn. Samtidig peker de på utfordringen med at redskapet kan virke forenklende i den forstand at det knyttes direkte koplinger mellom problemidentifikasjon og handlingsinstruks, og derved ikke fanger opp kompleksiteten i praktisk pedagogisk arbeid. De påpeker at redskapet indirekte bidrar til en forståelse av pedagogisk arbeid som rasjonelt, intendert og målrettet. TRAS bør derfor brukes med visse forbehold, ifølge ekspertgruppen.

ALLE MED har mye til felles med TRAS, men formålet med redskapet kan sies å være bredere. Ekspertgruppen beskriver at formålet med ALLE MED er å følge med på barnas sosiale utvikling, inkludert språkutvikling, identifisere barn med språkvansker og andre vansker, og avdekke barnehagens behov for kompetanseheving. Målgruppen er alle barn i barnehagen mellom 1 og 6 år. ALLE MED er utviklet i et samarbeid mellom Eigersund kommune, ved barnehagesektoren og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og Senter for Atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger. Redskapet består av et observasjonsskjema og et veiledningshefte.

I likhet med TRAS er observasjonsskjemaet til ALLE MED formet som en sirkel som er inndelt i ulike områder (sosio-emosjonell utvikling, lek, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansning/motorikk og språk) og sortert i ulike aldersgrupper (1–2, 2–3, 3–4, 4–5 og 5–6 år), med tre spørsmål tilknyttet områdene for de ulike aldersgruppene. Hvert felt skal skraveres ut fra hvor godt barnet mestrer den aktuelle ferdigheten som etterspørres. Det er barnehagepersonalet som i samarbeid skal observere barnet og vurdere hvordan feltene skal skraveres, men det presiseres at en med pedagogisk utdanning bør ha hovedansvar for dette. De systematiske observasjonene skal gjennomføres to ganger i året, i forkant av foreldresamtaler, men det legges vekt på at man bør observere barnet over tid i ulike hverdagslige situasjoner og i samspill med andre. Bildet under er av en ALLE MED-plakat (ALLE MED plakat, dato ikke oppgitt).

Figur 2. ALLE MED



Det teoretiske grunnlaget for ALLE MED er lite utdypet, men det knyttes til utviklingsteori der alder er et premiss for forventninger til språkutvikling. «Normalutvikling» er et begrep som benyttes. I veilederen advares det imidlertid mot å lese for mye ut av skjemaet. Også ekspertutvalget påpeker, i likhet med vurderingen av TRAS, at det kan være vanskelig å foreta vurderinger av barnet på bakgrunn av de observasjonene skjemaet legger opp til, og at ALLE MED derfor bør brukes med visse forbehold.

Felles for TRAS og ALLE MED er at observasjonsskjemaene, som er formet som en sirkel inndelt i ulike felt, er relativt enkle å ta i bruk. Skraveringen av de ulike feltene bidrar til at eventuelle avvik – ferdighetsområder barnet ikke mestrer optimalt - rent visuelt fremstår som hull ettersom de ikke blir skravert. Det er derfor enkelt å se hvilke områder man bør ha fokus på dersom barnet skal være i takt med den aldersbestemte «normalutviklingen». Som ekspertutvalget påpekte beror også begge redskapene på en slags stadiе-forståelse av barns utvikling, med røtter i utviklingspsykologien, der barnets alder er målestokk. Forståelsen av at barn utvikler seg i aldersbestemte stadier ligger også til grunn for forslaget i Meld.St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* om å innføre en felles språknorm for femåringer:

Rammeplanen skal sette tydeligere krav til barnehagens språkarbeid, blant annet skal barns språklige utbytte av barnehagen beskrives. Regjeringen vil støtte barnehagens arbeid ytterligere, og departementet vil derfor igangsette et utviklingsarbeid for å utarbeide en veiledende språknorm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen. Målet er at språknormen skal bidra til å bevisstgjøre de ansatte i arbeidet med barns språklige utvikling gjennom barnehage årene. Den veiledende språknormen skal gi et felles referansepunkt for innsats i språkarbeidet i barnehagen, men det skal ikke settes opp resultatmål for enkeltbarnets utbytte. Normen skal beskrive typisk språkkompetanse hos femåringen ut fra språkets tre komponenter: form, innhold og bruk, jf. figur 4.2. Slik vil språknormen også omfatte sosiale sider ved språket. (Meld.St. 19 (2015-2016), 2016, s. 54)

Oppfatningen om at barn gjennomgår en stadié-basert utvikling og bruken av redskap for å kartlegge barns språkutvikling etter en slik aldersbestemt norm, har altså politisk oppslutning, til tross for kritikken fra barnehagefolk og andre.

Redskapene har også til felles at de innebærer en kommersialisering av kunnskap (Pettersvold og Østrem, 2012). Redskapene er utviklet av fagfolk med god kompetanse i barnehagefaglige spørsmål, som respons på den økte etterspørselen etter hjelpemidler og verktøy som kan benyttes i barnehagene som svar på NPM ideologiens krav om effektivitet og målretting. Pettersvold og Østrem (ibid., s. 130) påpeker at bedrifter som selger kartleggingsverktøy og programmer opplagt har stor omsetning som følge av påtrykket fra kommunale og sentrale myndigheter om at barnehager skal kartlegge alle barns språklige, sosiale og kognitive kompetanse. Ettersom det ifølge forfatterne er en godhetsargumentasjon innbakt i kartleggingsregimet (og implisitt i bruken av kartleggingsredskapene) kommer ofte de kommersielle interessene i bakgrunnen. Dette er ikke unikt for barnehagene. Kravet om evidensbaserte metoder og teknikker har bidratt til en økende kommersialisering i ulike deler av velferdsapparatet.⁴³ Barnehagen er altså intet unntak.

I tillegg til de ulike kartleggingsredskapene som har vunnet innpass i barnehagene har det vært en økning i ulike pedagogiske programmer som tilbys barnehagene, og som har mye til felles med kartleggingsredskapene. Noen eksempler er *Være sammen*, *De utrolige årene*, *Du og jeg og vi to* og det mye omdiskuterte *Agderprosjektet*.⁴⁴

⁴³ Kravet om bruk av evidensbaserte metoder i hhv. barnevern og skole kommer blant annet til uttrykk i NOU 2012:5 (2012): *Bedre beskyttelse av barns utvikling* og i NOU 2009:18 (2009): *Rett til læring*.

⁴⁴ Agderprosjektet er et FoU-prosjekt som er finansiert av Norges Forskningsråd gjennom FINNUT-programmet, samt Aust-Agder utviklings- og kompetansefond, Sørlandets kompetansefond og Fylkeskommunen i Aust-Agder. Målet med Agderprosjektet er å utvikle og teste ut et førskoleopplegg basert på «leken læring» (playful learning) i 50 fokusbarnehager på Agder. Initiativet til prosjektet kommer fra de to kompetansefondene i Agder, samt Universitetet i Stavanger, og springer i likhet med satsingen *Tidlig innsats for god start* ut fra en erkjennelse av at dårlige levekår på Agder må bekjempes ved hjelp av tidlig innsats rettet mot barn i barnehagealder. Prosjektet blir gjennomført av forskere ved Universitetet i Stavanger og Universitetet i Agder, i samarbeid med internasjonale eksperter (Universitetet i Stavanger, 2016). Prosjektet har vært gjenstand for stor kritikk og diskusjon, særlig på

Pettersvold og Østrem (2014b) kaller det for programpedagogikk på sin blogg, og hevder at slike programmer er neste skritt på veien mot standardisering i barnehagene og implisitt innebærer en undergraving av den barnehagefaglige kompetansen. De pedagogiske programmene benyttes som «medisinering», hevder Pettersvold og Østrem, og fortsetter:

Atferdsregulering er stikkordet for programmene. Noen kaller det sosial kompetanse, noen kaller det å være prososial, noen snakker om selvregulering og egenledelse. Fellesnevneren er at belønningssystemer og atferdsregulerende teknikker benyttes for å få barn til å innordne seg, være lydige og gjøre som voksne vil.

Sommer (2015) har, som nevnt tidligere, gjennomgått studier der man sammenligner læringsutbytte for førskolebarn som har vært utsatt for strukturert og målrettet innlæring, som mange slike programmer er eksempel på, med førskolebarn der det pedagogiske fokuset har vært på hele barnet. På alle de tre områdene som dekkes av PISA-undersøkelsene - språkforståelse, matematikk og naturfag - klarer barn som har vært utsatt for tidlig målrettet innlæring seg dårligere, viser disse studiene. Sommer påpeker dessuten at målrettet pedagogikk kan føre til mer urolige og umotiverte barn, som i tillegg preges av prestasjonsangst. I stedet for strukturert og målrettet innlæring bør man integrere læringen i dagligdagse situasjoner med moderat involvering fra voksne, anbefaler han. Skoglund (2014) påpeker at en ensidig og målorientert pedagogikk ikke harmonerer med en eksistensiell forståelse av danning, der fokuset er på barnets subjekt-skaping og meningsdannelse, men snarere står i fare for å rette oppmerksomheten mot erfaringer som hovedsakelig øker barnets ferdigheter og kunnskaper i et samfunnsnyttig perspektiv.

Standardiseringspraksisen, som kartleggingsredskaper av barns ferdigheter og ulike pedagogiske programmer er en del av, er altså gjenstand for stor debatt innenfor barnehagefeltet. Turmel (2008) viser i sin historisk-sosiologiske analyse av barndom at monitorering av barns utvikling ved hjelp av ulike måleredskaper har pågått siden inngangen til det tjuende århundre, nøret opp av fremveksten av statistikk og ulike fagdisipliner (mer om dette i kapittel 3.1). Det er med andre ord ikke noe nytt at barns utvikling blir registrert, og på mange områder er det neppe noe som utelukkende oppleves negativt. Det som debatteres er først og fremst *hva* som skal registreres, og

Agder. Kritikken er først og fremst knyttet til det læringssynet som legges til grunn, som kritiseres for å være i utakt med den barnehagefaglige utviklingen, og forskningsdesignet (Pettersvold og Østrem, 2014a).

hvilke *konsekvenser* kartlegging av barns utvikling og ferdigheter har for personvernet og for synet på normalitet når det gjelder barn og barndom.

Flere av programmene Pettersvold og Østrem beskriver dreier seg ifølge forfatterne om adferdsregulering. Barna skal oppdras, dannes, disiplineres, siviliseres. Det er riktige og gale måter å oppføre seg på, og visse ferdigheter regnes som viktigere enn andre. Dette fører oss over på spørsmålet om hva som er barnehagens funksjon i en samfunnskontekst. Som jeg har beskrevet tidligere springer barnehagen ut fra to ulike tradisjoner, som kan kalles henholdsvis asyl-tradisjonen og Fröbel-tradisjonen. Barnehagens funksjon kan forstås ulikt ut fra disse to tradisjonene. Utgangspunktet for redegjørelsen i neste kapittel er dagens universelle barnehage.

2.5. Barnehagens funksjon: oppdragelse, danning, sosialisering, disiplinering eller sivilisering?

Korsvold (1993) skriver at barnehagen siden 1945 har hatt fire funksjoner. Den har vært et *supplement* til hjemmet, men også en *erstatning* for foreldre (mens de var på arbeid). Den har hatt en *kompensatorisk* funksjon i forhold til barn med spesielle behov og barn fra andre kulturer. I tillegg har den hatt en *korrigerende* funksjon i forhold til noen familier. Som dette illustrerer kan barnehagen sies å være en del av statens politisering av familien (Donzelot, 1979). Barnehagen er med andre ord en aktør i det kollektive oppdragelsesprosjektet av samfunnets barn (Gilliam og Gulløv, 2012).

Formålet mitt i dette kapitlet er å si noe om hva som er barnehagens funksjon i samfunnet. For å belyse dette vil jeg diskutere en del av de begrepene som benyttes for å beskrive barndomsfasen og barnehagens rolle, og kapitlet er derfor på sett og vis en ren begrepsproblematisering. En slik problematisering er interessant i det man skal forsøke å forstå hva som skjer i barnehagen, eller sagt på en annen måte, hva barnehagen *gjør*, både som samfunnsinstitusjon og i forhold til det enkelte barn. I en større sosiologisk kontekst er en slik drøfting knyttet til fagets kjernetema: modernitetens fremvekst. Det handler om forholdet mellom frihet og disiplin (Wagner, 1994), mellom kaos og sosial orden (Bauman, 1991), mellom institusjoner som «enabling and constraining» (Giddens, 1984).

La meg starte med en klargjøring. I barndomssosiologien er det vanlig å skille mellom to ulike syn på barn og barndom; barn som *human becomings* og barn som *human beings* (Qvortrup, 1994; Uprichard, 2008). På den ene siden betraktes barndommen som en utviklings- og læringsfase. I løpet av barndommen skal barnet tilegne seg kunnskap,

ferdigheter og evner som ruster dem for voksenlivet. Barndommen er en forberedelsesfase, og barn betraktes som human becomings. Dette kan sies å være en utbredt forståelse av barndomsfasen. Dette synet har imidlertid blitt supplert med et annet perspektiv som ser barnet som et kompetent individ med individuelle rettigheter og plikter (dvs. som human beings), og barndommen som en særegen livsfase i seg selv. Dette synet på barn og barndom har fått økt gjennomslag de siste tiårene, ledsaget blant annet av FNs konvensjon om barns rettigheter av 1989 (Kjørholt, 2004). I barnehagene kommer dette perspektivet blant annet til uttrykk ved at barns rett til medvirkning ble nedfelt i den nye barnehageloven av 2005 (Korsvold, 2008, s.160). De begrepene jeg tar for meg kan alle sies å ta utgangspunkt i en forståelse av at barndommen er en forberedelsesfase, og der barnet betraktes som et objekt for voksen innsats: barnet skal oppdras, sosialiseres, dannes, siviliseres og disiplineres. Likevel er ikke begrepene endimensjonale. Flere av begrepene beror på en forståelse av barnet som et kompetent subjekt med egne rettigheter. Når jeg velger å se på nettopp disse begrepene er det fordi det er disse som stort sett brukes i diskusjonen om barndom og barnehage i Norge.

Det er verdt å nevne i denne forbindelse at den rollen barn og barndom tillegges i Norge kan sies å være spesiell sammenlignet med resten av verden. Ikke bare har Norge vært et foregangsland i utviklingen av barns rettigheter, noe som blant annet kommer tydelig til uttrykk i velferdspolitikken: barn er også en del av den nasjonale symbolismen (f.eks. barnetoget på 17. mai). Hennum (2015) omtaler det som norsk «eksepsjonalisme». Denne eksepsjonalismen innebærer blant annet en ikonisering av barn, som ikke bare er særegen for Norge, men som vi kan se i de fleste vestlige samfunn. Barn representerer fremtiden, og det å investere i barn (jfr. den nyliberale styringslogikken), kan derfor ses som en del av denne ikoniseringen av barn og barndom.⁴⁵

Oppdragelse er det mest «folkelige» av begrepene. Alle har vi nok en formening om hva god og dårlig oppdragelse er, og alle har vi nok en formening om hva det vil si å være veloppdragen eller uoppdragen. Denne folkelige forståelsen av oppdragelse knytter seg til folkeskikk, det å vite hvordan man skal te seg og snakke i ulike omgivelser. I følge Løkken (2007) har begrepet sin opprinnelse i middelalderen og synet på barnet som uferdig og syndig. Oppdragelsen var da knyttet til religion og moral. Gjennom oppdragelsen skulle barnet dras opp fra synd, død og fordervelse. Denne bruken av begrepet fremstår som avleggs i våre dager. Løkken hevder likevel at begrepet fremdeles fremhever en myndig voksenperson (og et umyndiggjort barn). Denne

⁴⁵ Det skal riktignok bemerkes at det også har vært kritiske røster når det gjelder hvordan Norge ivaretar barns interesser og barns stemme, som særlig har kommet til uttrykk innenfor barnevernsfeltet.

oppfatningen er det ikke vanskelig å slutte seg til. Rent juridisk har foreldrene ansvaret for barns oppdragelse. Dette prinsippet er nedfelt i barnekonvensjonen og barneloven. Det er også foreldrene som blir møtt med skjeve blikk dersom et barn «ikke har oppdragelse». Oppdragelse er derfor først og fremst hjemmets begrep. Inntil nylig var det også barnehagens begrep, men i den reviderte rammeplanen av 2011 ble det erstattet med begrepet «danning». Dette illustrerer på sett og vis også endringen i den politiske forankringen til barnehagen, fra å sortere til Barne- og Familiedepartementet til å sortere til Kunnskapsdepartementet.

I likhet med skolen er *danning* i dag et sentralt, dog nytt, begrep, som er nedfelt i barnehagens samfunnsmandat: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8) Videre i Rammeplanen beskrives danning slik:

Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati. Danning i barnehagen skal forankres i verdiene i formålet. Gjennom gode dannelsprosesser settes barn i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap. Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette. Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg. Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling. (ibid., s. 15)

Danningsbegrepet, slik det her kommer til uttrykk, anerkjenner barnet som et kompetent og handlende subjekt. Begrepet knyttes til medborgerskap og solidaritet og anses å være en forutsetning for demokrati. Skoglund (2014) påpeker imidlertid at dannelsbegrepet, slik det blir brukt her, er diffust, og problematiserer hva uttrykket «mer enn» i utdraget fra rammeplanen over viser til. Hun legger vekt på den eksistensielle dimensjonen ved dannelsbegrepet, som fordrer et syn på barnet som et meningsskapende og medvirkende subjekt. En slik forståelse av danning står i kontrast til et målorientert perspektiv som har fokus på å fremme barns kompetanse og ferdigheter. I følge Løkken (2007) har dannelsbegrepet røtter i antikkens Hellas, med begrepet *paideia*, og er videreført i det ny-humanistiske begrepet *bildung*. Bildung/dannelse peker på barnets grunnleggende plass i samfunnet og kulturen, og går ut over tradisjonell oppdragelse, påpeker hun (ibid., s. 124-125). Mens oppdragelse kan sies å springe ut fra en forståelse av barn som human becoming, er barnets aktørstatus (som human being) tydelig i dannelsbegrepet. Endringene i begrepsbruken i Rammeplanen kan sies å reflektere den

ideologiske vendingen i synet på barn, som også manifesteres i skolen i form av prinsipper som medvirkning og ansvar for egen læring. Danningsbegrepet kontrasteres ofte til begrepet tilpasning (Østrem, 2011). Danning er pedagogenes begrep. Det er først og fremst i og om de pedagogiske institusjonene begrepet brukes, og det kan gi inntrykk av at det er pedagogenes oppgave å fremme danning hos barna, riktignok i nært samarbeid med foreldrene.

I sosiologifaget har derimot *sosialisering* vært selve nøkkelbegrepet om barndomsfasens innhold (Turmel, 2008). Durkheim var den første til å introdusere en sosialiseringsteori, og denne teorien har særlig stått sentralt innenfor strukturfunksjonalismen, bl.a. hos Parsons. I smal forstand brukes begrepet om individets samfunnsgjøring. Gjennom sosialiseringen internaliserer barnet strukturene, kulturen og verdiene i samfunnet rundt seg (Berger og Luckmann, 1966). Frønes (2013) peker imidlertid på at sosialisering inneholder fire ulike dimensjoner. Det handler i korte trekk om integrasjon i sosiale og kulturelle mønstre (kulturalisering), utvikling som person og subjekt (individuering), utvikling av kompetanse (kvalifisering), og utvikling av refleksjonsevne og meningsdannelse (refleksjon og emansipasjon). Denne forståelsen av sosialisering favner bredt og er også fremtidsrettet. Barnet er både human becoming og human being. Det handler om at barnet skal evne å ta en autonom og selvstendig plass i samfunnet.

Sosialiseringbegrepet har imidlertid blitt kritisert, i sosiologifaget generelt, og i barndomssosiologien spesielt (Turmel, 2008; Nilsen, 2000). En av årsakene til kritikken er at sosialiseringbegrepet innebærer et syn på barnet som passivt, uten handlingskraft (agency). Det skildrer en lineær og deterministisk prosess, fra dem med makt (de voksne) til dem uten makt (barna) (Turmel, 2008; Thorne, 1993, 1997). Dette forhindrer oss fra å anerkjenne barn som kompetente sosiale aktører (human beings). Turmel (2008) tar til orde for et bredere perspektiv på barndomsfasen, og introduserer begrepet «totality». Totalitetsbegrepet trekker veksler på både biologiske, psykologiske og sosiologiske perspektiver for å forstå barn og barndom. Barn og barndom må med andre ord forstås både som idé og som materialitet. I tillegg påpeker Turmel behovet for å forstå barndom i lys av samfunnsforhold. Det er først og fremst rasjonaliseringsbegrepet, som har røtter i Webers analyse av det moderne samfunn (byråkratisering), han gjør relevant i sin analyse av hvordan barndommen har utviklet seg gjennom statistikk og klassifisering.

Til tross for kritikken er fremdeles begrepet sosialisering sentralt i sosiologifaget. Når det gjelder barnehagens rolle i sosialiseringen er det nyttig å henvise til Denciks begrep

om dobbelsosialisering (Dencik, 1999; Dencik et al., 1988). Den moderne barndommens forutsetninger er, ifølge Dencik, at barns hverdag deles mellom to forskjellige sosiale sammenhenger, to verdener eller sosiotoper: familien og en utenom-familiær omsorgsinstitusjon, som barnehagen. Barnet pendler regelmessig mellom begge disse to arenaene. Hver sosiotop har sine adferdsforventninger til barnet og utfordringer som barnet skal mestre. Barnet må lære å tilpasse seg hver av disse livsarenaene. Samtidig må barnet klare å forbinde dem, og å holde dem adskilt. Til sammen utgjør de barnets samlede sosialiseringskonfigurasjon, ifølge Dencik. Som jeg har vært inne på i kapittel 2.2 er forutsetningene for å mestre denne pendlingen mellom de ulike sosiotopene forskjellig for barn med ulik bakgrunn. Mye kan tyde på at sosialiseringskonfigurasjonen er mer ensartet for barn med en etnisk norsk middelklassebakgrunn enn for barn med en annen familiebakgrunn.

Disiplineringsbegrepet knyttes først og fremst til Foucault. Disiplinering handler om hvordan samfunnsordenen, først og fremst institusjonene, skaper en form for mental tvang og indre strukturering av menneskets bevissthet gjennom bruk av ulike kontrollorganer. Dette skjer ikke i form av ytre makt eller vold, men i form av at mennesket gradvis utvikler en kroppslig og mental kontroll (governmentality). Menneskets bevissthet er på den måten konstituert av samfunnsinstitusjonene. Boka *Overvåkning og straff* (Foucault, 2014 [1977]) er en vitenskapsarkeologisk analyse av fremveksten av disiplinering som maktrasjonale og grunnlag for subjektivitetsdannelse i moderne samfunn. Disiplinering gjennomfører de ulike samfunnsinstitusjonene, fra fengsel til skole, ifølge Foucault, og den moderne barnehagen er neppe noe unntak. Foucault bruker panoptikon⁴⁶ som illustrasjon på den disiplineringen som foregår i moderne institusjoner. Formålet med disiplinering er at kontrollorganene etter hvert blir overflødige og at enkeltmennesket disiplinerer seg selv. Foucault trekker selv en parallell mellom skolen og panoptikonet, som også er relevant for den moderne barnehagen. Regler, programmer, evalueringer, registreringer osv. er eksempler på teknikker for styring og selvstyring som anvendes i skoler og barnehager. Samtidig som

⁴⁶ Panoptikonet er en modell for et fengsel som ble utarbeidet av Bentham på slutten av 1700-tallet. Fengselet er sirkulært, med en gårdsplass i midten og et tårn midt i sirkelen. På innsiden av sirkelen er det glassvegger. Den runde bygningen er inndelt i celler som er isolert fra hverandre. Tårnet er utformet slik at man kan se alt som foregår i bygningen og på gårdsplassen rundt fra det, uten at man kan se hva som foregår i tårnet fra cellene. Idéen er at man i prinsippet skal kunne overvåke alt og alle samtidig, men at de som er overvåket ikke kan være sikre på når de er overvåket og når de ikke er det. De som overvåker er altså usynlige. Overvåkningen forsterkes av at alt som skjer og forekommer registreres og rapporteres. Avvik kan på den måten enkelt fanges opp. Panoptikonet er derfor en komplett overvåkningsinstitusjon. Fangene er klare over tilstedeværelsen av kontroll, men de kan aldri vite når de blir observert. Denne usikkerheten fører til at de må gå ut fra at de til enhver tid blir overvåket og regulere adferden sin deretter. Fangene blir dermed selvdisciplinerte og tilegner seg et kroppsliggjort adferdsmønster.

slike teknikker kan være til hjelp for barn og familier bidrar de til å definere og kategorisere de involverte barna og foreldrene, og er dermed med på å skape en bestemt type kunnskap om folk (Hennum, 2010). Foucault bruker begrepet sannhetsregime om et kunnskapssystem som er utviklet innenfor en fagdisiplin og som er med på å ramme inn forståelsene av hva som er sant og usant. Den disiplineringen som foregår i skoler og barnehager bygger på bestemte sannhetsregimer om barn og familier. Det er særlig utviklingspsykologiske forståelser som har vunnet frem (se f.eks. Turmel, 2008; Rose, 1999; Hennem, 2010, 2014, 2015; Andenæs, 2012; Burman, 1994), noe som også ble trukket frem i rapporten om kartlegging av barns språklige og sosiale kompetanse i barnehagen, som jeg omtalte i forrige kapittel (Ekspertutvalg, 2011). I barnehager kan man derfor si at det foregår en disiplinering der alder forstås som et grunnleggende premiss for hva som er normal utvikling (f.eks. Franck, 2014). Disiplineringen handler om barnets utvikling av selvkontroll, både kroppslig og mentalt, som er i henhold til den forventede normalutviklingen.⁴⁷ Andenæs (2012) peker på et vesentlig poeng i kritikken av den utviklingspsykologiske dominansen når hun etterlyser utviklingspsykologiske forståelser som er mer sensitive for den konteksten barna befinner seg i.

Det finnes mange likheter mellom Foucaults disiplineringbegrep og *siviliseringsbegrepet* som knyttes til Norbert Elias (se f.eks. Dolan, 2010; Smith, 1999). Gilliam og Gulløv (2012) hevder imidlertid at siviliseringsbegrepet favner bredere enn alle de ovennevnte begrepene. Elias' siviliseringsbegrep omfatter en forståelse av at det finnes noen idealer om væremåter og omgangsformer som har utviklet seg gjennom en historisk prosess der kontrollerte, fredfulle og raffinerte omgangsformer har fått utvikle seg (Elias, 1994 [1939]). Disse omgangsformene har sprunget ut fra folks væremåter i de øvre sosiale sjikt i samfunnet (Elias beskriver det franske samfunnet), og har spredt seg videre til de øvrige lag av befolkningen. For å være et sivilisert menneske må man leve opp til disse idealene. De er med andre ord normative. I motsetning til disiplineringbegrepet ligger fokuset på den sosiale interaksjonen. Det er i samspillet mellom mennesker forståelsene av hva som er sivilisert og usivilisert settes i spill. Skam er den mekanismen som bidrar til at individet regulerer sin adferd og oppfører seg sivilisert, ifølge Elias.

⁴⁷ Fendler (2001) benytter begrepet *developmentality*, som springer ut fra Foucaults governmentality-begrep, om vår bevissthet rundt hva som er aldersadekvat oppførsel. Denne bevisstheten inneholder bestemte kunnskapssyn og er på intrikat vis gjennomsyret av makt i ulike former. Begge begrepene beskriver et kulturelt mønster der Selvet disiplinierer Selvet.

I følge Gilliam og Gulløv (2012, s. 59) kan man ikke forstå større spørsmål om institusjonell oppdragelse ut fra policy- og diskursanalyser alene, eller gjennom en historisk analyse. Man er nødt til å ta høyde for at oppdragelsesidealer og praksis alltid foregår i konkrete sammenhenger mellom konkrete folk. Statens regulering opprettholdes nemlig kun i kraft av folks aksept for den ordensforståelse staten håndhever. Å sette fokus på siviliseringsbegrepet bidrar til å synliggjøre at den samfunnsmessige orden ikke kan løsrives fra individer og reduseres til en ytre regulering, men er båret frem av en uttalt moralsk dimensjon og influeres av psykososiale mekanismer som skam og angst for sosial degradering (ibid., s. 23).

Turmel (2008, s. 69) understreker at Elias, sammenlignet med Foucault, legger stor vekt på det kroppsliggjorte ved individets væremåte. Det er det kroppslige ved adferden som reguleres, f.eks. når et barn lærer å spise med kniv og gaffel, og væremåtene som barnet tilegner seg blir kroppsliggjorte.⁴⁸ Den kroppsliggjorte adferden er imidlertid klassespesifikk, påpeker Elias. Hva som oppleves som skamfullt er med andre ord ulikt for folk i ulike sosiale klasser. Sivilisasjonsprosessen innebærer nemlig også en distingveringsprosess der noen grupper søker å distingvere seg fra andre. Dette fører utviklingen videre og bidrar til å skille sivilisert adferd fra ikke-sivilisert adferd. I den moderne norske barnehagen er visse forståelser av hva som er sivilisert dominerende, og som vist i kapittel 2.2, kan disse forståelsene sies å være knyttet til den etnisk norske middelklassen. Når blant andre Hennem (2010) og Gulløv (2009) beskriver noen måter å være på som standardiserte (nemlig den etnisk norske middelklassens væremåter) kan det til forveksling dreie seg om siviliserte. Det er de væremåtene som til enhver tid anses som siviliserte som søkes standardisert.

Barnehagen kan på den ene siden beskrives som en disiplinerende institusjon som overvåker barn gjennom kartlegging og registrering, og som på den måten bidrar til å skape selvdisiplinerte individer. Den kan alternativt betraktes som en siviliserende institusjon (Gilliam og Gulløv, 2012) der barnet gjennom interaksjon med voksne og jevnaldrende lærer seg å leve opp til noen forventede omgangsformer, med skam som en regulerende mekanisme. Det er samtidig en arena der ulikhet og distinksjon både blir synliggjort, produsert og reproduert. Gjennom oppdragelse, danning, sosialisering, disiplinering og sivilisering tilegner barnet seg bestemte måter å være på. Satt på spissen kan man si at når barnehagen beskrives som en viktig arena for tidlig innsats handler det om å skape gagnlige samfunnsborgere som er veloppdragne, dannede, selvdisiplinerte

⁴⁸ Det er en åpenbar assosiasjon her til Bourdieus habitus begrep, som også Turmel (2008) gjør relevant. Det handler om individets kroppsliggjorte handlingsdisposisjoner.

og siviliserte – folk som ikke avviker fra en standardisert oppfattelse av normalitet og som ikke belaster samfunnet med store kostnader. Barnehagen er således en viktig arena for å opprettholde den sosiale orden.

2.6. Oppsummering: Barnehagen som samfunnsinstitusjon

I dette kapitlet har jeg gått gjennom forskning som bidrar til å kontekstualisere barnehagen som samfunnsinstitusjon. Utgangspunktet mitt er en samfunnsorientert posisjon som fokuserer på hvordan barnehagen er påvirket av og virker inn på samfunn, politikk og kultur. Dagens barnehage må forstås i lys av de historiske røttene ordningen er tuftet på, der både pedagogikk, opplæring og beskyttelse står sentralt. Barnehagen er et supplement til hjemmet, men bidrar samtidig til en politisering av familielivet. Av den grunn er det relevant å se på barnehagen i et ulikhetsperspektiv. I likhet med skolen er visse væremåter – både hos barnet og familien - mer akseptert og ønsket enn andre i barnehagen. Tidlig innsats handler om å kompensere for denne ulikheten. I den sammenheng er barnehagen pålagt å samarbeide med andre velferdstjenester. Sentralt i den forbindelse er bruken av ulike kartleggingsredskaper som har som formål å identifisere barn som avviker fra en antatt normalutvikling eller som er i risiko. Det er disse barna barnehagen, i samarbeid med andre velferdstjenester, skal rette innsatsen mot. Barnehagens rolle som deltaker i konstruksjonen av normal barndom og normale barn er derfor sentral. Avslutningsvis i kapitlet diskuterer jeg hvilken funksjon barnehagen har i et samfunnsperspektiv, i lys av begrepene oppdragelse, danning, sosialisering, disiplinering og sivilisering.

Teori og metodologi

Formålet med denne delen av avhandlingen er å ramme inn avhandlingen i noen teoretiske og metodologiske perspektiver. Jeg vil synliggjøre hvilke teoretiske briller jeg har hatt på meg gjennom prosjektarbeidet, og hvordan har jeg gått frem for å innhente og analysere informasjon. Jeg redegjør først for min teoretiske innfallsvinkel, og deretter for den metodologiske fremgangsmåten.

3. Teoretiske og analytiske perspektiver

I forrige kapittel tok jeg for meg en del av den empiriske forskningen som er gjort på den norske barnehagen og som er av relevans for problemstillingene i denne studien. Dette kapittelet har en mer teoretisk innretning. Jeg vil se nærmere på noen utvalgte teoretiske perspektiver som til sammen utgjør den analytiske innrammingen for avhandlingen.

Først vil jeg, med hovedvekt på arbeidene til Ian Hacking, se på hva klassifisering og kategorikonstruksjon er, hvordan det skjer og hva det får til å skje. Grunnen til at dette er et sentralt tema i avhandlingen er at kategorisering er en viktig del av det som skjer i barnehagene i det de ansatte forhandler om normalitet og avvik i forbindelse med tidlig innsats. Kategorisering har betydning for hva vi ser og hvordan vi forstår det vi ser. Sentralt i kapittelet står den betydningen statistikk og ulike fagdisipliner har hatt for utviklingen av kunnskap om normalitet og avvik. Jeg tar også for meg den rollen det jeg har kalt klassifiseringsteknologi har for kategorikonstruksjon og kategorisering. I kapittelet tar jeg utgangspunkt i avvikssosiologi, med hovedvekt på forståelsen av avvik som sosialt konstruert.

I den neste delen går jeg inn på det profesjonssosiologiske feltet, med et særlig fokus på skjønnsutøvelse hos bakkebyråkratene. Ettersom mitt fokus i studien er de barnehageansatte og andre bakkebyråkraters vurderinger og beslutninger ved bekymring for barn, står teorier knyttet til profesjonelles beslutningsprosesser sentralt. Neumann (2009, s. 19-20) deler det profesjonssosiologiske feltet i fire grupper: forskning som tar utgangspunkt i profesjonsutøverne og deres relasjoner til sine klienter, forskning som tar utgangspunkt i profesjonsmottakerne, forskning som er interessert i profesjonenes institusjonelle plassering, og historisert forskning om profesjonenes utvikling (inkludert de diskursene og tenkemåtene som dominerer). Jeg har hovedsakelig hentet inspirasjon fra den første og tredje av disse gruppene. Det er profesjonsutøverne som står i sentrum

i den teoretiske gjennomgangen: deres dilemmaer og muligheter, deres skjønnsutøvelse, og de kunnskapene som settes i spill.

I kapittel 1 har jeg gjort rede for mitt valg av institusjonell etnografi som analytisk tilnærming. Widerberg (2014, s. 14) beskriver institusjonell etnografi som en *utforskningsmetodologi*: Det er en fremgangsmåte for å oppdage og samtidig en undersøkelsesmetodologi. Retningen bygger på et vitenskapsteoretisk grunnlag som kan spores til både etnometodologi, feminisme/marxisme og dialogisme (nærmere bestemt Bakthin), og som også er interessant å se i lys av poststrukturalisme. Som analytisk fremgangsmåte dreier det seg om en måte å se og forstå virkeligheten på, der oppdagelsesmomentet står sentralt. I siste del av dette kapittelet vil jeg redegjøre for en del av de begrepene og perspektivene som står sentralt i institusjonell etnografi, og som er av relevans for min studie. Dette gir en naturlig overgang til avhandlingens metodekapittel.

3.1. Klassifisering og kategorikonstruksjoner av barn

Klassifisering handler om å skape struktur og sosial orden, hevder Bauman i boka *Modernity and Ambivalence* (1991). Modernitetens store prosjekt er ifølge ham søken etter sosial orden, å skape en verden der «*one knows how to go on*» (ibid, s. 1). Den sosiale orden trues når vi ikke vet hvordan vi skal forstå en situasjon eller handle. Følelsen av uorden er et uttrykk for ambivalens som oppstår i det man ikke vet hvordan man skal klassifisere objekter eller hendelser. Betydningen av klassifisering i moderne samfunn kan derfor ikke undervurderes, skal vi tro Bauman. Tidlig innsats dreier seg blant annet om å identifisere «barn i risiko», barn som har en utvikling som avviker fra «normalutviklingen», eller «bekymringsbarn». Med andre ord handler tidlig innsats i stor grad om å observere og kategorisere barn. Ved å klassifisere folk på bakgrunn av ulike dikotome kategorier (frisk/syk, normal/unormal, vanlig/uvanlig osv.) opprettholdes implisitt den sosiale orden. Klassifisering gir oss noen retningslinjer for hvordan vi skal forstå og handle i ulike situasjoner.

Jensen (2005) og Palludan (2005) har i sine studier vist hvordan kategorier av barn som regnes som «utsatte», «i risiko» eller lignende, ofte innebærer en forståelse av at barna mangler noe.⁴⁹ Denne mangelen må barnehagen kompensere for. Som en konsekvens

⁴⁹ Det er interessant å merke seg at mange av artiklene i et temanummer om tidlig innsats i *Barnehagefolk* (2015), som er skrevet av folk som jobber i barnehager, setter fokus på nettopp dette med mangler. Særlig retter oppmerksomheten seg mot hvordan kartleggingsredskaper bidrar til å definere barn med og uten mangler. For eksempel skriver Gardar, Olsen og Otherholm (2015, s. 57) at «*Når barnehagelæreren pålegges å ha sitt fokus på å kartlegge hva det enkelte barn mangler eller må styrkes på i sin utvikling, dreies oppmerksomheten bort fra*

møter ofte barnehagepersonalet (ikke-intensjonelt) barn i slike kategorier annerledes enn andre barn. Studiene til Jensen og Palludan viser således hvordan ulikheter også skapes og reproduseres i barnehagen, og kan virke mot det som er formålet med tidlig innsats, som nettopp er å jevne ut forskjellene. Hvilke kategorier man bruker og hvordan man forstår barn utfra ulike kategorier har altså stor betydning for hvordan barn blir møtt i barnehagen.

Basert på en gjennomgang av OECDs early childhood policy understreker Bennett behovet for å unngå å kategorisere barn basert på en forståelse av at de mangler noe eller tilhører en marginalisert gruppe (f.eks. barn med en annen rasemessig, språklig eller religiøs tilhørighet enn majoritetsbefolkningen). Han hevder at de mest vellykkede programmene bygger på en antakelse om at barn både vil lære og utvikle seg dersom de får et støttende, pedagogisk miljø rundt seg (Bennett, 2006, s. 150). Til tross for denne innsikten og motstanden er det liten vil om at kategorisering er en sentral del av virksomheten med å finne ut hvilke barn innsatsen skal rettes mot. I en større sammenheng kan man si at den klassifiseringen av barn som skjer i barnehagen handler om å opprettholde den sosiale orden. Formålet mitt med dette delkapittelet er å synliggjøre hvordan kategorier oppstår, hva som skjer i kategoriseringsprosesser, og hvilken rolle klassifiseringsteknologi spiller.

3.1.1. Et fraspark i avvikssosiologien

Hvordan kan man forstå avvik? Dette er et kjernespørsmål i sosiologifaget. For å svare på dette tar man i mange innføringsbøker i sosiologi utgangspunkt i normalitetsbegrepet (f.eks. Giddens, 1993; Schiefloe, 2003; Lalander, 2012). Avvik er det som ikke er normalt eller konformt, det som forstyrrer den sosiale orden og skaper ubalanse eller konflikt. Derfra er det mange ulike teoretiske spor som kan forklare avvik. Jeg vil kort ta for meg noen av dem, og bygger i denne fremstillingen til dels på innføringen til Schiefloe (2003).

Avvik kan, for det første, forstås som et statistisk fenomen. Avvik handler innenfor en slik forståelse om det som befinner seg i utkanten av en normalfordeling, eller som bryter med normalfordelingen. For eksempel, ettersom de aller fleste barn kan gå når de er to år, så er et barn som ikke kan det statistisk sett avvikende. Det avvikende er med andre ord det som ikke er vanlig. Som jeg kommer tilbake til senere blir det vanlige (det

barnets streke sider og læringsmulighetene som allerede finnes i øyeblikket». Konradsen (2015) beskriver hvordan bruk av et kartleggingsskjema slo uheldig ut for en gutt. Hun ble fortalt at kartleggingen viste at det var noe «galt» med ham.

som faller innenfor normalfordelingen) ofte oppfattet som det ønskelige. Ergo blir det avvikende ofte oppfattet som uønsket og uheldig, noe som må rettes på.

En annen og sentral forståelse av avvik innenfor sosiologifaget, har sin opprinnelse i strukturfunksjonalismen (og særlig arbeidene til Durkheim og Merton). Denne forståelsen handler om at avvik representerer noe dysfunksjonelt ved samfunnet, noe som truer samfunnets stabilitet og som potensielt sett er skadelig for samfunnet. Begrepet anomi, eller normløshet, står sentralt innenfor dette perspektivet, og viser blant annet til hvordan avvik oppstår som en konsekvens av at samfunnets normer og verdier løses opp uten at de har blitt erstattet av nye. Det er særlig sosial frustrasjonsteorien til Robert K. Merton som har fått oppmerksomhet. Innenfor denne teorien blir avvik ansett å være en konsekvens av anomi, og oppstår når det er et brudd mellom de kulturelle normene og målene individer setter seg, og de strukturelle mulighetene de har til å handle i henhold til disse normene og målene. Denne teorien har blant annet blitt brukt til å forklare hvorfor flere folk i lavere sosiale sjikt blir kriminelle. De mangler ressursene til å oppnå de målene de setter seg som deltakere i et samfunn (det amerikanske) der drømmen om økonomisk suksess er normgivende. Innenfor det strukturfunksjonalistiske perspektivet forklares altså avvik utfra forhold som ligger i samfunnets strukturer.

Avvik kan også forstås som et individuelt fenomen, som en type sykdomstilstand. Avviket handler da om at en person oppfører seg annerledes enn majoriteten av befolkningen, og at dette bunner i biologiske eller psykologiske egenskaper. Et eksempel kan være personer som har hatt en vanskelig oppvekst og som derfor har en utagerende eller kriminell adferd. Tidligere kunne betegnelsen «varig svekkede sjelsevner» bidra til å gi dem strafferabatt i rettsvesenet.

En siste forklaring, og som er mest relevant for min studie, er at avvik er sosialt konstruert. Avvik er innenfor denne forståelsen et relasjonelt fenomen som omfatter både en som utfører en handling og en som definerer denne handlingen som avvikende. Denne forståelsen innebærer at avvik dreier seg om handlinger som bryter med en gruppes normer. Hvilke normer som er retningsgivende, og hvilke handlinger som dermed er avvikende, vil imidlertid variere mellom ulike kulturelle og sosiale kontekster. Howard Beckers bok *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance* (1963) er en av de mest kjente studiene som anvender dette perspektivet. Becker argumenterer for å studere den sosiale prosessen som gjør en handling til avvikende, heller enn å fokusere på selve handlingen. Denne studien var forløperen til det som har blitt kjent

som *stemplingsteorien* (labelling theory), og som har fått en sentral plass i avvikssosiologien. Kort fortalt går denne teorien ut på å forklare hvorfor noen mennesker utvikler og forblir i en avviker-rolle. En person som har fått stempel som avviker (f.eks. som tyv, voldtektsmann, narkoman e.l.) vil vanskelig kunne tre ut av denne rollen fordi andre personer trekker seg unna eller unngår kontakt. Stempelet kan derfor fort bli en selvoppfyllende profeti, fordi veien til å bli betraktet som en vanlig borger (uten stempelet) blir lang. Tilsvarende kan man anta at barn som blir stemplet som ugagnskråker i barnehagen kan få vanskeligheter med å oppnå andre beskrivelser om seg selv, og til slutt *blir* de ugagnskråkene de er stemplet som.

En studie som har hatt stor innflytelse innenfor avvikssosiologien, blant annet på grunn av sin relevans for stemplingsteorien, er Goffmans bok *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, som utkom i 1963. I likhet med Becker setter Goffman fokus på de definisjons- eller kategoriseringsprosessene som bidrar til å plassere mennesker i negative sosiale stereotyper. Begrepet stigma brukes om negativ stempling. Goffman var i flere av sine arbeider opptatt av å synliggjøre de ulike måtene personer kontrollerer informasjon om seg selv på («impression management», eller inntrykkskontroll), blant annet i forsøk på å unngå stigmatisering. Å skjule eller hemmeligholde potensielt stigmatiserende egenskaper er en form for inntrykkskontroll. Er man allerede stigmatisert er dette vanskelig. Likevel, Goffman synliggjør på interessant vis hvordan andre kan være tilbøyelige til ikke å vise åpent at de kjenner til stigmaet. Denne oppmerksomheten mot ikke å bemerke, som også handler om inntrykkskontroll, skaper en spenning, særlig for den stigmatiserte, som vil være usikker på hvordan han blir oppfattet. Det spillet som foregår mellom den stigmatiserte og de ikke-stigmatiserte – dvs «de normale» - skaper en form for skinnaksept og skinn-normalitet, som innebærer en subtil undertrykkelse, ifølge Goffman. Den stigmatiserte må gi seg ut for å være normal og taktfullt ta imot eller underordne seg de normales falske aksept. På den måten bidrar også de stigmatiserte til å opprettholde samfunnets normative strukturer (Goffman, 2010 [1963]).⁵⁰

⁵⁰ En norsk sosiolog som er inspirert av Goffmans arbeider og har anvendt en lignende tilnærming i studiet av psykiatriske sykehus i Norge, er Yngvar Løchen. Hans bidrag om det han kaller «den diagnostiske kultur» har blitt lansert som en av merkesteinene i norsk sosiologi (Næss og Pedersen, 2012). Løchen beskriver den diagnostiske kultur som en mekanisme som kan dempe virkningene av kollisjonen mellom idealer og praktiske muligheter, eller mellom system og samfunn. Den diagnostiske kultur bidrar til at common sense-aktige eller moraliserende forklaringer erstattes av profesjonelle og vitenskapelige formularer. Den diagnostiske kulturens farlige sider ligger blant annet i at diagnostiseringen har konsekvenser for folk, og at anvendelsen av diagnoser er til hinder for sosial endring (Løchen, 2012 [1965]).

Det kan være naturlig å se *Stigma* i sammenheng med en langvarig etnografisk studie Goffman gjennomførte på et psykiatrisk sykehus, og som presenteres i boka *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* (1961). I boka lanseres begrepet «totale institusjoner», dvs. institusjoner hvor folk lever sine helhetlige liv, som fengsler, klostre, asylmottak og internatskoler. Goffman beskriver hvordan folk i totale institusjoner sosialiseres inn i bestemte roller som krever visse former for inntrykksstyring. Folk opptrer som om de følger institusjonens normer, uten at det nødvendigvis er et samsvar mellom hva personen tenker og mener, og handlingene hennes. Institusjonene påvirker med andre ord i stor grad hvordan folk oppfører seg og samhandler med andre.

Mye av innsikten i hvordan sosiale relasjoner utfolder seg i totale institusjoner er også relevant i studier av institusjoner som er mindre totaliserende, som barnehager. En annen teoretiker, som muligens har hatt større innflytelse på forståelsen av hvordan individet preges av de institusjonene de oppholder seg i, er Foucault. I likhet med Goffman er Foucault opptatt av å utforske grensedragningene mellom normalitet og avvik. I følge Hacking (2004) er det nyttig å se disse to, som han hevder tilbyr henholdsvis en bottom-up og en top-down tilnærming, som komplementære. Dette er jeg langt på vei enig i. La meg utdype.

I følge Hacking (2004) dreier Goffman sin analyse av de sosiale prosessene som leder til stigma og subtil undertrykkelse seg om hvordan folk blir 'made up'.⁵¹ Det er imidlertid viktig å merke seg at Goffman ikke mente at det er institusjonenes kontrollsystemer i seg selv som påvirker hvordan folk oppfører seg, men den sosiale samhandlingen som foregår i institusjonene. Her skiller han seg fra Foucault, som i motsetning til Goffmans fokus på konversasjon og ansikt-til-ansikt relasjoner, har fokus på de abstraherte diskursene, løsrevet fra personene som tar del i dem. Foucaults prosjekt var å gi en beskrivelse av diskursive hendelser, som vanligvis kommer til uttrykk i form av tekst, og metoden han anvendte beskriver han selv som arkeologisk. I denne analysen er menneskene (de som skriver eller snakker) utelatt, eller kun implisitt til stede. Bildet av Panoptikon som Foucault bruker for å illustrere hvordan mennesker regulerer sin adferd ut fra en antakelse om at de til enhver tid kan bli observert, viser hvordan Foucault så institusjonenes kontrollsystemer som disiplinerende i seg selv. Hva som skjer og

⁵¹ Hacking knytter argumentasjonen til sin egen studie om hvordan personer blir «made up». Jeg kommer tilbake til denne studien under.

gjøres mellom mennesker i institusjonene er ikke en del av hans analyse, foruten anerkjennelsen av at menneskene er implisitt til stede i diskursene.

Hacking skriver at det som mangler i Foucaults tilnærming er en forståelse av hvordan diskursene blir en del av vanlige folks liv. Det som mangler hos Goffman, derimot, er en forståelse av institusjonenes opprinnelse og formative strukturer. Derfor er det interessant å se dem i sammenheng, hevder Hacking (2004, s. 278). Denne koplingen mellom abstraherte diskurser og individers hverdagsliv står sentralt i institusjonell etnografi, som jeg vil komme tilbake til i delkapittel 3.3. Poenget så langt, er at for å forstå avvik som sosialt konstruert er det nyttig å ta avspark i begge disse tilnærmingene. Med denne innsikten i bakhodet går jeg nå over til å se på hvordan kategorisering skjer. Jeg vil, som en del av dette, utdype hva Hacking mener med uttrykket «making up people», som vanskelig lar seg oversette til godt norsk.

3.1.2. «Making up» children⁵²

La meg starte med å dvele litt ved et underliggende premiss for redegjørelsen, nemlig forståelsen av at kategorier er sosialt konstruerte. Sosial konstruksjonisme er et flersidig perspektiv som vitenskapsteoretisk spores til fenomenologi, og som ofte knyttes til både hermeneutikk, kritisk teori og etnometodologi (Alvesson & Skoldberg, 2012). Fellestrekket er at virkeligheten anses å være sosialt konstruert, i motsetning til naturlig gitt, og dermed også foranderlig. Sosial konstruksjonister er opptatt av å dekonstruere det som er tatt-for-gitt og utvide kunnskapen om hvorfor ting er slik de fremstår å være (ibid.). Den første boka som hadde sosial konstruksjon i sin tittel var Berger og Luckmanns *The Social Construction of Reality* (1966), og siden da har det vært et skred av bøker og studier som handler om hvordan ulike fenomener er sosialt konstruerte (Hacking, 1999). Som Hacking påpeker er det noe frigjørende ved dette perspektivet på virkeligheten. Retningen inviterer til en kritikk av tatt-for-gitte forståelser av hvordan virkeligheten er, og inneholder ofte også et ønske om å skape endring. Når jeg gjør det sosial konstruksjonistiske perspektivet relevant for min studie, så handler det både om å forankre det i aktuell teori (innenfor avvikssosiologi), og om å utfordre og utvide kunnskapen om hvordan vi forstår virkeligheten, både når det gjelder tidlig innsats og når det gjelder forståelsen av hva som er normalt. Likevel slutter jeg meg til noe av den kritikken som med tiden har blitt rettet mot sosial konstruksjonisme, nemlig

⁵² Deler av teksten i dette kapittelet er publisert i artikkelen «Making up pupils», som jeg er medforfatter på sammen med Ove Skarpenes (Skarpenes og Nilsen, 2014).

vektleggingen av det diskursive ved sosiale fenomener på bekostning av det materielle og kroppslige (Turmel, 2008, s. 59). La meg utdype ved å vise til Hacking's arbeider.

Hacking (1999) påpeker at kategorier dreier seg om idéer og ikke om individer eller arter. Som eksempel trekker han frem kategoriene «kvinnelig flyktning» og «ungdoms-TV-titter». Når man anvender slike kategorier trekker man veksler på en idé eller forestilling om hva det dreier seg om. Det er denne idéen som er sosialt konstruert, ikke individene som kategorien omhandler. Idéene (og kategoriene) eksisterer ikke i et vakuum, påpeker Hacking, men inngår i, og kan bare fungere i, en matrise (ibid., s. 24). Slike matriser er formet i et komplekst samspill mellom institusjoner, prosedyrer, avisartikler, forkjempere, infrastruktur osv. Når vi benytter ulike kategorier for å beskrive folk er det idéen om kategorien (og den matrisen den inngår i) vi ser, og ikke kategorien som noe materielt eller kroppslig. Et mer nærliggende eksempel, som er av relevans for min studie, er kategorien «barn i risiko». Når dette begrepet anvendes trekker man veksler på en rekke idéer og forestillinger om hva det er som kjennetegner denne kategorien. F.eks. skriver Kvello i forordet til boka *Barn i risiko*: «Denne boka handler om et mindretall av norske barn. Det er de som vekker bekymring – enten ut fra sine symptomer på å lide overlast eller ut fra at omsorgssituasjonen er skadelig og på sikt vil lede til at barnet utvikler vansker» (Kvello, 2010, s. 11). Allerede i dette korte avsnittet kan man se hvordan forståelsen av barn i risiko er heftet opp i en bestemt diskurs, og således inngår i en matrise som skaper og avgrenser kategorien «barn i risiko». Det handler om barns omsorgssituasjon, og kategoriseringen impliserer bestemte forståelser av hva som er god og ikke god omsorg. Utdraget sier likevel lite om barn i risiko som individer. Det er ikke det materielle/kroppslige ved kategorien barn i risiko som fokuseres, men snarere det diskursive ved kategorien. Det er med andre ord kategorien om en særskilt type person som skapes (Hacking, 1999).

Når folk kategoriseres som bestemte typer settes imidlertid det diskursive ved kategoriene sammen med noen empiriske observasjoner. Smith (1978) beskriver i artikkelen «'K is mentally ill'. The anatomy of a factual account» hvordan en person (K) blir konstruert som psykisk syk ved at det gjøres koplinger mellom regler og situasjonsdefinisjoner på den ene siden (hva som anses som normalt) og beskrivelser av Ks adferd på de andre siden. Smith kaller dette for en utklipps-prosedyre: Ved å fokusere på bestemte hendelser og handlinger (empirisk) på bestemte måter (diskursivt) konstrueres en fortelling på en slik måte at Ks adferd anerkjennes som psykisk syk adferd av personer som er en del av det relevante kulturelle fellesskapet. Det er altså

hvordan adferden beskrives og settes sammen med diskursive kategorier, som skaper fortellingen om K som en psykisk syk type person.

Et sentralt poeng hos Hacking er at kategorisering har konsekvenser for folk. Hvorvidt et barn klassifiseres som et barn i risiko har betydning for barnet - for hvorvidt det får hjelp eller ikke, for dets selvforståelse, men også for hvordan barnets adferd forstås av andre og hvordan barnet oppfører seg. Kategorier påvirker folk og skaper anerkjente måter å være på.⁵³ La oss ta eksempelet autisme. Hacking (2004) skriver at barn med autisme neppe er seg bevisste denne kategorien og derfor neppe samhandler med den, i betydningen at de handler på en måte som lever opp til kategorien (eller stempelet, jfr. stemplingsteorien). I en verden av pedagogisk og psykologisk byråkrati blir imidlertid barn med autisme integrert inn i visse institusjonelle praksiser. Samhandlingen mellom individet og kategorien individet gis foregår på institusjonelt nivå. Som del av et institusjonelt virksomhetsområde lærer man seg hvordan autistiske barn *er*, og implisitt skaper man kategorien «barn med autisme». Det er dette Hacking mener med «making up people» (Hacking, 2002). Hacking skriver:

(...) det er meningsfullt å si at selve individene og deres erfaringer konstrueres innenfor den matrisen kategorien befinner seg. (...) På indirekte vis blir altså menneskene selv påvirket av kategoriseringen - og, om man vil, sosialt konstruerte som en særskilt type person. (ibid., s. 25-26).⁵⁴

Ifølge Hacking er det derfor viktig å forstå hvordan kategorisering av mennesker påvirker menneskene som bli kategorisert, hvordan vi endrer oss ved å bli kategorisert, og hvordan måten vi endrer oss på har en slags tilbakevirkende kraft (feedback effect) på selve kategoriseringssystemene (Hacking, 2004, s. 99).

Sparti (2001) bygger på Hackings poeng når han argumenterer for hvordan personlig identitet skapes i kontekster av kollektiv klassifisering, og er avhengig av andres anerkjennelse. Identiteten vår henger, ifølge Sparti, sammen med de sosiale kategoriene vi har til rådighet og som brukes til å klassifisere individer i ulike typer. Å være en bestemt type menneske blir dermed delvis bestemt av de kategoriene som brukes til å beskrive typen (ibid.). Når nye kategorier oppstår skapes det også nye virkeligheter og nye måter å være på. Sparti er opptatt av hvordan ulike ekspertgrupper, som psykologer, pedagoger o.l., forsøker å bringe individer inn i håndterbare sosiale kategorier som søkes

⁵³ Hacking skiller mellom «natural kinds» og «human kinds». Forskjellen ligger primært i at mens natural kinds er stabile, så er human kinds foranderlige og lever opp til kategorien, noe som har feedback effekter på selve kategoriseringssystemene. Beskrivelsen av human kinds og feedback effekter har noen klare likheter med stemplingsteorien og Goffmans stigmabegrep.

⁵⁴ Min oversettelse, fra svensk.

sosialt anerkjent. Kategorier som «drop-outs», «betrykninger» og «barn med spesielle behov» er eksempler på slike kategorier (Skarpenes og Nilsen, 2014). Poenget til Sparti er ikke at disse kategoriene ble oppdaget eller konstruert av ekspertene, men «..rather that a kind of person came into being at the same time as the kind itself was classified» (Sparti, 2001, s. 334). Sagt på en annen måte blir den særskilte typen personer «barn i risiko» til i det noen blir kategorisert som sådan.

Hacking har i flere av sine arbeider studert hvordan statistikken har skapt kategorier som blir normative og som mennesker siden har justert sin atferd i forhold til. Statistikk og sannsynlighetsregning vokste frem på 1800-tallet, og markerte en vending i kunnskapssynet om den sosiale virkeligheten. Mens tankegangen tidligere var preget av determinisme skapte statistikk og sannsynlighetsberegning en ny type kunnskap om virkeligheten. Samfunnsstrukturene ble ikke lenger ansett som naturlig gitt utfra en antakelse om universell lovmessighet, men ble erstattet med et syn der empiriske undersøkelser ble lagt til grunn for forståelser av sosiale sammenhenger. Hacking skriver: «to see that the world might be regular and yet not subject to universal laws of nature. A space was cleared for chance...society became statistical» (Hacking, 1990, s. 1). Befolkningen ble i løpet av 1800-tallet det fremste målet for statistisk analyse. Statistikerne var opptatt av å finne lovmessighet, mønstre og forutsigbarhet i den sosiale verden, og var først og fremst opptatt av avvikene - «les misérables» (Hacking, 2002, s. 100; Turmel, 2008, s. 81). Store mengder statistiske data ble brukt i utregninger av gjennomsnitt, og gjennomsnittet ble betraktet som normen. Utstyrt med statistiske data ble det som avviker fra gjennomsnittet betraktet som patologisk (Hacking, 2010; Turmel, 2008), og det deskriptive ble preskriptivt. Idéen om gjennomsnittlighet påvirket oppfatninger av det normale. Når stadig flere sider ved menneskelig atferd ble studert og gjort til gjenstand for statistiske undersøkelser og sannsynlighetsberegning, hadde dette feedback-effekter: Sosiale aktører justerte sine handlinger i forhold til statistiske oppfatninger om det normale, og implisitt det gode, friske og ønskelige. Østerberg skriver at statistikkens inntog «innebærer at det dukker opp et nytt ontologisk område og et nytt slags menneskelig vesen eller en ny måte å være blant andre på, å leve som disiplinert individ.» (Østerberg, 1993, s. 241). I likhet med Sparti (2001) og Hacking (2002, 2010) viser Østerberg med dette at ulike typer folk og ulike væremåter ikke fantes forut for kunnskapen om dem. Det er med andre ord ved hjelp av statistikk og fagkunnskap bestemte typer folk blir til.

Parallelt med, eller kanskje nettopp på grunn av, statistikkens fremvekst vokste det altså frem ulike fagdisipliner som fikk stor betydning for hvordan virkeligheten ble fortolket.

Særlig har utviklingspsykologien og pediatrien hatt stor betydning for forståelsen av normalitet og avvik hos barn (Rose, 1999; Turmel, 2008). I boka *Governing the Soul* argumenterer Rose for at visse kunnskapsregimer (det han kaller for «psy disciplines» og «psy expertise») har hatt en nøkkelrolle i å konstruere «governable subjects» (Rose, 1999, preface to Second Edition). Sentralt i dette konstruksjonsarbeidet er kategorisering. Kategorier former måten vi tenker på: hva vi ser, hvordan vi tolker det vi ser, hvilke forventninger vi har, hvordan vi oppfører oss. Kategorier virker på den måten disiplinerende. Argumentet til Rose er imidlertid ikke at denne disiplineringen innebærer en form for ytre tvang for individet. Tvert om innebærer det en frihet for individet. Det moderne mennesket kan og vil, ifølge Rose, styre seg selv. Psy-eksperten, og fremfor alt psykologien, legger imidlertid visse føringer for hvordan mennesket kan og bør styre seg selv, noe som fanges opp i Foucaults begrep om *selvets teknologier*. Rose bygger i sin argumentasjon på Hackings teori om hvordan mennesker blir 'made up', i tillegg til Foucaults teori om governmentality. Han poengterer, i likhet med Hacking, at våre oppfatninger om normalitet har vokst ut fra bekymringen knyttet til «patologiske barn» – de bråket, trassige, ulydige barna. (Rose, 1999, s. 133) Det er disse barna som skaper bry for ekspertene, og som man må hankses med. Normalitet er i så måte ikke bare noe vi observerer, men også noe vi verdsetter.

Kritikken mot sosial konstruksjonisme dreier seg, som tidligere omtalt, blant annet om at perspektivet underkjenner det materielle og kroppslige ved sosiale fenomener. Rugkåsa (2012) beskriver hvordan sosiale kategorier har en tendens til å «trumfe» individuelle egenskaper og særtrekk ved individet. Enkeltpersoners særskilte situasjon og behov trer ofte i bakgrunnen til fordel for hvordan de blir møtt som *typer* eller representanter for en kategori. For bakkebyråkratene er dette en utfordring, påpeker Rugkåsa, og særlig desto mindre direkte kontakt man har med borgerne. Jo mindre kontakt man har med borgerne, desto enklere er det å ty til kategoriseringer. Rugkåsa siterer Berger og Luckmann (1992, s. 46): «Typedannelser (eller kategoriseringer) blir mer og mer anonyme jo lengre de kommer fra ansikt-til-ansikt-situasjonen» (gjengitt i Rugkåsa, 2012, s. 157). Sagt på en annen måte så fremheves de diskursive sidene ved sosiale fenomener i enda større grad dersom man står langt fra den faktiske virkeligheten som fenomenet opptrer i. Basert på denne innsikten kan man forvente at barnehageansatte, som til daglig er i direkte kontakt med barna, vil ha en større tilbøyelighet til å vektlegge enkeltbarns individuelle kjennetegn enn bakkebyråkrater som i mindre grad er i direkte kontakt med barna, som for eksempel ansatte i barnevernstjenesten eller i PP-tjenesten. Når de først kommer i kontakt med barna er det

som regel nettopp fordi barnet har blitt kategorisert og konstruert som en særskilt type person – at barnet er «i risiko», har en «forsinket normalutvikling» e.l. Barna tas derfor, i møtet med slike eksperter, ofte for å være representanter for en sosial kategori.

For å forstå hva som skjer i kategoriseringsprosesser må man altså, slik jeg har redegjort for i dette kapittelet, ta inn over seg den rollen statistikk og ulike fagdisipliner spiller. Turmel (2008) beskriver hvordan statistikk sammen med ulike kunnskapsregimer (først og fremst utviklingspsykologi) har bidratt til å skape normaliseringsprosesser som inneholder tre ulike sett av mening: normal som gjennomsnittlig, normal som frisk, og normal som «akseptabel» (med henblikk på oppførsel). Sentralt i Turmels analyse står bruken av klassifikasjonsteknologi, som kartleggingsredskapene TRAS og ALLE MED er eksempler på. I delkapittel 3.1.4 ser jeg nærmere på dette. Først vil jeg ta en liten avstikker for å se hva som skjer med «de ubestemmelige», de man ikke vet hvordan man skal klassifisere.

3.1.3. De ubestemmelige

Hva skjer i de tilfellene der man ikke vet hvordan man skal kategorisere folk? I følge Sparti (2001) leter man først i reservoaret av eksisterende kategorier, men av og til etterspørres nye kategorier. Kategoriformasjon er en kommunikativ-konstituerende praksis, der ulike vitenskaper eller ekspertgrupper bidrar til å konstituere nye kategorier gjennom dialog med de som etterspør dem.

Bauman (1991) skriver at det å klassifisere virkeligheten i dikotomier – som venn/fiende, frisk/syk, normal/avvikende - bidrar til å skape og opprettholde en sosial orden. Når personer ikke kan klassifiseres innenfor slike dikotome kategorier forstyrrer det den sosiale orden. I følge Bauman representerer «the undecidables», som vi kan oversette til *de ubestemmelige* (han bruker også betegnelsene «the not-yet-classified» og «the unfamiliar»), en trussel mot det bestående. De er det tredje elementet, det som ikke skal være, og må bli tabufisert, undertrykt eller ekskludert (fysisk eller psykisk) (ibid., s. 58-59). Man kan derfor ikke slå seg til ro med de uklassifiserte. Som regel ender de opp som en slags restkategori eller gråsoner som det gjenstår å finne passende måter å kategorisere på.

Et interessant eksempel som kan trekkes frem her er Ole Jacob Madsens egenerfarte opplevelse i møtet med helsestasjonen (Madsen, 2016). Madsen ble på den obligatoriske ettårs-kontrollen for sitt barn gjort oppmerksom på at barnet ikke viste tegn til å gå. Dette uroet helsesøsteren, som henviste barnet videre til utredning hos en fysioterapeut.

Fysioterapeuten fant ikke noe fysiologisk eller nevrologisk galt med barnet, men antok i stedet av årsaken kunne være at barnet hadde for god kommunikasjon med sine foreldre og derfor ikke var motivert nok for å lære å gå. Foreldrenes nære tilknytning til barnet, som normalt sett oppfattes å være en ressurs, ble dermed lansert som et potensielt problem. Det ble dermed tatt initiativ til ytterligere observasjon av barnet. I følge Madsen var dette begrunnet utfra en bekymring for at barnet ville få nedsatt selvfølelse når han så at de andre barna i barnehagen kunne gå. Eksempelet illustrerer hvordan ulike forklaringer som innebærer ulike kategoriseringer av barn settes i omløp. Dreier det seg om en fysiologisk funksjonsnedsettelse? Eller er det foreldrestilen det er noe i veien med? Og hva vil konsekvensene av den forsinkede gå-debuten bli? Madsen bruker eksempelet for å synliggjøre psykologiens innflytelse på de vurderingene som gjøres blant profesjonelle i velferdsstaten, men eksempelet er også egnet til å synliggjøre bestrebelsene på å finne en passende kategori til barnet. Historien ender imidlertid godt, i dette eksempelet, ettersom barnet lærer å gå av seg selv når han er 18 måneder. Man kan kun spekulere i hvordan historien hadde fortsatt dersom barnet hadde utsatt gå-debuten enda lengre.

Franck og Nilsen (i Franck, 2014) anvender Baumanns forståelse om de ubestemmelige om de barna i barnehagen som faller mellom («in-between») ulike kategorier. Det dreier seg om bekymringsbarna, de barna man har en vond magefølelse for, men som man ikke vet hvordan man skal klassifisere. Franck og Nilsen identifiserer fire ulike forventninger til norske barnehagebarn: de forventes å være sosiale, aktive, uavhengige og fleksible. Når barna ikke lever opp til disse forventningene skaper det som regel bekymring hos de voksne og en trang til å finne ut hvorfor barnet ikke er «normalt». Det er i løpet av denne prosessen, der barnet ennå ikke er klassifisert («not-yet classified») men der det er et ønske om å finne en passende kategori til barnet, at bruken av klassifikasjonsredskaper blir særlig relevant. Franck og Nilsen påpeker at klassifikasjonsredskapene som anvendes i barnehagen først og fremst tar utgangspunkt i egenskaper ved barnet, og at de i liten grad tar høyde for kontekstuelle variasjoner. Forståelsen av barn som enkeltindivider bygger med andre ord på en universalisert og standardisert forståelse av barn som kategori.

I løpet av mitt feltarbeid har det vært flere eksempler som minner om det både Madsen og Franck og Nilsen beskriver: barn som vekker bekymring, men som man har vansker med å klassifisere i en bestemt kategori. I prosessen med å klassifisere barna trekker informantene veksler på ulike klassifikasjonsredskaper. I analysen viser jeg hvordan disse klassifikasjonsredskapene er innvevd i ulike institusjonelle praksiser som

innebærer en «forhåndsdiagnostisering» av barnet. I delkapittelet under gir jeg en mer teoretisk beskrivelse av hva klassifikasjonsredskaper er og gjør.

3.1.4. Klassifikasjonsredskapers rolle

Klassifikasjonsredskaper er et eksempel på sosial teknologi: et materielt objekt eller redskap, eksempelvis et skjema eller en graf, som støttet opp av en bestemt diskurs bidrar til å mediere mellom kategorier av ulike sosiale aktører (Turmel, 2008, s. 117-118). Disse redskapene fremstår som relativt selvstendige forlengelser av mennesker, de er egne enheter i et nettverk av sosiale relasjoner. Turmel viser til aktør-nettverks teori (ANT) for å utdype dette. Før jeg ser nærmere på dette vil jeg ta en kort avstikker til noe av historien bak bruken av sosial teknologi i observasjon av barn.

Selv om debatten knyttet til kartlegging i barnehager kan tyde på noe annet, er det å observere barn ikke noe nytt. Turmel (2008) beskriver hvordan sirlige observasjoner av barn helt siden opplysningstiden har lagt grunnlaget for den kunnskapen vi i dag har om barns utvikling. Det var imidlertid først ved inngangen til 1900-tallet at observasjon av barn ble gjennomført på en systematisk måte som gav mulighet for generalisering. Det som kjennetegnet samfunnet på den tiden var blant annet at man stilte spørsmål ved barns oppvekstbetingelser på nye måter (bl.a. ble obligatorisk skolegang vanlig og barnearbeid forsøkt bekjempet), og at kravene til vitenskapelighet endret seg. G. Stanley Hall var den første som tok initiativ til å utforske barns utvikling på en systematisk måte, og regnes som en pionér på feltet. Arbeidet hans ble imidlertid sterkt kritisert av folk med et positivistisk vitenskapssyn for å være uvitenskapelig på grunn av metodebruken.⁵⁵ Kravene til eksakt måling og bruk av måleredskaper, kvantifiserbarhet og lovmessighet sto sterkt på den tiden. Det var i denne konteksten utviklingspsykologien vokste frem og fikk dominans. Arnold Gesell var, ifølge Turmel, den første som utviklet en stadielære om barns utvikling (som riktignok kan spores helt til Rousseau), og denne har hatt stor betydning. Stadielæren la grunnlaget for en standardisert forståelse av barns utvikling, og har vært særlig sentral innenfor pediatri og utviklingspsykologi. Stadielæren er blant annet det teoretiske utgangspunktet for ulike klassifikasjonsteknologiske redskaper, som høyde-vekt skalaen som brukes ved helsestasjoner for å overvåke barns vekst, og er som nevnt også synlig i de

⁵⁵ Esser (2015) påpeker at barnehagene i mindre grad enn skolene ble «laboratorium» for kartlegging av barns utvikling. Likevel var utvikling et viktig formål med barnehagene helt fra starten, men da i en Frøbelsk forstand, som tilsa at barn skulle vokse naturlig og i sitt eget tempo, lik små planter. Med positivismens fremvekst kom imidlertid også kritikken av dette synet, som ble betraktet som mer filosofisk enn vitenskapelig. Det var i disse omgivelsene barneforskningsbevegelsen, som både pediatri og utviklingspsykologi springer ut fra, vokste frem.

kartleggingsredskapene som brukes i barnehager i dag (som TRAS og ALLE MED). Turmel påpeker at slike redskaper innebærer en *tekstliggjøring* av barn («textual inscription of children») (2008, s. 114), som ikke bare handler om observasjon, men like mye om overvåking og beskyttelse av barn, og innebærer samtidig en regulering av barneoppdragelse. Dokumentasjonspraksisen innebærer en standardisering og universalisering av barn i utvikling som foregår på institusjonelt nivå (Esser, 2015). Ettersom den institusjonaliserte dokumentasjonspraksisen springer ut fra borgerskapet (dagbøker og etterhvert sirlig vitenskapelig dokumentasjon), og har effekter på familien i den forstand at det etableres bestemte normalitetsforståelser, kan han hevde at det først og fremst er borgerskapets barn som standardiseres i institusjonene (ibid.) (se også kap. 2.2.).

Turmel (2008) trekker veksler på aktør-nettverks teori (ANT) i sin analyse av det han kaller *the social technologies of childhood*, dvs. klassifikasjonsteknologiske redskaper eller «inscription devices». I følge denne teorien, som først og fremst knyttes til Bruno Latour (men også Michel Callon og John Law) inngår både menneskelige aktører og objekter eller ikke-menneskelige aktører («non-human actants») i et nettverk av gjensidige sosiale relasjoner.⁵⁶ Latour (2005) argumenterer for at objekter må inngå i enhver analyse av det sosiale. Objekter *gjør* noe, eller får noe til å skje. Fartsdumper får folk til å bremse, vannkokere koker vann, gjerder forhindrer barn fra å komme ut på veien, prislapper hjelper folk å beregne kostnader osv. Riktignok ligger det menneskelige handlinger bak det objektene får til å skje (det er personer som bremser, skrur på vannkokeren, setter opp gjerder, lager og leser prislapper osv.), men poenget til Latour er at objektene er en nødvendig del av handlingsforløpet, dog ikke nødvendigvis i en årsak-virkningssammenheng. Bevisstheten om hva objekter gjør har imidlertid vært lite til stede i sosiologien. «Det sosiale» blir ofte forstått som noe rent mellommenneskelig, noe som ikke rommer objekter eller annet som ikke er mennesker. ANT handler blant annet om å utvide listen over hva som regnes innenfor det sosiale. Det betyr at sosiologer må være opptatt av å undersøke og forstå hva objekter gjør, hvilken rolle de spiller i det sosiale. Objektene betyr med andre ord noe i det de blir *gitt betydning* (Latour, 2005, s. 79). Objekter bidrar til å knytte det sosiale i hop. De er mediatorer eller forbindelsesledd i sosiale sammenhenger, og er derfor en nødvendig brikke i en helhetlig analyse, påpeker Latour.

⁵⁶ Bruken av begrepene «aktør», «nettverk» og «teori» i ANT har blitt kritisert, blant annet av Latour selv (Latour, 1999, 2005). Kritikken handler først og fremst om at begrepene er for vide og gir en del uønskede assosiasjoner. Jeg velger å ikke problematisere bruken av begrepene noe videre i denne sammenhengen.

Turmel beskriver hvordan klassifikasjonsredskaper fungerer som mediatorer: «They result in the transformation of an object, say children, into an inscription device which could then, along with other inscriptions, be combined, rephrased, superimposed and above all circulated» (Turmel, 2008, s. 120). Tekstliggjøringen av barn spiller på den måten en selvstendig rolle i nettverket. Teksten *gjør noe*, på den måten at folk forholder seg til den, kopler den til andre tekster, gir den mening, bruker den for å argumentere frem ulike syn osv. Som vi skal se i kapittel 3.3.3 er det mange likheter her med den rollen Dorothy E. Smith påpeker at tekster har.

Gjennom bruk av klassifikasjonsteknologi blir det som tidligere kun var gjenstand for diskusjon synliggjort og legitimert, påpeker Turmel (2008). «Rådata» blir til pålitelige, gyldige data som kan sirkuleres innenfor et kollektiv og brukes i argumentasjon for å legitimere ulike syn. Turmel understreker at jo større inntoget av slike redskaper er f.eks. i en klinikk, desto mer beveger den profesjonelles blikk seg fra barnets kropp til redskapet som visualiserer det kroppslige. Det er den visuelle fremstillingen av barnet, i form av grafer, skjemaer osv., som vektlegges, og ikke barnet som individ. Tekstliggjøring av barn handler om kategorisering. Som også Rugkåsa (2012) påpeker er det en tendens til at forståelsen av hva som kjennetegner kategorien, visualisert i form av grafer og skjemaer, tillegges mer vekt enn kjennetegn ved individet.

I de barnehagene jeg har gjort datainnsamling er det først og fremst to klassifikasjonsredskaper, TRAS og ALLE MED, som har blitt anvendt og diskutert. I tillegg har barnehagene aktivt anvendt en liste over risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvelling 2010), som en del av den såkalte Kvelling-modellen (se kapittel 4.1), og som handler om å identifisere barn i risiko. Det foregår med andre ord et utstrakt klassifikasjonsarbeid i barnehagen der ulike klassifikasjonsredskaper anvendes og gis betydning. Når jeg i analysen er opptatt av å forstå hvilken betydning klassifikasjonsredskapene, så vel som andre objekter, har for handlingsforløpet knyttet til tidlig innsats, så tar jeg utgangspunkt i en forståelse av at objekter, og først og fremst tekster (i bred forstand), *gjør noe*. I kapittel 3.3.3 beskriver jeg dette nærmere.

3.1.5. Oppsummering

Formålet med dette delkapittelet har vært å synliggjøre hvordan kategorisering skjer, hva det innebærer, og hvilken betydning klassifikasjonsteknologi har i forbindelse med kategorisering. Jeg har tatt utgangspunkt i avvikssosiologi, nærmere bestemt en forståelse av avvik som sosialt konstruert. En slik tilnærming innebærer at definisjonsmakten knyttet til normalitet og avvik ligger utenfor selve handlingen. Det er

når personer klassifiseres som avvikere, eller som bestemte «typer», at avviket oppstår. På den måten bidrar kategoriene, mediert av ulik klassifikasjonsteknologi, til at folk blir *made up* på bestemte måter (Hacking, 2002). Klassifisering inngår i en institusjonell praksis der kategoriene gis betydning på institusjonelt nivå. Det er på bakgrunn av institusjonelt anerkjente kategorier profesjonelle kan legitimere sine handlinger. Skal man iverksette tidlig innsats må man rette tiltakene mot barn som har «en forsinket utvikling», som vokser opp i «skadelige omsorgssituasjoner», som har «særlige behov» eller lignende. Uten at barnet er kategorisert som en bestemt type er det vanskelig å sette inn tiltak. De profesjonelles blikk på barna og hvordan de dokumenterer avvikene har derfor stor betydning for hvorvidt tiltak blir iverksatt.

3.2. Tidlig innsats i et profesjonssosiologisk perspektiv

Tidlig innsats er et virksomhetsområde som går på vers av institusjonelle rammer og som ansvarliggjør fagfolk i ulike velferdssektorer. I min studie har jeg barnehagen som startsted for utforskning. Forståelsen av at tidlig innsats skal komme tidlig i et barns liv har ført til at barnehagen har fått status som den kanskje viktigste arenaen for tidlig innsats. Men ansvaret for å identifisere barn som har behov for tidlig innsats og å sette i verk tiltak deles av fagfolk i ulike velferdstjenester, og særlig gjelder det fagfolk i bakkebyråkratiet.

I dette delkapittelet utforsker jeg teoretisk hva som kjennetegner profesjonell praksis i bakkebyråkratiet, med særlig fokus på barnehagen, og først og fremst i forbindelse med vurderinger og beslutninger knyttet til tidlig innsats. Formålet er å belyse noen av betingelsene for fagfolks handlinger i et profesjonssosiologisk perspektiv. Jeg vil først redegjøre for hva som kjennetegner bakkebyråkratiet og hvordan beslutninger fattes i bakkebyråkratiet. Herunder faller skjønnsutøvelse. I moderne velferdsstater er trykket på dokumentasjon og ansvarliggjøring stort, noe som kommer til uttrykk i begrepet *accountability*. I kapittelet ser jeg på hvordan dette kravet spiller inn på skjønnsutøvelsen i bakkebyråkratiet. Deretter følger en diskusjon av hvilken plass ulike kunnskaper har som beslutningsgrunnlag i barnehagen. Til slutt i kapittelet setter jeg fokus på relasjonene mellom fagfolk, med et særlig fokus på tverrfaglig samarbeid.

Det er verdt å nevne at jeg stort sett bruker betegnelsene profesjonell og profesjonell praksis i bred forstand i denne avhandlingen, som også omfatter de ufaglærte som jobber i barnehager. Poenget, slik jeg bruker det her, er at de er en del av den samme profesjonelle virksomheten. Likevel kan man hevde at andelen ufaglærte i barnehagesektoren er en trussel mot den profesjonelle jurisdiksjonen i sektoren. Dette

er et tema jeg ikke ønsker å neglisjere. Det er likevel ikke et poeng i denne sammenheng å skille skarpt mellom ulike ansatte.

3.2.1. Bakkebyråkrater i endringstid

Lipsky (1977, 1980) beskriver de ansatte i velferdstjenestenes førstelinje som «street-level bureaucrats», som på norsk vanligvis oversettes som bakkebyråkrater, grasrotbyråkrater (f.eks. Rugkåsa, 2012) eller frontlinjebyråkrater (f.eks. Eriksen, 2001). Bakkebyråkratene er statens representanter på bakkenivå - de personene som i kraft av sitt arbeid står i en direkte relasjon til borgerne og er ansvarlige for å sette politikken ut i livet innenfor de ressursene de har til rådighet. I Lipskys egne ord: «Street-level bureaucrats (...) are those men and women who, in their face-to-face encounters with citizens, «represent» government to the people» (Lipsky, 1977, s. 196). Bakkebyråkratene skal altså omsette de politiske føringene som er nedfelt i regelverk, planer o.l. til praksis. Men selv om bakkebyråkratenes virke er underlagt en bestemt byråkratisk struktur, har de likevel utstrakt uavhengighet og rom for skjønnsutøvelse. De vurderingene, forståelsene og tilnærmingene bakkebyråkratene har, og de beslutningene de tar, kan ha stor betydning for den enkelte borger som omfattes av disse. Bakkebyråkratene har i så måte stor innflytelse. De både gir adgang og begrenser adgangen til tjenester, og er i så måte både døråpnere og portvakter. Eriksen (2001) påpeker at den demokratiske kontrollen med frontlinjebyråkratenes handlinger er sterkt begrenset. Han omtaler dette som «demokratiets sorte hull» og mener med det at velferden til borgerne blir bestemt av instanser og yrkesutøvere som ikke besitter et demokratisk ansvar for sine handlinger (Eriksen, 2001, s. 43).

Bakkebyråkratenes dilemmaer knytter seg, ifølge Lipsky, til det å tilpasse sin praksis til de politiske og forvaltningsmessige føringene, og opplevelsen av manglende samsvar mellom intensjonene som er gitt fra sentralt hold og mulighetene man har i praksis. Til syvende og sist blir bakkebyråkratenes praksis, de valg som fattes, handlinger som gjøres og verktøy og rutiner som etableres – det som også utgjør det profesjonelle skjønnet - den sosialpolitiske virkeligheten, hevder Lipsky. Til tross for dette har bakkebyråkratene liten kontroll på konsekvensene av innsatsen for den enkelte borger, og innsatsen lar seg vanskelig måle og evaluere. «Resultatene» for den enkelte borger er i så måte uforutsigbare. Likevel må bakkebyråkraten handle som om utfallet er forutsigbart. En måte å tilpasse seg denne uforutsigbarheten på er å innføre rutiner og standardiseringer, som vi har sett et oppkomme av i barnehagen. Slike standardiserte løsninger innebærer en reduksjon av skjønnsutøvelsen og bidrar til effektivisering og

forenkling av saksbehandling, samt en likere behandling av borgerne (Molander, 2013). Dette er i tråd med New Public Management ideologien som har fått stor betydning for måten offentlige tjenester organiseres på. Griffith og Smith skriver, med referanse til Christopher Hood, at NPM innebærer endringer i retning økt styring av offentlig sektor modellert etter privat sektor, bedre ressursutnyttelse og kostnadseffektivitet, «hands-on-management» (en mer synlig og aktiv kontroll, og mindre skjønnsrett), og økt bruk av målbare og standardiserte redskaper (Griffith og Smith, 2014, s. 6-7). «The managerial state» reorganiserer arbeidet som gjøres i frontlinjen og i samhandlingen mellom institusjonene og borgerne. Kravet om accountability, som jeg beskriver nærmere i neste kapittel, må ses i sammenheng med denne endringen.

Til tross for disse endringene er bakkebyråkratiets organisasjoner, som skole, barnehage, sosialtjeneste o.l., vanskelige å styre ovenfra. Dette ligger implisitt i organisasjonenes karakteristikk, der initiativ skjer «på bakken», der enhetene opptrer relativt uavhengig av hverandre, og der direkte overvåking vanskelig lar seg gjennomføre (Griffith og Smith, 2014, s. 7). I artikkelen «An Impossible Mission» (Bourdieu, 1999) tar Bourdieu for seg skvisen mellom påtrykket ovenfra (fra styringshold) og nedenfra (fra borgerne), som kjennetegner bakkebyråkraten generelt, og sosialarbeideren spesielt. Han beskriver sosialarbeidernes virksomhet som en kamp på to fronter. På den ene siden mot dem de ønsker å hjelpe, men som ofte ikke evner å ta hånd om verken sine egne eller fellesskapets interesser, og på den annen side mot administratorer og byråkrater som langt på vei befinner seg i hver sine separate univers, og derfor ikke fremstår som enhetlig. Rugkåsa (2012) tegner et likende dilemma når hun beskriver hvordan grasrotbyråkraten befinner seg skviset mellom ønsket om å gjøre 'det gode' (idealisme/snillisme) og statens krav om effektivitet (realisme). Med referanse til Terje Tvedts beskrivelse av det norske godhetsregimet beskriver hun hvordan grasrotbyråkratens handlinger både karakteriseres av «et retorisk intensjonsunivers» der sinnelagsetikken dominerer, og handlinger som legitimeres utfra mandat og mål der det er konsekvensetikken som er dominerende (ibid., s. 159).⁵⁷ Som tittelen på artikkelen til Bourdieu antyder, kan dette betegnes som en umulig oppgave.

Den skvisen bakkebyråkraterne står i handler på den ene siden om hensynet til organisasjonen og strukturene, og på den andre siden om hensynet til den profesjonelle

⁵⁷ Det skillet Rugkåsa tegner opp her minner om Hannah Arendts skille mellom det å handle riktig (i institusjonell forstand) og det å handle rett (i moralsk forstand). Denne tematikken er også tema for mange av artiklene i boka *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten* (Kroken og Madsen, 2016). Jeg kommer tilbake til denne tematikken flere ganger i avhandlingen.

autonomien og de relasjonene den profesjonelle inngår i. Julia Evetts (2009) omtaler disse som to ulike idealtyper av profesjonalitet, henholdsvis organisatorisk profesjonalitet (organizational professionalism) og yrkesprofesjonalitet (occupational professionalism). NPM ideologien har medført en nedgang i fokuset på yrkesprofesjonalitet til fordel for en økt oppmerksomhet mot den organisatoriske profesjonaliteten. Innbakt i denne endringen har tilliten til yrkesprofesjonaliteten blitt redusert, og de profesjonelle normene og verdiene smuldres opp eller endres. Evetts peker på det paradoksale ved at det som ofte fremstilles som «løsningen» på den økte mistilliten til de profesjonelle, nemlig fokuset på accountability, er en del av problemet fordi det nettopp skader tilliten til de profesjonelle og tar tiden og oppmerksomheten bort fra arbeidet med relasjoner som er sentralt i yrkesprofesjonaliteten.

Bourdieu går i sine beskrivelser av bakkebyråkratene enda lengre, og hevder (riktignok med referanse til sosialarbeidere, men like fullt av relevans for både barnehagepersonale og andre bakkebyråkrater) at byråkratiske institusjoner bare kan fungere takket være initiativet og oppfinnsomheten – innovasjonskraften, om man vil - til de ansatte som er minst fastlåst i institusjonens byråkratiske virke. Slik jeg leser Bourdieu er det her en parallell til Schöns begrep om «professional artistry», som han anvender om den kompetansen profesjonelle synliggjør i spesielle, uforutsigbare og ofte konfliktpregede praktiske situasjoner (Schön, 1987, s. 22). Bakkebyråkratens oppgave dreier seg i et slikt perspektiv om langt mer enn å fylle en rolle. Når mulighetene til å skape alternative virkemidler og handlingsmåter begrenses gjenstår imidlertid bakkebyråkraten ikke med annet valg enn å tilpasse seg de omstendighetene som foreligger. Som profesjonell i frontlinjen er man med andre ord på den ene siden en representant for «systemet» og gjenstand for de strukturelle forholdene som foreligger. Samtidig har man makt til å forme systemet og gjøre valg som ikke er diktert av strukturelle føringer. Den profesjonelles maktpotensial befinner seg imidlertid innenfor et bestemt doxa, for å låne et av Bourdieus begreper, dvs de holdninger, verdier og normer som kjennetegner den aktuelle virksomheten og som er nedfelt i utdannelsen på måter som gjør at de blir tatt for gitt, og feltets doxa vil på den måten påvirke den enkelte bakkebyråkrats skjønnsmessige handlingsrom (Järvinen, Larsen og Mortensen, 2002; Järvinen og Mik-Meyer, 2003). Som jeg tidligere har omtalt kan kunnskapen fra utviklingspsykologien sies å ha preget den profesjonelle aktiviteten i barnehagen i særlig stor grad. Andre verdier og holdninger som tradisjonelt har stått sterkt i den norske barnehagen er idéer om å verdsette fri lek (Nilsen, 2008; Seland, 2011), og å fremme uavhengighet og fleksibilitet hos barna (Gullestad, 1997; Kjørholt, 2005). Dette er verdier som flere

hevder er truet under den ny-liberale vendingen (f.eks. Pettersvold og Østrem, 2012; Thoresen, 2009; Klitmøller og Sommer, 2015; Dahlberg, 2016). Den nye kulturen stiller andre krav til profesjonsutøvelsen i barnehagen. Særlig relevant er kravet om *accountability*.

3.2.2. Skjønnsutøvelse i bakkebyråkratiet og kravet om *accountability*

I følge Abbott (1988) kjennetegnes profesjonelle beslutningsprosesser av tre faser: identifikasjon (og implisitt klassifisering) av problemet som skal løses, vurderingene av hvordan problemet bør løses, og til slutt valg av behandling eller intervensjon. Det er vurderingsfasen som er selve kjernen i det profesjonelle arbeidet, ifølge Abbott, og det er i denne fasen fagfolk trekker veksler på sitt faglige skjønn. Skjønnsutøvelse er selve kjernen i den profesjonelle praksisen i bakkebyråkratiet (se også Friedson, 2001). Ifølge Goodin (1986), som siterer Dworkin, kan skjønn beskrives som «hullet i smultringen» - et åpent felt omgitt av restriksjoner. Skjønn er i denne forstand et åpent handlingsrom som på generell basis er regulert av visse normer og regler, men hvor beslutningene ikke er diktert av disse. Dette er, ifølge Goodin, skjønnets negative kjennetegn. I mer positiv forstand kan skjønn betraktes som en persons myndighet til å sette sosiale mål ut i livet, på den måten hun betrakter som mest hensiktsmessig. Det er imidlertid først og fremst skjønn i negativ forstand Goodin er opptatt av. Skjønnsrommet kan ifølge Goodin være sterkt eller svakt, formelt eller uformelt, og avgrenset (provisional) eller endelig (ultimate). Grenseoppgangene er imidlertid ikke entydige. Barnehagepersonalet har for eksempel en plikt til å melde fra til barnevernet ved bekymring, mens barnevernet i sin tur har ansvar for å undersøke (eller henlegge) saken og sette i verk tiltak. Barnehagens skjønnsutøvelse kan i så måte betraktes som avgrenset ettersom de rapporterer til en overordnet myndighet som tar de endelige (skjønnsmessige) beslutningene vedrørende behovet for tiltak. Det betyr likevel ikke at barnehagepersonalet ikke iverksetter tiltak. Veien fra en vond magefølelse til bekymring er, som vi har satt, lang (Backe-Hansen, 2009; Bratterud og Emilsen, 2013), og underveis gjøres mange skjønnsmessige vurderinger, eksempelvis fra at en ufaglært assistent forteller sin leder om en observasjon som bekymret henne (svak, uformell og avgrenset skjønnsutøvelse), til at den pedagogiske lederen tar bekymringen opp med barnets foreldre (svak, formell/uformell, endelig skjønnsutøvelse), og dernest at barnehagens styrer sender en bekymringsmelding til barnevernstjenesten (svak, formell, endelig/avgrenset skjønnsutøvelse). I følge Goodin innebærer skjønnsutøvelse fire overordnede utfordringer som dreier seg om muligheten for manipulasjon og utnyttelse, muligheten for at tilfeldighetene rår, uforutsigbarhet og usikkerhet, og muligheten for at individers

privatliv invaderes. Disse utfordringene kan ikke overkommes uten at skjønnnet samtidig innskrenkes, ifølge Goodin. En slik innskrenking av skjønnnet innebærer at det innføres regler og lovverk med sikte på å utøve kontroll over bakkebyråkratene. Borgerrettigheter er et slikt eksempel, som på den andre siden av bordet, hos bakkebyråkraten, utløser plikter og ansvar. Plikt til å handle på bestemte måter, og ansvar for å skape resultater. Goodin ser imidlertid en rekke begrensninger også med en slik strategi, og oppsummerer nedslående at skjønnsmakt er uunngåelig.

I likhet med Goodin påpeker Molander (2013) at skjønn alltid innebærer en fare for vilkårlighet. Samtidig understreker han viktigheten av skjønn for å sikre fleksibilitet og individuell tilpasning. Et begrep som har blitt stadig mer aktuelt innenfor den profesjonelle praksisen i velferdstjenestene er det som på engelsk kalles *accountability*. Dette begrepet er vanskelig å oversette til norsk. I følge Molander (ibid) dreier det seg om ansvarliggjøring og det å gi begrunnelser for ens handlinger. Biesta (2004) hevder at *accountability* er et u håndgripelig retorisk begrep, som har minst to betydninger. I generell tale gir begrepet assosiasjoner til det «å svare for» («being answerable to»). Heri ligger det en moralsk konnotasjon. Begrepet brukes imidlertid ofte som en teknisk styringsbetegnelse, med røtter i finansverden, der det dreier seg om å presentere pålitelige data, fremstillinger og resultater - «å gjøre opp regnskap med». Dette er noe annet enn å være moralsk ansvarlig, hevder Biesta. Man kan omtale det som institusjonell ansvarlighet, ettersom det handler om å legitimere handlinger ved hjelp av de tekniske styringsredskapene som er anerkjent i den aktuelle institusjonen, og hvor dagens dokumentasjonskrav er forankret. I retorikken som knyttes til kravet om *accountability* skjer det likevel et raskt skifte mellom disse to betydningene av begrepet. Det å presentere pålitelige data blir oppfattet som (moralisk) ansvarlighet. «Ansvarlig praksis» reduseres derfor ofte til produksjon og presentasjon av pålitelige fremstillinger. MacIntyre (1984) advarer mot at moralske praksiser står i fare for å forvitte under institusjonenes korrumpierende kraft (gjengitt i Fossetøl, 2016). Fordi *accountability* begrepet omfatter ulike betydninger som ikke lar seg forene i et egnet norsk begrep, har jeg valgt å holde fast i det engelske begrepet.⁵⁸

⁵⁸ Jeg oversatte først begrepet til «ansvarlighet». Ved å bruke dette begrepet mister man imidlertid den viktige nyansen som Biesta påpeker av syne, nemlig at det dreier seg like mye om produksjon og presentasjon av pålitelige data som om ansvarlighet i en moralsk forstand. Man kunne skillete mellom disse to typene av ansvarlighet ved å referere til dem som hhv. institusjonell og moralsk ansvarlighet, eller bruke de engelske begrepene *accountability* (om prosedural ansvarlighet) og *responsibility* (om moralsk ansvar). Men det er ikke nødvendigvis ulikheten mellom disse formene av ansvarlighet det er viktig å få frem, men heller det poenget at de to formene for ansvarlighet i praksis brukes synonymt.

En parallell kan trekkes til Julia Evetts, som hevder at moderne organisasjoners krav om kvalitetskontroll, vurdering og revisjon (det hun kaller *organizational professionalism*) ofte fremstilles som profesjonalitet i seg selv. Dermed undergraves yrkesprofesjonaliteten (Evetts, 2009, s. 254-255). Michael Powers bok, *The Audit Society. Rituals of verification* (1997) gir en kritisk analyse av fremveksten av accountability som teknisk styring. Han etterlyser en mer kritisk holdning til det han kaller *verifikasjonsritualer* («rituals of verification»), som nettopp handler om produksjon av pålitelige data (kvalitetskontroll, vurdering og revisjon). Et kritisk perspektiv bør åpne opp for refleksjon over disse ritualenes hva, hvem og hvorfor. Spørsmålet er kanskje om vi evner å være kritiske. David Graeber (2015) hevder i sin bok *The Utopia of Rules* at dagens vestlige samfunn, som er regulert av markedsøkonomi, er de mest byråkratiske som har eksistert, men at byråkratiseringen har blitt så integrert i vårt hverdagsliv at vi ikke lenger legger merke til den.

Accountability skiller skjønnsmyndighet fra vilkårlig makt. I følge Molander (2013) finnes det to ulike ansvarliggjøringsmekanismer: strukturelle og epistemiske. Strukturelle mekanismer innskrenker rommet for skjønn og/eller legger restriksjoner på adferden til personer med skjønnsmyndighet, f.eks. ved hjelp av sanksjoner, innføring av restriksjoner som rettigheter og forpliktelser, eller ved ansvarsoppdeling. Epistemiske mekanismer handler derimot om å forbedre betingelsene for og kvaliteten på den resonnering som leder frem mot skjønnsmessige vurderinger og beslutninger (ibid, s. 46). Eksempler på slike mekanismer kan være undervisningsprogrammer, støtteordninger, insentiver eller kollegiale møteplasser. For å sikre god skjønnsmessig kvalitet er det viktig å styrke begge disse sidene ved skjønn, ifølge Molander.

Kirkebøen (2013) påpeker imidlertid at kvaliteten på fagfolks skjønn er svært variabel, og at verken intelligens, utdanning eller erfaring er noen garanti for godt faglig skjønn. Fagfolk gjør tvert imot ofte tvilsomme vurderinger, de forenkler og lar seg intuitivt påvirke. Den beste garantien for god skjønnsmessig kvalitet er ifølge Kirkebøen mønstergjenkjenning. Dette forutsetter imidlertid at det på fagområdet finnes valide tegn (mønstre) som kan gjenkjennes og at fagfolkene har mulighet til å lære seg disse. Disse forutsetningene er best innenfor det han omtaler som «vennlige» fagområder som kjennetegnes av at man får en rask og presis tilbakemelding på sin skjønnsutøvelse, f.eks. metrologi. På «uvennlige» fagområder, derimot, som barnehagepedagogikk, sosialt arbeid og klinisk psykologi kan være eksempler på, tar det ofte lang tid før man ser resultater av skjønnsutøvelsen. Kirkebøen viser til forskning som tilsier at

skjønnsutøvelse på «uvennlige» fagområder bør støttes eller erstattes med beslutningshjelpemidler.

Klassifikasjonsredskaper, som TRAS, ALLE MED og Kvellos liste over risiko- og beskyttelsesfaktorer, er eksempler på slike støttende beslutningshjelpemidler. I vurderingen av et barns utvikling kan nettopp det å registrere et barns adferd og evner utfra en fastlagt sjekklister bidra til å styrke kvaliteten på vurderingen. Det å diskutere med kollegaer er et annet eksempel på en støttende mekanisme, som først og fremst bidrar til å styrke skjønnets epistemisk forstand. Kvello-opplæringen og stormøtet, som jeg beskriver i kapittel 4.1, kan derfor antas å styrke kvaliteten på den skjønsmessige vurderingen av om et barn har behov for ekstra støtte i barnehagen.

Parallelt med fremveksten av NPM og kravet om accountability har det blitt stilt økte krav om evidens i velferdstjenestene (Svensson og Karlsson, 2008).⁵⁹ Evidens handler, kort beskrevet, om at tjenestene som leveres skal være kunnskapsbaserte. Ofte er det snakk om anvendelse av anerkjente (evidensbaserte) metoder, som hevder å springe ut fra et teoretisk kunnskapsgrunnlag. Svensson og Karlsson påpeker at det er en tendens til at kompliserte profesjonelle bedømmelser erstattes av evidensbaserte pakkelsninger. I følge Abbott (1988, s. 53-54) har koplingen til akademiske kunnskap ofte en større symbolsk enn praktisk betydning, men gir likevel profesjonen et legitimeringsgrunnlag. Hvorvidt evidens er ensbetydende med kvalitet er derfor høyst tvilsomt. Latour (1987) bruker betegnelsen 'action at a distance' om bruken av kvalitetsredskaper som er utviklet og håndtert av folk som står langt unna selve kjerneaktivitetene i virksomhetene der redskapene skal virke kvalitetsfremmende.⁶⁰

Når organisasjonens accountability skal vurderes vil det i praksis som regel være bruken av ulike hjelpemidler, ofte såkalt evidensbaserte, som vurderes. De redskapene og støttende mekanismene organisasjonen anvender, kan brukes til å legitimere de beslutningene som fattes. Er beslutningene godt legitimert har organisasjonen handlet riktig. Om de har handlet rett, i «yrkesprofesjonell» eller moralsk forstand, er et annet spørsmål.

⁵⁹ Kravet om evidens har særlig vært fremmet innenfor barnevernstjenesten. Konsekvensene av dette kravet for den profesjonelle fagutøvelsen diskuteres blant annet av Nordstoga og Støkken (2011).

⁶⁰ Begrepet er hentet fra fysikkfaget der det brukes om fenomenet at objekter flyttes, endres eller berøres av andre objekter uten at de er i fysisk berøring. Det handler med andre ord om samhandlingen mellom objekter som er fysisk adskilt. Overført til samfunnsvitenskap dreier det seg om hvordan fenomener, redskaper og innovasjoner som er utviklet på et bestemt sted og i en bestemt tid får betydning for handlinger andre steder og til andre tider.

Som blant andre Abbott (1988) og Friedson (2001) påpeker er skjønnsutøvelse helt sentralt i den profesjonelle praksisen. Kravet om accountability, som i stadig større grad gjennomsyrrer velferdstjenestene, setter imidlertid visse betingelser for bakkebyråkratenes skjønnsutøvelse.⁶¹ Dette kravet kommer både «ovenfra» og «nedenfra», slik også Bourdieu (1999) viser, fra politikere og administratorer som skal sørge for at lover blir fulgt, at budsjettet ikke overskrides osv., og fra folket, som er rettighetshavere og konsumenter av velferdstjenester. Flere påpeker at selve profesjonaliteten står på spill når de profesjonelles rolle reduseres til produksjon og presentasjon av pålitelige data, som innenfor accountability retorikken omsettes til ansvarlighet (Abbott, 1988; Evetts, 2009; Murphy, 2009). Man kan stille spørsmål ved om det er Webers jernbur vi ser konturene av.⁶² Biesta (2004) påpeker (i likhet med Evetts 2009) det ironiske i at accountability-ideologien, som først og fremst skulle gi folket bedre, mer rettferdige og tryggere tjenester, har bidratt til et system der de profesjonelle først og fremst ansvarliggjøres ovenfor administratorer, eller «systemet»:

...the incentives of the culture of accountability are by no means unreal. Yet they seem to elicit behavior that suits the accountability system – behavior that suits the inspectors and those responsible for quality assurance – rather than to encourage professional and responsible action. (Biesta, 2004, s. 240)

Dette fører oss over på spørsmålet om hva slags kunnskap det er behov for i den profesjonelle praksisen, og hvilke kunnskaper som settes i spill. Først vil jeg imidlertid ta en liten avstikker for å belyse makt og styring.

3.2.3. Skjønn, makt og styring

Goodins (1986) analyse av skjønn og utfordringene med skjønnsutøvelse tegner en konfliktlinje mellom skjønnsutøverne og de som er gjenstand for denne skjønnsutøvelsen. At det er en asymmetri i makt, kunnskap og posisjon mellom tjenesteyter og tjenestemottaker kan vanskelig bestrides, og det er også et tema som er viet mye oppmerksomhet i profesjonslitteraturen (f.eks. Parsons, 1969; Måseide, 2008; Vågan og Grimen, 2008). Samtidig er de to rollene – den profesjonelle og mottakeren av den profesjonelles innsats (klienten) – komplementære og gjensidig avhengige. De er forbundet med hverandre i et solidarisk prosjekt, der klienten må være villig til å ta

⁶¹ Biesta (2004) omtaler dette kravet både som et accountability *regime* og en accountability *kultur*.

⁶² DiMaggio og Powell (1983) tar utgangspunkt i Webers analyse av jernburet for å forstå byråkratisering i det moderne samfunnet. Ifølge Weber ble byråkratisering blant annet drevet frem av konkurranse mellom aktører på et åpent marked, der blant annet kravet om effektivitet stod sentralt. I dag, hevder DiMaggio og Powell, er det derimot staten og profesjonene som er drivkraften bak byråkratiseringen. Byråkrati er nødvendig for å håndtere usikkerhet og begrensninger på en rasjonell måte. Byråkratiseringen innebærer at organisasjoner blir likere, ifølge DiMaggio og Powell, men ikke nødvendigvis mer effektive.

imot den profesjonelles hjelp (Brunkhorst, 2008). Hernes (2002) argumenterer i samme linje for at brukere også kan betraktes som profesjonelle, enten i kraft av at de har store kunnskaper og forventninger, i kraft av at de veksler mellom rollen som bruker og profesjonell, eller i kraft av medvirkning, i den forstand at de samhandler med den profesjonelle om å takle de situasjonene som oppstår i møtet mellom brukeren og den profesjonelle. I likhet med det siste eksempelet til Hernes bemerker Henriksen og Prieur (2004, s. 104), med utgangspunkt i sosialt arbeid, at sosialarbeideren også er avhengig av brukerens aksept og tillit for at arbeidet skal lykkes. På den måten medvirker brukeren i sosialarbeiderens profesjonelle praksis. Et slikt perspektiv innebærer andre forståelser av maktutøvelse i samspillet mellom borger og profesjonell enn en ensidig forståelse av maktrelasjonen som asymmetrisk og usynliggjort.

Likevel kan det vanskelig bestrides at det profesjonelle komplekset er gjennomsyret av makt. Maktutøvelsen er imidlertid ikke alltid synlig for oss, og ikke heller nødvendigvis lineær (at noen utøver makt over noen andre). Snarere kan makten være tilslørt og vanskelig å oppdage, den ligger implisitt i de strukturelle og institusjonelle ordningene folk er en del av. Et eksempel er *doxa*, kunnskap som fremstår som selvsagt og ikke utsettes for kritikk. Hennem (2014) beskriver for eksempel hvordan barnesentreringen i norsk barnevern innebærer noen deterministiske myter, med røtter i utviklingspsykologi og tilknytningsteori, som tilsier at barn tar skade av å vokse opp i visse omgivelser. Hennem kaller det henholdsvis barndomsdeterminisme (at barndomserfaringer er determinerende for den videre utviklingen) og foreldreskapsdeterminisme (at foreldrenes adferd er determinerende for barnets skjebne). Et annet eksempel er antakelsen om at om tidlig stimuli er avgjørende for at hjernens utvikling (Shonkoff, 2015; Fox et al., 2010; Shonkoff & Phillips, 2000). Anderson og Reid kaller dette for en nevromyte, og hevder at det ikke er tilstrekkelig bevis for å hevde at «periods of synaptic growth are especially implicated in better learning (...), nor that early formalized education is particularly beneficial for learning unless children are experiencing particularly impoverished environments at home (...)». (Anderson & Reid, 2016, s. 149).

Slike deterministiske myter kan vanskelig bestrides. Effekten av mytene er at barndom og foreldreskap sorteres i bra og dårlig, sunt og usunt. Mytene har med andre ord makt, og når mytene omsettes til profesjonell kunnskap har det konsekvenser for den profesjonelle praksisen.

Makten i profesjonell praksis kan også tilsløres på andre måter. Kroken (2016) viser for eksempel hvordan et samtykke kan gi inntrykk av myndiggjøring og frihet, mens det i realiteten kan være et resultat av en umyndiggjøringsprosess og skjult tvang. Når brukere samtykker eller medvirker, gjør de da det av sin egen frie vilje, opplever de å ha reell innflytelse, eller dreier det seg snarere om tilpasning og pragmatisk lydighet? Et lignende spørsmål er hvorvidt folk faktisk har ressurser til å medvirke. En svakhet med rettighetsperspektivet er, ifølge Goodin (1986), at hvorvidt det faktisk gir borgerne rettigheter avhenger av deres evne og mulighet til faktisk å kreve slike rettigheter. Det er mye som tyder på at rettighetsperspektivet ikke gagnar de verst stilte – de som mangler ressursene til å hevde sine rettigheter eller vise motmakt. For eksempel har forskning på funksjonshemmede barn vist at barn med såkalt ressurssterke foreldre får best oppfølging (Grøholt, Nordhagen og Heiberg, 2007). Det kan også tenkes at det å kreve en rettighet gjør at man får dårligere gunst av de som er i posisjon til å forvalte ens rettigheter, slik at rettighetskravet snarere virker hemmende enn fremmende for å få gjennomslag for ens interesser. Det kan være gode grunner til å mistenke rettighetsretorikken for å frembringe honnørord som tjener mer som legitimasjon for rådende praksis enn til å skape endring. Rettigheter gir med andre ord ikke uten videre innflytelse og virker ikke uten videre begrensende for de profesjonelles mulighet for skjønnsutøvelse. Det interessante spørsmålet er derfor ikke nødvendigvis hvem som har hvilke rettigheter, men hvem som har de rette ressursene til å få gjennomslag for sine rettigheter. Anvendt på barnehagen kan man for eksempel stille spørsmål ved om familier som ikke faller inn under den norske middelklassenormen vil få like stort gjennomslag for sine interesser som den typisk norske middelklassefamilien.

Hvordan makt og styring utfoldes i profesjonell praksis kan altså være vanskelig å oppdage, ikke minst fordi vi alle, både som profesjonelle og borgere, tar del i relasjoner som direkte og indirekte har betydning for hva vi tenker og føler, og hvordan vi handler og vurderer. Smiths begrep om styringsrelasjoner (se kap. 3.3.2.) er godt egnet til å fange opp denne kompleksiteten. Når jeg bruker begrepet styring i denne avhandlingen handler det om makt og det komplekse samspillet mellom ulike hensyn og interesser som skjer i relasjoner mellom folk, tekster, hendelser og handlinger på tvers av tid og sted. Nettopp det å avdekke styringsrelasjoner er et viktig oppdrag i institusjonell etnografi. I denne avhandlingen er det derfor begrepet styringsrelasjoner som gir et inntak til å forstå maktutfoldelse.

3.2.4. Kunnskap og praksis

Innenfor profesjonssosiologien har man hatt et stort fokus på forholdet mellom kunnskap og profesjonell praksis. Et viktig spørsmål har vært hvordan kunnskap omsettes til handling. I følge Schön (1983, 1987) er praksis influert av både teoretisk (og artikulert) kunnskap, og erfaringskunnskap (som ofte er taus), og denne kunnskapen manifesteres i konkrete situasjoner: det Schön omtaler som «knowing-in-action».⁶³ Denne formen for kunnskap lar seg vanskelig omforme til språk. Selve handlingen utløses av et sett av ulike kunnskaper. Schön sitt poeng er imidlertid at ulike situasjoner krever ulike kunnskaper. I kjente situasjoner kan den profesjonelle spille på sin fagkunnskap og institusjonskunnskap, mens ukjente situasjoner ikke uten videre er forenelige med slik kunnskap. Slik jeg leser Schön handler dette om skjønnsutøvelse, og prosjektet hans er å finne veier å håndtere skjønnet på - å utvikle «professional artistry». Svaret ligger i refleksjonen ifølge Schön, men ikke refleksjonen over situasjonen («reflection-on-action»), derimot i den simultane refleksjonen: «reflection-in-action». Jeg har tidligere beskrevet hvordan et rettighetsperspektiv har sine begrensninger (Goodin, 1986). Schön tilbyr med reflection-in-action en alternativ tilnærming, slik jeg leser det, der fokuset i stedet legges på den profesjonelle. Kunnskap er et stikkord her, og som Schön vektlegger handler det både om formalkunnskap, som er ervervet gjennom utdanning, og om erfaringskunnskap, som på sett og vis kan sies å ligge implisitt i en persons habitus. Som omtalt over påpeker Kirkebøen (2013) at ingen av disse kunnskapene gir noen garanti for kvaliteten på de skjønsmessige vurderingene som gjøres.

Innenfor barnehagesektoren, som kjennetegnes av en høy andel ukvalifisert personale, blir spørsmålet om forholdet mellom teoretisk kunnskap og erfaringskunnskap, og hvordan dette omsettes til profesjonell praksis særlig interessant. Ettersom rollen som pedagogisk leder i en barnehage innebærer ansvar for det pedagogiske planarbeidet er det i praksis ofte det ufaglærte personalet som tilbringer mest tid sammen med barna, og som i så måte står for flesteparten av de små og dagligdagse vurderingene som til sammen utgjør den praksis barnet møter (Seland, 2009; Steinnes og Haug, 2013). Det er her, i ansikt-til-ansikt situasjoner, at vurderinger og valg gjøres, det er her *government* blir representert, og det er her reflection-in-action blir satt i spill – og for en stor del skjer det med den ufaglærte i rollen som bakkebyråkrat. Selv den mest erfarne og

⁶³ Gitt at situasjonen oppstår innenfor et bestemt institusjonelt system som er kjennetegnet av en bestemt aktivitet og forvalter et bestemt sett av profesjonell kompetanse, så bruker Schön betegnelsen «knowing-in-practice» (1987). Det er imidlertid ikke noe skarpt skille mellom disse to, slik jeg leser det.

dyktige ufaglærte barnehageassistent vil komme til kort når det gjelder teoretisk kunnskap.

La meg vie plass til en liten refleksjon over dette her. *På den ene siden* er det åpenbart et problem at barnehagesektoren i så stor grad består av ansatte uten formell pedagogisk utdanning. Når praksisen utarmes for profesjonell kunnskap, er faren stor for at skjønnnet, og det ufaglærte skjønnnet, får innflytelse på bekostning av teoretisk kunnskap. Det er imidlertid verdt også å stille spørsmål ved hvordan den teoretiske kunnskapen kommer til uttrykk. I følge Friedson (1986) og Abbott (1988) anvendes teoretisk kunnskap ikke i sin abstrakte form, men er derimot nedfelt i form av normer, prosedyrer og regler i praksisfeltet. I forhold til tidlig innsats innebærer for eksempel teoretisk kunnskap å ha kjennskap til utviklingspsykologiske forståelser av barns utvikling og lovverket knyttet til melde- og opplysningsplikten. Hva som utgjør et avvik og hva som utløser meldeplikt er imidlertid et felt preget av gråsoner (Backe-Hansen 2009), der «hullet i smultringen» er stort og komplekst. Standardiserte kartleggingsredskaper, maler og skjemaer bidrar til å innskrenke skjønnnet. Innføringen av slike standardiserte redskaper har møtt stor motstand innenfor barnehagefeltet ettersom de bidrar til å redusere den enkelte bakkebyråkrats rom for skjønn. Samtidig er det også etterspørsel etter slike redskaper. Årsaken kan ligge i at den teoretiske kunnskapen blir lettere tilgjengelig, også for de ufaglærte, når den i så stor grad manifesteres i standardiseringsverktøy og kartleggingsredskaper.

Bjerkestrand og Pålerud (2008) hevder at barnehagelærere i stor grad trekker veksler på sin egen omsorgserfaring og omsorgsideologi i sin praksis. De viser til en undersøkelse blant studenter på førskoleutdanningen, der et av funnene er at kun 60% av studentene vektlegger viktigheten av fagkunnskap for sitt fremtidige arbeid. De resterende vektlegger personlige evner og holdninger. I likhet fant Steinnes og Haug (2013) at både barnehagelærere og assistenter rangerer personlig egnethet og verdier og holdninger som viktigere kompetanse enn profesjonell kunnskap for å arbeide i barnehage. Virksomheten i barnehagen fremstår i lys av dette som lite profesjonell, i betydningen teoribasert. Dersom man forutsetter at utviklingen av innovativ kraft og professional artistry skjer gjennom reflection-in-action der man trekker veksler på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, er det åpenbart et problem for barnehagesektoren dersom den teoretiske kunnskapen reduseres til rutiner og standardiseringsverktøy.

På den andre siden kan mangfoldet av erfaringsbasert kunnskap i barnehagen regnes som et gode. De ufaglærte representerer andre klassespesifikke og kulturelle praksiser

enn middelklassenormen, og kan derfor tenkes å bidra med andre normalitetsdiskurser. I dette ligger det et frigjørende potensial for det som ofte kan bli oppfattet som avvikende, men som kanskje først og fremst handler om det som er annerledes enn det som er normativt for middelklassen. Argumentet har likevel sin åpenbare begrensning i at dersom barnehagen skal sikre barna og deres familier et mest mulig likt tilbud må man ta utgangspunkt i noen felles standarder og forventninger. Dette innebærer en institusjonalisering av kunnskap - konstitusjonen av en profesjon - som i sitt vesen skiller seg fra andre profesjoner og ikke-profesjoner. I følge Abbott (1988) er det nettopp denne institusjonaliseringen av ekspertise som danner grunnlaget for profesjoner. For profesjonens overlevelse er det derfor viktig å sikre sin egenart, det Abbott omtaler som jurisdiksjon. Dette skjer dels gjennom en monopolisering av kunnskapen som gjør at andre ikke uten videre kan innta profesjonens rolle (ekstern kontroll), og dels gjennom å sikre profesjonens autonomi og definisjonsmakt (intern kontroll). Hvorvidt man lykkes avhenger imidlertid av hvorvidt profesjonen anerkjennes som autoritativ. Her aner jeg en kime til barnehagesektorens profesjonaliseringsproblem. Det ser ut til at barnehagelærernes profesjonelle jurisdiksjon trues av både eksterne (inntoget av ufaglærte som gjør mye av det samme som de profesjonelle, samt standardiserte og kunnskapsbaserte redskaper og verktøy) og interne (vektleggingen av personlige erfaringer og holdninger fremfor teoretisk kunnskap) krefter, noe som medfører at profesjonens autoritative myndighet svekkes.

Faren ved en argumentasjon som tar sikte på å svekke eller underkjenne rådende normalitetsdiskurser fordi de tjener noens interesser mer enn andres, er at det i ytterste konsekvens kan føre til at barn blir skadelidende fordi ingen våger å foreta seg noe av frykt for å stemple annerledeshet som avvik. Ser man nærmere på debatten om tidlig innsats er det nettopp mangelen på inngripen som er kjernen i problematikken. Satt på spissen kan det kanskje se ut til at det regjerer en form for ansvarsfraskrivelse som begrunnes ut fra en toleranseretorikk.

3.2.5. Relasjoner mellom fagfolk i institusjonelle komplekser

I følge NOU 2009:22 *Det du gjør, gjør det helt* (2009) er velferdstjenestene for utsatte barn fragmenterte og personavhengige, og det mangler et helhetlig system for tidlig intervensjon. Dette bidrar til at særlig overganger, som fra barnehage til skole, er sårbare for denne gruppen barn, og faren er stor for at innsatsen kommer for sent. Tverrfaglig samarbeid fremstår som helt avgjørende for å sikre at barna får en målrettet og helhetlig oppfølging. Tidlig innsats er altså ikke et noe som kan avgrenses til en organisasjon eller

ett bestemt virksomhetsområde. Tidlig innsats foregår innenfor et institusjonelt kompleks (Smith 2005) eller et organisatorisk felt (DiMaggio og Powell, 1983), som kun kan avgrenses empirisk. Det er derfor sentralt å studere relasjonene mellom fagfolk innenfor det institusjonelle komplekset som omfavner tidlig innsats. Dette er relevant for å belyse spørsmålet om hvordan barnehageansatte koordinerer sitt arbeid i samhandling med andre.

Samhandling mellom tjenester og etater i velferdssektoren dreier seg på den ene siden om det som skjer på organisasjonsnivået, og på den andre siden om det som skjer på personnivået (Willumsen, 2009). Zahl og Sagatun (2003) bruker betegnelsene samordning og samarbeid om denne forskjellen. Mens samarbeid er forankret på individnivå, er samordning forankret på ledelses- eller organisasjonsnivå. Samordning er således et «top-down» fenomen som er preget av formalitet og varighet. Samarbeid beskriver de derimot som uformell kontakt mellom parter på individnivå. I følge Willumsen (2009) hviler kvaliteten på samhandlingen mellom tjenester og etater i velferdssektoren i stor grad på hvor godt de to nivåene er integrert. Mens samordning først og fremst er et lederansvar, er det de profesjonelle som har i ansvar å samarbeide. Det at det finnes rutiner for samhandling mellom barnehagen og andre velferdstjenester er med andre ord ingen garanti for at samarbeidet fungerer godt. Det kan være nyttig å vise til begrepene tverrfaglig (tverrprofesjonelt) samarbeid og tverretatlig samarbeid for å synliggjøre denne forskjellen. Når folk i ulike etater skal samarbeide for å hjelpe eller støtte barn i sin utvikling handler det både om samarbeid på tvers av fag og profesjon, og på tvers av etater. Lauvås og Lauvås (2004) hevder at det ofte er tverretatligheten som skaper vansker i samarbeidet. Likevel er det begrepet tverrfaglig som er mest brukt.

I følge DiMaggio og Powell (1983) kjennetegnes moderne byråkratier av en økende homogenisering. Organisasjoner blir mer og mer like hverandre som en konsekvens av ytre tvang, etterligning og normativt profesjonaliseringspress. De to første årsakene (ytre tvang og etterligning) handler i korte trekk om at kravene som stilles til organisasjoner ligner hverandre og at organisasjonene er gjensidig avhengige. Det normative profesjonaliseringspresset som gjør organisasjoner like handler om at kunnskapskrav og profesjonelle nettverk spres på tvers av organisasjoner. Et eksempel, som vi allerede har vært inne på, kan være bruken av såkalt evidensbaserte eller kunnskapsbaserte modeller og metoder. Et tverrfaglig samarbeid innebærer et samarbeid mellom profesjoner som i utgangspunktet forvalter ulik kunnskap. I følge Grimen (2008a) består profesjoners kunnskapsbaser både av teoretiske og praktiske dimensjoner. Det er den teoretiske kunnskapen som har størst legitimitet, og som

definerer profesjonen (jfr. Abbott, 1988). Det er spredningen av denne typen kunnskap som bidrar til homogenisering, ifølge DiMaggio og Powell. Den praktiske kunnskapen er derimot ofte uartikulert eller «taus», og kommer til uttrykk som holdninger, handlinger eller ferdigheter som ikke kan løsrives fra personene som handler.

En viktig forutsetning for at et samarbeid skal lykkes er tillit. I følge Grimen (2008b) innebærer tillit en transaksjon av noe som er av verdi for tillitsgiveren, og som det knytter seg visse forventninger til. I en tillitsrelasjon vil man for eksempel utveksle informasjon med en forventning om at informasjonen vil bli nyttiggjort og ikke misbrukt. Grimen hevder at samarbeid mellom profesjonelle (spesielt hvis de er fra samme profesjon) er preget av tillitskjeder. Det at profesjonelle stoler på hverandres kompetanse, intensjoner og/eller teknologier bidrar til at samarbeidet fungerer godt. Ytelsene i det forutgående leddet tas for gitt i en tillitskjede, og samarbeidet blir derfor rutinisert. Dersom de profesjonelle mistror hverandres kompetanse, intensjoner eller teknologier kan ikke ytelsene tas for gitt. Grimen bruker begrepet kontrollkjeder om slike samarbeid. Kontrollkjeder er imidlertid ikke negative. I følge Grimen er svakheten med tillitskjeder at feil som blir gjort i begynnelsen eller på ett sted i kjeden kan spres uten å bli oppdaget. Kontrollkjeder reduserer faren for denne typen feil, men vanskeliggjør samtidig rutinisering av samarbeid. Å finne en god balanse mellom tillit og kontroll er ofte å foretrekke. Evetts (2009) påpeker, som vi har sett, at fremveksten av NPM har medført økt mistillit til og mellom profesjoner. Man kan si at NPM har medført en økning i kontrollkjeder og en tilsvarende nedgang i tillitskjeder, noe som kommer til uttrykk i kravet om accountability.

Tillit handler langt på vei om respekt og forståelse for andres kompetanse. Flere har påpekt hvordan tverrfaglig samarbeid forvansktes av manglende samsvar i forståelser og ideologi (Baklien, 2009; Knudsen, 2004; Jacobsen, 2004). Særlig er det samarbeid på tvers av organisasjoner og etater som problematiseres. Harald Knudsen (2004) fremhever tre kriterier som virker inn på om et tverretatlig samarbeidet lykkes eller ei: domenekompatibilitet, ideologisk og kvalitetsmessig kompatibilitet, og mandatkompatibilitet. Disse begrepene er nyttige som analytiske redskaper når man skal utforske hvordan et samarbeid fungerer. Kompatibilitet viser i denne sammenheng til samsvar eller samvirke. Begrepene til Knudsen handler med andre ord om i hvilken grad det er et godt samvirke mellom de ulike domenene (sektor, faglig tilhørighet) som samarbeider, i hvilken grad det er samsvar i forståelser (ideologi) og målsetning (mandat).

Det første kriteriet omhandler nytteverdien av samarbeidet med tanke på arbeidsfordeling. Nytteverdien antas å være størst for enheter med delvis overlappende domener, det vil si enheter som kan utfylle hverandre og dra veksler på hverandres kompetanse, samtidig som de har tilnærmet samme målgruppe. Pedagogiske institusjoner som skoler og barnehager oppgir for eksempel ofte at de har stort utbytte av samarbeidet med PP-tjenesten. Enheter uten domeneoverlappning vil ha lite å tilby hverandre, mens for enheter med fullstendig domeneoverlappning er konfliktpotensialet høyt. Det andre kriteriet handler om ideologisk og kvalitetsmessig kompatibilitet. Det første begrepet knyttes til samsvaret i grunnforståelsene mellom etatene, som oppfatningen av hva som er gode arbeidsmåter og behandlingsformer. Det neste begrepet er knyttet til hvordan partene verdsetter og har respekt for hverandres kompetanse. Disse formene for kompatibilitet vil ofte henge sammen med profesjonstilhørighet. Artikkelen til Baklien (2009) viser at det er dette kriteriet som slår negativt ut for samarbeidet mellom barnehagen og barnevernstjenesten. Det siste kriteriet, mandatkompatibilitet, er knyttet til forståelsene av behovet for samarbeid, hva man setter som mål for samarbeidet, og hva samarbeidet skal omfatte. Ofte er en tredjepart involvert for å gi samarbeidet mandat, for eksempel i form av juridiske krav. At det eksisterer en samarbeidsavtale innebærer likevel ikke nødvendigvis at et konstruktivt samarbeid finner sted. Knudsen (2004) viser til en undersøkelse som synliggjorde at det først og fremst er positive vurderinger (ideologisk og kvalitetsmessig kompatibilitet) som avgjør om samarbeidet lykkes eller ikke.

Oppsummert kommer man altså ikke utenom personnivået. Det er folk som handler og samhandler, ikke organisasjoner. Godt samarbeid kan derfor ikke vedtas på organisasjonsnivå, men det kan riktignok tilrettelegges for. For å forstå hvordan institusjoner eller institusjonelle komplekser fungerer er det derfor nyttig å holde fokus på individet i organisasjonen.

3.2.6. Oppsummering

Formålet med dette delkapittelet har vært å synliggjøre betingelsene for fagfolks handlinger. Utgangspunktet er en forståelse av at fagfolk i bakkebyråkratiet er statens forlengede arm, og ansvarlige for å sette politikken ut i livet (Lipsky 1980). Et sentralt tema har vært skjønnsutøvelse, som er selve kjernen i den profesjonelle praksisen i bakkebyråkratiet, ifølge Abbott (1988) og Friedson (2001). Skjønnsutøvelse innebærer fleksibilitet og individuell tilpasning, men representerer samtidig en fare for vilkårlighet. Eriksen (2001) påpeker at de profesjonelles skjønnsutøvelse representerer et

demokratisk problem ettersom deres beslutninger har stor betydning for den politiske virkeligheten, dvs. for hvordan politikken settes ut i livet. Behovet for å begrense og kontrollere fagfolks skjønn er tydelig til stede, og har særlig blitt forsterket av NPM-ideologien og kravet om accountability. Skjønnsutøvelsen må dokumenteres for å legitimeres, og sentralt i den forbindelse står ulike beslutningshjelpemidler. Et viktig spørsmål er hvordan denne endringen slår ut på fagfolkenes profesjonalitet. I skyggen av accountability-kulturen skjer det et raskt skifte mellom moralsk ansvarlighet og institusjonell ansvarlighet (Biesta 2004), og mellom organisatorisk profesjonalitet og yrkesprofesjonalitet (Evetts 2009). Man kan stille spørsmål ved om profesjonalitet i en slik kontekst blir redusert til å handle på måter som tjener institusjonens og administratorenes interesser, snarere enn interessene til mottakerne av skjønnsutøvelsen.

Deler av kapittelet har også handlet om relasjonene mellom profesjonelle og mellom profesjonelle og mottakerne/brukerne. Samlet sett gir kapittelet en teoretisk inngang til å forstå hvordan fagfolks vurderinger og handlinger inngår i relasjoner som ligger utenfor individet – i det Dorothy E. Smith (2005) omtaler som translokale relasjoner og styringsrelasjoner – enten det dreier seg om krav til styringsmåter og dokumentasjon, eller samarbeid med andre profesjonelle eller mottakere. Hvordan dette kan belyses empirisk er tema for neste kapittel, der jeg presenterer den analytiske tilnærmingen jeg har brukt i avhandlingen.

3.3. Institusjonell etnografi

I kapittel 1.6 har jeg begrunnet valget av institusjonell etnografi som analytisk tilnærming. Formålet mitt med dette kapittelet er å gi en mer inngående beskrivelse av hva som kjennetegner institusjonell etnografi (samt noe av kritikken av retningen), å redegjøre for noen av de begrepene som står sentralt i denne tilnærmingen, og å synliggjøre betydningen av å se på tekster og på tekst-leser konversasjonen i en institusjonell etnografisk studie.

3.3.1. Hva er institusjonell etnografi?

Som omtalt tidligere er institusjonell etnografi en utforskningsmetodologi (Widerberg, 2015) som ble utviklet av Dorothy E. Smith, der kjernen er å utforske institusjonelle relasjoner med utgangspunkt i de hverdagslige handlingene og aktivitetene til folk som tar del i disse relasjonene (Smith, 2005, 2006; Widerberg, 2007). Formålet er å se hvordan individets handlinger er heftet opp i lokale og translokale relasjoner (inkludert

styringsrelasjoner). Individet anses som kunnskapsbærer («knower»), og det som står i sentrum for utforskning er hennes kunnskap om sin virksomhet (Smith, 2005).

Smith utviklet institusjonell etnografi som en kritikk av det hun kaller «mainstream sociology» (Smith, 2005, s. 49). Med det mener hun en sosiologi som er dominert av teori. I følge Smith er sosiologifaget fremdeles sterkt influert av de positivistiske vitenskapsidealene som fremstiller kunnskap som noe enhetlig og objektivt – som noe som eksisterer utenfor individene i form av objektiverte fakta om virkeligheten. Sosiologisk metodologi preges fremdeles av Durkheim (1964) sine regler for sosiologisk metode, hevder Smith (Smith, 2012d; Widerberg, 2008, s. 315, 2015, s. 19). Denne tilnærmingen innebærer at subjektposisjonen blir erstattet med «sosiale fakta» og at handlingspotensialet (agency) flyttes fra subjektet til det sosiale fenomenet som studeres. Sosiologien blir således løsrevet fra det faktiske, det som skjer og gjøres, og subjektet blir rekonstruert som en kategori eller en av-art av en diskurs (Smith, 2012d, s. 59-62). Snarere enn å studere folks hverdagslige aktiviteter fra deres eget perspektiv, har sosiologien betraktet folk som representanter og folks handlinger som sosiale fenomener. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at verb omgjøres til substantiver. Å slå, bite, krangle blir til aggresjon; å spare, tigge, prioritere gjøres til fattigdom; å bryte regler - stå når man skal sitte eller snakke når man skal tie - gjøres om til adferdsavvik. Utviklingen av begreper og kategorier har derfor vært en viktig del av sosiologifaget. Men det man ikke i tilstrekkelig grad har lagt vekt på, hevder Smith, er hvordan disse begrepene og kategoriene styrer blikket vårt i bestemte retninger og påvirker hvordan vi forholder oss til det vi observerer.

Institusjonell etnografi blir fremstilt som en alternativ sosiologi, der målet er «to reorganize the social relations of knowledge of the social so that people can take that knowledge up as an extension of our ordinary knowledge of the local actualities of our lives» (Smith, 2005, s. 29). I motsetning til det Smith kaller mainstream sosiologi starter institusjonell etnografi sin utforskning i folks hverdagsliv, og er opptatt av å få oversikt over de lokale og translokale relasjonene som utgjør den virkeligheten individet er en del av, med en spesiell oppmerksomhet rettet mot å avdekke styringsrelasjoner.⁶⁴ Dette perspektivet har blitt beskrevet som et ontologisk skifte (DeVault, 2013, s. 333), og

⁶⁴ Det kan i denne forbindelse være nyttig å minne om Berger og Luckmanns beskrivelse av institusjoner. Slik de beskriver det er institusjoner kjennetegnet av en koordinering og rutinisering av handlinger. Gjennom institusjonaliseringsprosesser etableres noen måter å handle på som selvfølgelig, legitime og udiskutable. Handlingene blir foreskrivende og normsettende, og rommer implisitt en form for sosial kontroll og en tendens til å opprettholde og reprodusere et bestemt verdigrunnlag (Berger og Luckmann, 1966). Institusjonell etnografi handler om å utvide og utfordre kunnskapen om det vi tar for gitt, og derigjennom få øye på translokale relasjoner og styring som virker inn på oss, men som vi ikke ser fordi de har blitt naturliggjort.

beskrives av Smith selv som «an ontology of the social» (Smith, 2005).⁶⁵ Som en ontologi om det sosiale har institusjonell etnografi som målsetning å produsere kunnskap om de sosiale virkelighetene folk er en del av. Det er en sosiologi *for* folk, ikke *om* folk, og representerer i så måte, ifølge Smith, et paradigmeskifte innenfor sosiologien (ibid., s. 2).

Selv om det blir fremstilt som en alternativ sosiologi underslår ikke Smith slektskapet med retninger som har hatt stor innflytelse innenfor mainstream sociology (Smith, 2005). Linjene trekkes blant annet til Karl Marx og feminismen, og deres fokus på å starte utforskningen med utgangspunkt i en (kroppsliggjort) lokal virkelighet. Smiths begrep om standpoint kan spores til denne tradisjonen (mer om dette i neste kapittel).

En annen sentral inspirasjonskilde er etnometodologi (først og fremst Harold Garfinkel og Erving Goffman), men også fenomenologien som kan spores til Maurice Merleau-Ponty. Disse retningene underbygger idéen om å starte utforskningen fra et lokalt ståsted, men insisterer i tillegg på å utvikle kunnskap på bakgrunn av folks erfaringer om sitt eget hverdagsliv. Individet forstås altså som kunnskapsbærer. I likhet med Merleau-Ponty, understreker Smith at kropp og tanke ikke kan adskilles. Utforskningen må derfor starte i folks kroppsliggjorte erfaring.

Smith er også opptatt av å plassere institusjonell etnografi i forhold til postmodernisme/poststrukturalisme. I essayet «Telling the Truth after Postmodernism» (Smith, 2012c) argumenterer hun for at institusjonell etnografi, i likhet med postmodernismen/poststrukturalismen gir avkall på en forståelse av teori som noe universelt og autoritativt. Likevel, hevder hun, har den postmodernistiske/poststrukturalistiske kritikken av språk, mening og representasjon falt inn i samme form som de teoriene de kritiserer. Modernitetens «grand narratives» har blitt erstattet av flerfoldige og fragmenterte diskurser, som forflytter fokuset fra subjektet til språk og diskurs. Dermed forsvinner de lokale, hverdagslige aktivitetene av syne, ifølge Smith. I utviklingen av institusjonell etnografi var Smith influert av arbeidene til George Herbert Mead og Mikhail Bakhtin, som vektlegger språkets betydning for etnografisk utforskning og oppdagelse. Det er først og fremst Bakhtins teori om talesjangrene (1986) som har hatt innflytelse på Smiths utvikling av institusjonell etnografi. I sin kritikk av begrepsapparatet innenfor mainstream sociology refererer Smith til Bakhtins begrep «monologisk» («monologic»), og hevder at det

⁶⁵ Delanty og Strydom (2003, s. 6) beskriver ontologi som “the theory of the nature of what is, or the theory of the nature of reality”, i motsetning til epistemologi, som er “the theory of knowledge” (ibid, s. 4).

erstatte det dialogiske ved det sosiale (Smith, 2012c, 2005, s. 50). Relevansen av Mead (og Volosinov) knytter seg primært til forståelsen av språk som koordinering av folks bevissthet. Smith bygger på arbeidene til både Bakhtin og Mead når hun utvikler idéen om tekst-leser konversasjonen («text-reader conversation») (Smith, 2005; DeVault, 2013, s. 337) (omtales nærmere i kapittel 3.3.3).

Oppdagelsesmomentet står sentralt i institusjonell etnografi. Widerberg (2015) skriver at institusjonell etnografi inviterer oss til å sette pre-definerte teorier, begreper og forestillinger til side for å unngå å reprodusere det vi allerede vet om virkeligheten, så vel som selve virkeligheten. «Å oppdage som samfunnsvitere er derfor å bidra til samfunnsendring, med kunnskap som tidligere ikke har vært tilgjengelig eller ønskelig» (Widerberg, 2015, s. 14). Det forskeren skal oppdage er hvordan ulike aktualiteter henger i hop: Hvordan det som skjer her og nå er heftet sammen med og koordinert med noe som skjer andre steder, til andre tider og med andre aktører. Det dreier seg om å tegne kart mellom lokale og translokale relasjoner, mellom individer og styringsrelasjoner. Disse sammenhengene er vi sjelden bevisste på. Oppdagelsen ligger i å synliggjøre disse koplingene slik at de menneskene som tar del i relasjonene får økt kunnskap om det virksomhetsområdet de er en del av. På den måten er institusjonell etnografi en sosiologi *for* folk, med en klar ambisjon om å bidra til samfunnsendring (Smith, 2005).⁶⁶

I sin kritiske gjennomgang av institusjonell etnografi griper Walby (2007) fatt i nettopp oppdagelsesambisjonen. Problemet med institusjonell etnografi som ontologi, hevder Walby, «is that it takes the world as if it was to be discovered instead of interrogating the way ontology itself constitutes the world» (Walby, 2007, s. 1017). Selv en ontologi med oppdagelsesambisjoner kan ikke tilsidesette teori, hevder Walby, men er teoretisk drevet og skaper resultater som er informert av ontologien og den diskursen institusjonell etnografi er innrammet i. Walby peker på det kontradiktoriske i at institusjonelle etnografer tar sikte på å oppdage noe som er skjult for folk, eller som folk ikke er bevisst på, men som på intrikat vis er knyttet til deres hverdagsliv, samtidig som de understreker et syn på individet som kunnskapsbærer og ekspert på sitt hverdagsliv. Allerede i intervjusituasjonen trekker forskeren veksler på sin teoretisk informerte

⁶⁶ Det er fristende å trekke en parallell til aksjonsorienterte eller praksisorienterte retninger som har vunnet stadig større innpass i forskningsverdenen den siste tiden (f.eks gjennom NFR-programmer som FINNUT, PraksisVel o.l.). Den ny-liberale vendingen i norsk forskningspolitikk innebærer en økt orientering mot et nytteperspektiv, der forskning blir et middel for å skape sosial endring og i mindre grad et mål i seg selv. Det kan kanskje være grunn til å anta at institusjonell etnografi har hatt gjennomslagskraft nettopp på grunn av ambisjonen om å skape samfunnsendring.

kunnskap, og tolkningen av datamaterialet avhenger av hvilket teoretisk perspektiv man anvender. Derfor, hevder Walby, er ikke institusjonell etnografi ærlig om den rollen teori spiller.

Jeg mener denne kritikken er interessant. Det er mye ved institusjonell etnografi som kan indikere en ambisjon om å tilsidesette teori. Likevel er jeg ikke enig i kritikken. For det første er ikke poenget med institusjonell etnografi, slik jeg ser det, å synliggjøre noe som er skjult for folk. Det ville i så fall ha medført at vi som sosiologer og forskere inntok et fugleperspektiv, basert på en antakelse om at vi kan se noe som folk selv ikke kan se. Det er tvert om nettopp folks kunnskap om sin virksomhet som er i fokus. Institusjonell etnografi hjelper oss å få øye på hvordan denne kunnskapen er heftet opp i lokale-, translokale- og styringsrelasjoner. For det andre er ikke institusjonell etnografi en induktiv tilnærming, selv om det på tilforlatelig vis er mange likheter med eksempelvis grounded theory og «vanlig» etnografi. La meg utdype akkurat dette.

Et vanlig skille innenfor samfunnsvitenskap går mellom induktive og deduktive tilnærminger (Alvesson & Sköldberg, 2012; Tjora, 2012). Enkelt sagt tar man i induktive tilnærminger utgangspunkt i observasjonen av enkelte kasus, og utvikler teori på bakgrunn av dette, mens man i deduktive tilnærminger søker å forklare enkelte kasus med utgangspunkt i teori. Grounded theory og etnografi i ren (antropologisk) forstand blir ofte assosiert med induktive tilnærminger (Tjora, 2012, s. 26). Ideelt sett skal en forsker som bygger på grounded theory nærme seg feltet hun ønsker å utforske uten å være «forurenset» av bestemte teoretiske perspektiver og forståelsesmodeller. Både induktive og deduktive tilnærminger har imidlertid blitt kritisert for å overse eller ikke ta på alvor underliggende mønstre og tendenser i analysen (Alvesson & Sköldberg, 2012). En alternativ tilnærming er abduksjon. I likhet med den induktive tilnærmingen starter abduktive tilnærminger i empiri, men er informert av teori både før og underveis i forskningsprosessen. En slik tilnærming har derfor likhetstrekk med både deduksjon og induksjon, men er ikke en blanding av dem. En abduktiv tilnærming innebærer en dialektikk mellom de empiriske data og teori, og er orientert mot å utvikle en forståelse av underliggende mønstre. I følge Pierce (gjengitt i Tavory and Timmermans, 2014) starter abduksjon med å se konsekvensene av et sosialt fenomen og derfra konstrueres årsakene. En bekymring for et barn, for eksempel, kan forstås som en konsekvens. Den abduktive logikken handler om å søke etter årsaker. Det er informantenes egen abduktive logikk jeg er ute etter å forstå, og hvordan denne er heftet opp i ulike (teoretisk informerte) styringsrelasjoner. Min tolkning og bruk av institusjonell etnografi kan i så måte betraktes som abduktiv. Problemstillingen og tolkningen av

resultatene er i alle høyeste grad informert av teori. Dels har dette sammenheng med idealet om at forskningen skal være kumulativ og bygge på tidligere ervervet kunnskap. Og dels har det sammenheng med en tro på at teoretiske forståelsesmodeller bidrar til innsikt som har betydning for det som skjer og gjøres lokalt, eller praksis om man vil. Dette er knyttet til idealet om at forskningen skal være for folk (og ikke om folk). Ved å bygge på og videreutvikle teoretiske forståelsesmodeller åpner man for en dialektikk mellom empiri, teori og samfunnsendring.

3.3.2. Virksomhetskunnskap, ståsted, institusjonelle forståelser og styringsrelasjoner

Et viktig underliggende premiss for institusjonell etnografi er synet på individet som kunnskapsbærer. Utforskningen tar utgangspunkt i nettopp individets kunnskap om sin virksomhet. Smith bruker, som nevnt i kapittel 1.5, begrepet «work knowledge» om individets *virksomhets- eller arbeidskunnskap*. Dette begrepet brukes i sjenerøs forstand «to extend to anything done by people that takes time and effort, that they mean to do, that is done under definite conditions and with whatever means and tools, and that they may have to think about» (Smith, 2005, s. 151-152). Nettopp fordi begrepet brukes i sjenerøs forstand, og omfatter aktiviteter vi ikke tradisjonelt omtaler som arbeid (eksempelvis mødring (Griffith og Smith, 1987) og forsørgervirksomhet (Magnussen, 2015)), kan det virke misvisende å oversette det til arbeidskunnskap. Jeg foretrekker derfor å bruke betegnelsen *virksomhetskunnskap*. Det er personers kunnskap om og i sin virksomhet som står i fokus og som gir retning for utforskningen, og forskerens oppgave er derfor å få innsikt i nettopp denne virksomhetskunnskapen, for så å se hvordan den er heftet opp i translokale relasjoner og styringsrelasjoner.

Selv om betegnelsen institusjonell etnografi antyder at det dreier seg om å studere institusjoner, er det viktig å ha klart for seg at institusjonsbegrepet brukes i en vid forstand, og refererer til *virksomhetsområder* som utdanning, helse e.l. (Smith, 2005, s. 225). Smith omtaler dem som «functional complexes» (ibid, s. 68). Innenfor ulike virksomhetsområder foregår det en koordinering av forskjellige forståelser og diskurser, som alle har sin forankring i ulike styringsrelasjoner. Denne koordineringen skjer i det folk handler på bestemte måter og mobiliserer ulike diskurser, begreper og kategorier. Det er altså ikke institusjonene eller virksomhetsområdene i seg selv som er gjenstand for utforskning, men snarere hvordan virksomhetsområdet ser ut fra et bestemt ståsted. Hvilken retning utforskningen går i kan man derfor ikke vite på forhånd, det avhenger av de relasjonene som gjøres relevante utfra det ståstedet man starter fra. *Ståsted*

(«standpoint») er derfor også et av nøkkelbegrepene i institusjonell etnografi.⁶⁷ Dette begrepet assosieres ofte til feminismen, og særlig arbeidene til Donna Haraway og Sandra Harding, men også til marxisme og kritisk teori (Delanty and Strydom, 2003, s. 370-371; Smith, 2005). Smith refererer til Harding når hun introduserer ståstedsbegrepet i institusjonell etnografi (Smith, 2005, s. 9). I likhet med Marx, som inntok et ståsted knyttet til sosial klasse, bruker Harding begrepet med tilknytning til en sosial posisjon eller kategori i samfunnet. Standpunktepistemologien er opptatt av å gi en stemme til de mindre privilegerte gruppene i samfunnet, hvis stemmer ofte blir utelatt av den dominante (maskuline) vitenskapen. Selv om Smith tar utgangspunkt i den samme forståelsen anvender hun begrepet noe annerledes i institusjonell etnografi. I stedet for å knytte begrepet til noen sosialt definerte kategorier eller posisjoner (f.eks. kvinne, arbeiderklasse, innvandrere), bruker hun det som en subjektposisjon. Hun spesifiserer dette slik: «Standpoint as the design of a subject position in institutional ethnography creates a point of entry into discovering the social that does not subordinate the knowing subject to objectified forms of knowledge of society or political economy» (ibid, s. 10). Ståsted er altså startstedet for utforskning - det er her navigasjonen i det sosiale landskapet starter, og det er herfra kartet over det sosiale tegnes. I tråd med kritikken hennes av mainstream sosiologi tar Smith avstand fra objektiverende kategorikonstruksjoner som innebærer en form for undertrykkelse av subjektet. En slik forståelse ville bare, slik jeg tolker henne, ha bidratt til å trekke forskerens fokus i retning av selve begrepet/kategorien og bidratt til å reproducere den etablerte kunnskapen om subjektene det handler om.⁶⁸

Likevel påpeker Smith at institusjonelle forståelser, som ofte tar form av begreper eller kategorier, er vanskelig å komme utenom. Smith omtaler dem som «institutional captures» (Smith, 2005) som Widerberg (2015) oversetter til institusjonelle forståelser. Jeg kaller dem både *institusjonelle betegnelser* og *institusjonelle forståelser*. Slike oppstår i det både forskeren og informanten kjenner til og bruker den institusjonelle

⁶⁷ Jeg har, i likhet med Widerberg (2015), valgt å oversette «standpoint» til «ståsted» i stedet for «standpunkt». Mens standpunkt innebærer en form for posisjonering som impliserer motstand og/eller undertrykkelse, er ståsted et mer nøytralt begrep, som riktignok innebærer en form for situering - «fra hvor jeg står». Hvilken oversettelse som egner seg best har vært gjenstand for debatt i det nordiske nettverket i institusjonell etnografi. Selv om en slik debatt kan synes triviell, har forståelsen man antar noen metodologiske konsekvenser, hvorav den viktigste er spørsmålet om hvor man starter en undersøkelse. «Standpoint» oversatt til «standpunkt» kan tolkes dithen at man bør ta utgangspunkt i de mindre privilegerte, de som utnyttes og undertrykkes. Jeg har ikke lagt en slik tolkning til grunn i denne studien.

⁶⁸ Det betyr likevel ikke at hun ikke anerkjenner at det finnes undertrykkende subjektposisjoner. Et relevant eksempel i denne sammenheng er hvordan kunnskap og symbolsk makt opptrer mellom folk i ulike posisjoner innenfor barnehagefeltet, og skaper ulike måter å «definere situasjonen på». Olsen (2014) beskriver dette som en «kamp om barnehagen» som involverer byråkrater, akademikere og praktikere (både pedagoger og ufaglærte).

sjargongen, uten å knytte den an til informantens erfaringsbaserte kunnskap. I Nilsen (2015) viser jeg til hvordan «barn med særskilte behov» eller «barn det ikke er noe spesielt med» ble anvendt som en institusjonell betegnelse i et av intervjuene jeg gjennomførte. Utgangspunktet var at både jeg og Lise (informanten) fort karakteriserte uttalelsen «et vanlig barn» som uheldig og erstattet det med «et barn det ikke er noe spesielt med». I stedet for å dykke ned i uttalelsen og prøve å få tak i den erfaringsbaserte kunnskapen som lå bak den, lanserte jeg altså en institusjonell betegnelse, som springer ut fra en bestemt institusjonell diskurs. Innenfor slike diskurser forsvinner subjektets erfaring av syne, og erstattes av perspektivløse representasjoner. «Institutional discourse swallows perspective, the local, the particular, and the subjective experience of workers», påpeker Smith (2005, s. 156). Det er likevel vanskelig å komme utenom slike betegnelser, og en «utpakking» av alle de institusjonelle betegnelse som er i omløp innenfor et institusjonelt kompleks kan fort bli en langdryg og lite leservennlig øvelse. Vissheten om at slike betegnelser, som er en integrert del av språkbruken, *gjør* noe er likevel viktig å være oppmerksom på. Institusjonelle diskurser og forståelser er en del av det Smith omtaler som styringsrelasjoner.

Styringsrelasjoner kan beskrives som objektiverte systemer for kunnskap, som er bragt frem av folks koordinerte handlinger, men som likevel fremstår som uavhengige strukturer utenfor tid og rom (Smith, 2012a, 2005).⁶⁹ I det daglige opplever vi ofte at styringen vi utsettes for ligger utenfor vår rekkevidde, nedfelt i de institusjonelle ordningene som omgir oss, for eksempel i dokumenter og skjemaer, lovgivning, normer osv. Disse ordningene eksisterer imidlertid ikke i seg selv, men har vokst frem av folks samhandling og koordinering av sine aktiviteter, og de spiller en rolle i folks hverdagsliv. Handlinger som gjøres av folk her og nå er koordinert med andre folks handlinger, som er gjort andre steder og til andre tider, og til sammen skaper dette institusjonelle ordninger som virker inn på og regulerer våre handlinger. Denne komplekse koordinering av folks handlinger innebærer en objektivering av folks bevissthet og aktiviteter. Det er denne objektiverte bevisstheten som virker styrende på oss. Hvordan styring oppstår og skjer, vet vi imidlertid ikke med mindre vi ser på hvordan institusjonelle ordninger brukes og gjøres i praksis. Utgangspunktet er relasjonelt: Det er i samspill mellom mennesker styring skjer.

I en institusjonell etnografisk studie kommer man ikke utenom tekster. Styring i moderne samfunn skjer først og fremst i form av tekster eller er i stor grad tekstlig-

⁶⁹ Dette og det neste avsnittet er også gjengitt i bokkapittelet «Barneomsorg. På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen» (Nilsen, 2015).

mediert, og for å forstå hvordan det som skjer lokalt henger sammen med det som skjer andre steder blir tekster sentrale. I et institusjonelt etnografisk perspektiv er det imidlertid ikke teksten i seg selv som er det mest interessante, men hvilken betydning teksten har og gis i ulike kontekster og av ulike folk i ulike situasjoner, og hvilke konsekvenser den har for folks handlinger. Det er med andre ord ikke de institusjonelle ordningene i seg selv som er interessante å studere, ettersom disse ikke anses å eksistere uavhengig av de folkene som skaper og anvender dem. Utforskningen bør derimot handle om hvordan folk i sin samhandling og koordinering av handlinger skaper institusjonelle ordninger, hvordan de blir synlige og hvilke konsekvenser de har i folks dagligliv. I neste kapittel ser jeg nærmere på dette, og knytter det til «tekst-leser konversasjonen».

3.3.3. Teksters rolle og tekst-leser konversasjonen

Tekster fungerer, ifølge Smith, som en bro mellom det lokale og det translokale, mellom det faktiske og det diskursive. I institusjonell etnografi er ikke tekster interessante i seg selv, men som en del av det sosiale, og nærmere bestemt utfra hvordan de bidrar til å koordinere subjektiviteter, bevisstheter og aktiviteter (Smith og Turner, 2014). Smith (2006) legger til grunn en sjenerøs forståelse av hva tekster kan være, som omfatter ord, bilder, figurer og lyder. Fellestrekket er at det har en materiell form som gjør det mulig å lese, se, lytte til e.l. på forskjellige steder og til forskjellige tider. Det er nettopp det at tekster er replikérbare som gjør dem spesielt interessante fra et institusjonell etnografisk perspektiv, dvs. at de kan leses, lyttes til, betraktes, vurderes og sirkuleres på forskjellige steder, til forskjellige tider og av forskjellige personer. Smiths syn på tekster har visse likheter med det som innenfor aktør-nettverksteori omtales som «non-human actants», og særlig det jeg i kapittel 3.1.4 omtaler som klassifikasjonsteknologi eller «inscription devices». Poenget hos både Smith og Latour er at tekster eller objekter har en selvstendig betydning i det sosiale komplekset. De *gjør* noe, eller får noe til å skje. Tekstene eller objektene kan likevel ikke betraktes som autonome eller uavhengige av menneskelig aktivitet. Snarere er de en forlengelse av menneskelig aktivitet, som mediatorer (Latour, 2005) eller forbindelsesledd mellom ulike sosiale posisjoner. Smith omtaler dem som institusjonelle koordinatore (Smith, 2005, s. 118-119). Men mens Smith først og fremst har fokus på tekster eller tekstlig-medierte diskurser (riktignok i sjenerøs forstand) og deres plass i styringsrelasjonene, har Latour fokus på objekter i bredere forstand.⁷⁰

⁷⁰ Det er mange likheter mellom IE og ANT. Begge er filosofiske orienteringer som har røtter i etnometodologi og som er fokusert på å synliggjøre ontologiske (ikke epistemologiske) sammenhenger, begge fokuserer på hvordan individet inngår i komplekse nettverk eller translokale relasjoner som også inkluderer materielle objekter, begge

Hvordan en tekst leses og forstås lokalt gir et inntak til å forstå hvordan individets bevissthet er heftet opp i translokale relasjoner og styringsrelasjoner. I det man leser et dokument inngår man i en konversasjon: man aktiverer teksten, tillegger den mening og danner seg en oppfatning av det som står der. Man anerkjenner at noen har skrevet teksten i en bestemt kontekst og til et bestemt formål. Man vil også vurdere teksten og noen ganger diskutere med andre hvordan den kan forstås og anvendes. Smith omtaler dette som en *tekst-leser konversasjon* («text-reader conversation») (Smith, 2005, s. 104-108). Tekster betraktes som *hendelser* («occurrences») (Smith og Turner, 2014, s. 9), som inngår i et handlingsforløp. Det er viktig å understreke at det ikke er teksten i seg selv som gjøres til gjenstand for analyse i institusjonell etnografi. Derimot er det hva teksten *gjør*, eller *får til å skje*, som er i fokus.

Betegnelsen *institusjonelle kretsløp* («institutional circuits») brukes om tekstkoordinerte handlingssekvenser som muliggjør bestemte handlinger (Smith og Turner, 2014, s. 10, Griffith og Smith, 2014, s.12-18). Griffith og Smith beskriver begrepet slik:

Institutional circuits are recognizable and traceable sequences of institutional action in which work is done to produce texts that select from actualities to build textual representations fitting an authoritative or «boss» text (law, policy, managerial objectives, frames of discourses, etc.) in such a way that an institutional course of action can follow. (Griffith & Smith, 2014, s. 12).

Fokuset er på den rollen ulike tekster spiller i et handlingsforløp for å legitimere handlingene innenfor en bestemt styringskontekst. Når tekster settes sammen på bestemte måter i et kretsløp gjøres noen handlinger institusjonelt legitime.

I moderne, tekstlig-baserte institusjoner finnes det et hierarki av ulike tekster. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er et eksempel på det Smith omtaler som *regulerende tekster* («regulatory texts»), *høyere ordens tekster* («higher level texts») eller «*boss texts*» (Smith, 2006, s. 79). Slike tekster er autoritative: De legger rammer og setter føringer for hvordan tekster på lavere ordens nivå kan utformes. I barnehagesektoren troner Rammeplanen langt oppe i tekst hierarkiet, mens lavere ordens tekster som årsplaner, månedsplaner, kartleggingsredskaper e.l. befinner seg lengre nede, og kan i noen tilfeller være en form for operasjonalisering av høyere ordens

legger vekt på å gi detaljerte beskrivelser av hvordan det sosiale henger i hop, med individets erfaring som startsted, og begge går bort fra det tradisjonelle mikro-makro skillet til fordel for et fokus på relasjoner og forbindelser mellom ulike steder i det sosiale komplekset. Hovedforskjellen ligger i hvilken betydning det ikke-menneskelige gis (det som Latour kaller «non-human actants»). Mens IE har fokus på tekster (i sjenerøs forstand), omfatter ANT materielle objekter i bred forstand. I ANT anses individer og ikke-menneskelige aktører som gjensidig avhengige og gjensidig konstituerende (kokker og kniver, leger og stetoskoper osv.). IE, derimot, setter individet og hennes erfaring i fokus. Individer er riktignok både subjekt og objekt i relasjon til tekster, men konstitueres ikke av tekster. (Se Thompson og Pinset-Johnson (2011) for en bredere sammenligning).

tekster. For eksempel vil en årsplan i en barnehage ofte synliggjøre hvilke ulike fokusområder barnehagen skal ha og hvordan de knytter seg til de ulike fagområdene i Rammeplanen. I månedsplanen angis det gjerne hvilke aktiviteter som skal finne sted knyttet til de ulike fokusområdene. I institusjonell etnografi er det ikke innholdet i de høyere ordens tekstene i seg selv som er i fokus, men hvordan disse tekstene kommer inn i og settes i spill i hverdagslivet i det institusjonelle komplekset, og gjerne via koplingen til lavere grads tekster.

Det er imidlertid ikke alltid slik at det er tydelig hvordan tekster kan spille en rolle.⁷¹ Tekstene kan ofte være mer skjulte og ikke materielt til stede i tekst-leser konversasjonen. I boka *Mothering for schooling* (1987) presenter Dorothy E. Smith sammen med Alison Griffith en studie av det arbeidet mødre gjør i forbindelse med sine barns skolegang. De har intervjuet mødre i to områder med ulike sosiokulturelle profiler, og studien viser blant annet hvordan betingelsene for mødrenes arbeid var ulik og gav dem ulike muligheter til å følge opp sine barn. Det Griffith og Smith trekker frem som viktig innsikt fra denne studien er hvordan mødre i begge områdene forholdt seg til det de omtaler som «moderskapsdiskursen». Denne diskursen kan ikke knyttes til noen konkrete tekster, men den er likevel tekstlig-mediert i den forstand at den har vokst frem og opprettholdes i blader for kvinner, TV program, avisartikler og andre media. Moderskapsdiskursen gir klare føringer for hvordan kvinner bør utføre moderskapet, blant annet i forhold til skolen. I utviklingen av denne diskursen er det først og fremst kvinner fra middelklassen som har vært ledende og satt standarden. Bakgrunnen for studien var Smith og Griffith sine erfaringer som enslige mødre og opplevelsen av ikke å være fullverdige foreldre. I essayet *SNAF as Ideological Code* (Smith, 2012b) diskuterer Smith hvordan studien var informert av nettopp den samme moderskapsdiskursen og den standarden som ble satt av denne diskursen. En del av dette er forståelsen av hva som er den standardiserte, nord-amerikanske familie (SNAF), som blant annet består av to foreldre. I essayet viser Smith hvordan forståelser som SNAF virker strukturerende og organiserer tekster på tvers av steder, temaer og målgrupper, og hvordan de virker inn på den politiske utformingen. Smith beskriver SNAF som en *ideologisk kode*, det vil si en replikérbar skjematisk forståelse som legger språklige føringer for hvordan tekster produseres og forstås. I norsk sammenheng kan vi kanskje si at husmorfamilien lenge var en tilsvarende ideologisk kode, som i dag er erstattet av

⁷¹ Dette avsnittet er også publisert i bokkapittelet «Barneomsorg. På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen» (Nilsen, 2015).

toinntektsfamilien. Man tar det nærmest for gitt at en «vanlig» familie består av barn og to voksne som er i inntektsgivende arbeid på hel- eller deltid, og denne tatt-for-gitte forståelsen av hva en vanlig familie er og de forventningene som legges til grunn på bakgrunn av en slik forståelse gjennomsyrrer politiske dokumenter, forvaltning, mediedebatt, reklame, så vel som ukeplaner og læringsmål i skole og barnehage. Tekstlig-medierte diskurser og ideologiske koder, i likhet med materielle tekster, inngår på den måten i styringsrelasjoner.

Det kan være vanskelig å se hva som skiller tekster i institusjonell etnografi fra kritisk diskursanalyse (f.eks. Fairclough, 1992), spesielt om man trekker inn tekstlig-medierte institusjonelle diskurser. Smith og Turner (2014) understreker at tekster i institusjonell etnografi dreier seg om materielle objekter som kan reproduseres og sirkuleres. I likhet med ANT er de opptatt av hvordan tekster (som materielle objekter) inngår i sosiale relasjoner. I motsetning til kritisk diskursanalyse eller diskursanalyse i bredere forstand, studerer man derfor ikke i institusjonell etnografi tekstene eller diskursene i seg selv.

Smith påpeker at institusjonelle diskurser ikke foreskriver bestemte handlinger, men at de legger betingelsene som gjør noen handlinger mer institusjonelt ansvarlige – eller riktige - enn andre (Smith, 2005, s. 113). Institusjonelle diskurser, enten de er tekstliggjorte eller ei, har med andre ord stor betydning for institusjonens accountability. Når en persons, si en bakkebyråkrats, handlinger skal vurderes er det nettopp hensynet til ansvarlighet som ofte blir avgjørende. En viktig del av profesjonelles arbeid er derfor å dokumentere (beskrive, begrunne og forsvare) de beslutningene de tar og de handlingene de gjør. I dette arbeidet inngår tekster som en del av det institusjonelle kretsløpet. Kritikken som den politiske oppmerksomheten rundt tidlig innsats springer ut fra, handler i stor grad om det som *ikke* er dokumentert. Hvorfor har ingen meldt fra om at et barns omsorgssituasjon er kritikkverdig? Hvorfor har ingen sett behovet for at et barn får støtteopplæring for å fremme språkutviklingen? Det er på grunnlag av dette bakteppet at behovet for dokumentasjon har bredt om seg, også i barnehagen, og som gjør det særdeles relevant å trekke inn tekster i en analyse av barnehagens praksis ved tidlig innsats.

3.3.4. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for den analytiske tilnærmingen jeg bruker i denne studien, og beskrevet noen av de sentrale begrepene i denne tilnærmingen. Institusjonell etnografi er en utforskningsmetodologi der oppdagelsesmomentet står sentralt. Min anvendelse av denne tilnærmingen kan betegnes som abduktiv. Studien er tydelig

informert av teori, og jeg er opptatt av å få frem dialektikken mellom teori og empiri på en måte som synliggjør underliggende mønstre. I min studie er det særlig oppdagelsen av hvordan individer inngår i ulike styringsrelasjoner jeg har hatt fokus på. Jeg har særlig vært oppmerksom på teksters rolle som institusjonelle koordinatore som *gjør* noe eller *får noe til å skje*.

4. Metodologisk fremgangsmåte

Studiens problematikk og de forskningsspørsmålene jeg har valgt å fokusere på har vært avgjørende for valget av institusjonell etnografi som metodologisk tilnærming. Formålet med dette kapittelet er å gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen og å reflektere over fremgangsmåtene.

Jeg starter med en beskrivelse av satsingen *Tidlig innsats for god start*, som kan sies å være det caset jeg tar utgangspunkt i for å utforske problematikken knyttet til tidlig innsats. Som omtalt i kapittel 1.2 springer doktorgradsprosjektet ut fra et ønske om følgeforskning av denne satsingen. Hvilke konsekvenser dette har for mitt prosjekt, og i hvilken grad prosjektet mitt kan forstås som følgeforskning, diskuterer jeg i kapitlene 4.1 og 4.2. Derfra går jeg inn på en beskrivelse av fremgangsmåtene jeg har anvendt. Kapitlene 4.3 til 4.5 handler om hvordan jeg har gått frem, fra å gjøre oppdagelser til hvilke konkrete metoder jeg har brukt i datainnsamlingen. Den analytiske fremgangsmåten beskriver jeg i kapittel 4.6, før jeg i det påfølgende kapittelet diskuterer hvilket generaliseringspotensiale studien har. Avslutningsvis reflekterer jeg over min egen rolle (kapittel 4.8), før jeg tar jeg for meg en del etiske problemstillinger som oppsto underveis i forskningsprosessen og mine vurderinger av dem (kapittel 4.9).

4.1. Beskrivelse av studiens utgangspunkt. Satsingen *Tidlig innsats for god start*

Som beskrevet i avhandlingens innledningskapittel springer dette doktorgradsprosjektet ut fra satsingen *Tidlig innsats for god start* i Aust Agder Fylke, som har til hensikt å bedre levekårene i regionen ved hjelp av tidlig innsats. Satsingen kan sees i sammenheng med det fokuset som har vært på tidlig innsats nasjonalt, og som bl.a. kommer til uttrykk i Meld.St. 16 (2006-2007) (2007), Meld.St. 18 (2010-2011) (2011) og NOU 2009:18 (2009).

Satsingen kan sies å være dette prosjektets case.⁷² Det er imidlertid viktig å understreke at forskere som anvender institusjonell etnografi studerer *problematikker*, ikke caser, selv om de tar utgangspunkt i unike aktualiteter som kan minne om caser. Det er forbindelsene mellom de ulike aktualitetene i en problematikk som er av interesse, med startsted i et bestemt ståsted, og med blikket rettet mot å oppdage styringsrelasjoner. På

⁷² Ragin og Becker (1992) hevder at begrepet «case» ikke er klart definert i samfunnsforskningen, til tross for at det er mye anvendt. Caser kan være teoretiske eller empiriske, eller begge deler, det kan handle om et ganske avgrenset fenomen eller en prosess, og det kan være generisk eller spesifikt.

tross av dette bruker jeg begrepet case flere steder i dette kapittelet, nettopp fordi mange av de samme problemstillingene man støter på i det man utforsker en problematikk med utgangspunkt i noen aktualiteter minner om de problemstillingene man møter i såkalt case-forskning.

Visjonen bak satsingen *Tidlig innsats for god start* er at «alle barn blir sett og får mulighet til å utvikle sitt potensiale» (jfr. prosjektbeskrivelse, s. 4).⁷³ Målene er at (a) barn som lever i utsatte familier/i vanskelige relasjoner blir sett og fulgt opp i svangerskapsomsorg, helsestasjon/skolehelsetjenesten, barnehage og skole, (b) foreldrene er bedre foreldre ved at relasjonskompetansen er økt, og (c) kunnskap om systematisk og tverrfaglig innsats ovenfor risikoutsatte barn i barnehagen og skolen gir barna et bedre utgangspunkt/bedre psykisk helse slik at de mestrer kravene i skolen bedre. Det er i tillegg formulert følgende seks delmål for prosjektet.

1. Tidlig intervensjon – Etablere system for å fange opp barn i risikozonen i barnehagen etter «Kvello metoden».
2. Barnehage- og skoleansatte, evt. eget team, veileder foreldre i foreldrerollen.
3. Barn som lever i utsatte familier får tilbud om leksehjelp i løpet av skoledagen.
4. Barn i utsatte familier deltar i fritidsaktiviteter tilsvarende barn flest i løpet av skoledagen.
5. Identifisere svikt i rutiner i samhandlingen i helse- og sosialtjenestene og mellom 1. og 2. linjetjenesten for å fange opp og følge opp risikoutsatte barn. Hvor, når, hvorfor og hvordan svikter det i kjeden?
6. Etablere gode rutiner i samhandlingen i helse- og sosialtjenestene og mellom 1. og 2. linjetjenesten for å fange opp og følge opp risikoutsatte barn.

De forskjellige målene og delmålene har i ulik grad blitt vektlagt i satsingen, som en følge av at prosjektet ble avkortet i forhold til opprinnelig søknadsbeløp. En prioritering som ble gjort var at innsatsen i all hovedsak ble spisset mot barn under skolealder, ettersom det er «definert «hull» i det offentliges systematiske observasjon og innsats overfor barn og unge fra barnet fyller to år til det starter på skolen» (jfr. prosjektrapport av 21.12.2011, s. 2-3). Delmålene knyttet til leksehjelp (delmål 3) og å fremme deltakelse i fritidsaktiviteter for utsatte barn (delmål 4) ble følgelig nedprioritert (jfr. prosjektrapport av 17.01.2014, s. 3). Det har heller ikke blitt satt i verk systematiske tiltak for foreldreveiledning (delmål 2).

En sentral del av aktiviteten i satsingen har vært å tilby ansatte i barnehager, helsestasjoner, barnevernstjeneste og andre etater opplæring i den såkalte «Kvello-modellen». Denne tilnærmingen, som omtales både som en modell og en metode, er

⁷³ Prosjektbeskrivelsen, søknadene og prosjektrapportene fra satsingen, som jeg henviser til i dette kapittelet, er ikke offentlig publisert.

utviklet av Øyvind Kvello. Formålet med modellen er flerfoldig.⁷⁴ Dels handler det om å skape et reelt tverrfaglig og likeverdig samarbeid mellom ulike aktører i tjenesteapparatet, blant annet ved å utvikle et felles språk som alle er komfortable med, og dels er det en praktisk modell for hvordan man kan sette i verk tidlig innsats. Sentralt i modellen er intensjonen om å øke de ansattes analytiske kompetanse og handlingskompetanse. Dette skjer ved at de ulike profesjonelle aktørene treffes for å diskutere konkrete bekymringsaker på et såkalt «stormøte». Forut for stormøtet har ulike profesjonsgrupper vært i barnehagen og gjort observasjoner av barna og de ansattes samhandling med barna (forutsatt at de har fått foresattes samtykke). Gjennom denne tilnærmingen foregår det en kunnskapsutveksling og kompetanseheving. I tillegg inneholder modellen en intensjon om å styrke «systemblikket», ved å bli bevisste på hvordan strukturene i barnehagen virker inn på det som skjer. Innføringen av Kvello-modellen i de to kommunene i Aust Agder har bestått av at de ansatte har fått opplæring av Øyvind Kvello, og at de i noen av barnehagene har gjennomført observasjon og stormøte. Boka *Barn i Risiko* (Kvello, 2010) står sentralt i opplæringen. Kvello-modellen oppfattes imidlertid som ressurskrevende, og det har i Arendal vært vanskelig å anvende modellen i full skala. Det har derfor vært behov for å gjøre ulike tilpasninger, og flere har omtalt dette som «Kvello-light». I Åmli har man derimot anvendt modellen i sin fulle skala. I tillegg til opplæring i Kvello-modellen har det blitt gjennomført en rekke andre opplæringstiltak, eksempelvis kurs i taushetsplikt og kurs i mentalisering.

Prosjektet er avgrenset til kommunene Arendal og Åmli. Dette er kommuner som begge skårer dårlig på ulike levekårsvariabler. Mange av tiltakene som har blitt gjennomført som en del av satsingen har likevel vært åpne for ansatte i andre kommuner.

Arendal, som er den største kommunen i Aust Agder, med en befolkning på over 40 000, ble invitert med i prosjektet fordi:

Kommunen har store levekårsutfordringer tilsvarende de som er gjeldende for fylket for øvrig. I tillegg har kommunen store utfordringer med kriminalitet, langtids sosialhjelpsutbetalinger for alle aldersgrupper og for unge i gruppen 18-24 spesielt. Kommunen oppgir at det er et økende problem med unge rusmisbrukere og mange unge jenter mellom 15-20 år som blir mødre (jfr. prosjektbeskrivelse, s. 9).

I prosjektbeskrivelsen står det i tillegg at kommunen har flest ikke vestlige innvandrere i fylket. I Arendal er 3 av 8 oppvekstområder valgt ut til å delta på satsingen, på bakgrunn av at de kommer dårligst ut på de fleste levekårsvariablene.

⁷⁴ Dette avsnittet baserer seg på et intervju gjennomført med Øyvind Kvello, høsten 2013.

Åmli kommune, som har en befolkning på under 2000, ble invitert med i prosjektet fordi:

Kommunen sliter med de fleste levekårsvariablene, og er blant de 6 kommunene i Aust-Agder som også omtales i Fafo-rapporten 2009:38 *Barnefattigdom i Norge*, på grunn av en høy andel fattige barn og høy andel barn i familier som mottok sosialhjelp i 2006. Kommunen har også en betydelig andel unge uføre og unge på langtids sosialhjelp. (...) I tillegg kommer kommunen dårlig ut på dødelighetsstatistikken for begge kjønn. Det er særlig hjerte- og karsykdommer for begge kjønn og kreft for kvinner som er høyere enn snittet for Aust-Agder og for landet. Kommunen har mange barn som mottar hjelpetiltak eller omsorgstiltak i løpet av året pr. 100 barn 0-17 år. Mens det i 2008 var henholdsvis 4,1 for landet og 4,3 for fylket hadde Åmli 9,7 slike saker (jfr. prosjektbeskrivelse, s. 10).⁷⁵

Satsingen har blitt finansiert av Kunnskapsdepartementet, og midlene forvaltet av Fylkesmannen i Aust Agder gjennom et eget prosjekt kalt *Tidlig innsats for god start*. Aust Agder fylkeskommune bidrar i tillegg med del-finansiering av følgeforskningen i prosjektet. Det ble første gang søkt om midler til satsingen (inkludert følgeforskning) våren 2010. Søknaden ble da avslått, og erstattet av en ny søknad av mindre omfang. Denne ble innvilget høsten 2010, med tilsagn om 1,2 mill. pr år over en tre års periode. Prosjektet ble igangsatt 1. desember 2010, og ble videreført i 2011, 2012 og 2013. Man søkte så Kunnskapsdepartementet om videre finansiering for 2014 og 2015. Dette ble det først gitt tilsagn om, men tilsagnet ble trukket tilbake av den nye regjeringen. Prosjektet er likevel videreført i 2014, delvis med resterende midler fra tidligere års prosjektmidler fra Kunnskapsdepartementet, og delvis med midler fra Fylkesmannen. Formelt ble prosjektet avsluttet ved utgangen av 2014.

Det ble ansatt en egen prosjektleder i full stilling for å ivareta den daglige driften av prosjektet. Prosjektlederens rolle var å være «en pådriver, koordinator og katalysator for organisasjonsutvikling på kommunalt nivå» (jfr. revidert søknad av 23.11.10., s. 1-2). I 2013 trådte tidligere prosjektleder ut av stillingen, og en ny prosjektleder ble ansatt. I tillegg ble det nedsatt en egen prosjektgruppe og styringsgruppe for satsingen. Prosjektgruppen bestod av representanter fra helsestasjon, barnehage og skole/PPT i begge kommunene, samt representanter fra helse og sosialavdelingen og utdannings- og justisavdelingen hos Fylkesmannen. Styringsgruppen bestod av fylkesmann og

⁷⁵ I datainnsamlingsperioden pågikk det en debatt om innføring av fem-timers skoleuke i kommunen. Kommunen hadde så langt, i likhet med et fåtall andre kommuner i regionen, en ordning som gikk ut på at elever i de laveste klassetrinnene hadde fri en dag i uka. Debatten engasjerte mange, også utenfor kommunen. Ordningen med fri en dag i uka ble blant annet kritisert for å hemme likestillingsutviklingen og levekårssituasjonen i kommunen. Tilhengerne av ordningen argumenterte blant annet med at ordningen var særlig egnet i en kommune der mange familier har lang reisevei til skole og arbeid.

assisterende fylkesmann i Aust Agder, ordførere og rådmenn i begge kommunene, fylkeslege og utdanningsdirektør i fylket, samt prosjektleder.

Fylkesmannen i Aust Agder, Aust Agder fylkeskommune og Universitetet i Agder har bidratt med finansiering til følgeforskning av satsingen. Styringsgruppen besluttet å organisere følgeforskningen i form av et doktorgradsprosjekt. Selv om stipendiaten forutsettes å følge satsingen ble det inngått en avtale med Universitetet i Agder som sikrer at stipendiaten faglig sett er uavhengig (mer om dette i kapittel 4.8). I desember 2012 ble jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved UiA for å følge satsingen.

I doktorgradsprosjektet har jeg valgt å konsentrere meg om hvordan tidlig innsats *gjøres* sett fra barnehageansattes ståsted. Jeg har konsentrert meg om fire barnehager som er organisert i to barnehageenheter, med en enhet i hver av kommunene (dvs. to barnehager i hver av kommunene). Barnehagene beskriver jeg i kapittel 4.4.1.

4.2. Å utvikle kunnskap for folk

Utgangspunktet for dette doktorgradsprosjektet er altså satsingen *Tidlig innsats for god start*. Formålet med satsingen har vært å bedre tjenestene for barn og unge i de to kommunene som har deltatt, og som en del av kunnskapsutviklingen i satsingen skulle det gjennomføres følgeforskning. Tanken med følgeforskningen var å frembringe relevant og nyttig kunnskap underveis i den perioden satsingen har vart. Prosjektet mitt kan i vid forstand betraktes som en form for følgeforskning. I smal forstand er det ikke. La meg utdype dette.

Baklien beskriver følgeforskning som en «formativ, dialogbasert prosessanalyse» der det legges vekt på å skape en konstruktiv dialog mellom ulike interessenter i det programmet, intervensjonen e.l. som skal iverksettes (Baklien, 2000, s. 37, gjengitt i Sverdrup, 2013). Sverdrup (2013) hevder at følgeforskning hovedsakelig benyttes når det er ønskelig å utvikle eller bidra med å utvikle praksis, tiltak eller tilbud innenfor velferdstjenester, og der det er ønskelig at de som er berørt skal ha innflytelse på prosessen. Lindøe, Mikkelsen og Olsen (2002) påpeker at følgeforskning har mange likhetstrekk med aksjonsforskning. De som blir berørt skal ha innflytelse både på hva som gjøres til gjenstand for forskning/evaluering, metodevalg og tolkning av data. Følgeforskeren er likevel ikke deltaker i eller ansvarlig for den aksjonen eller intervensjonen som igangsettes. Forfatterne hevder at følgeforskning «representerer et forsøk på å innta et mellomstandpunkt mellom å være nøytral observatør på den ene

siden av det som skjer og å være en endringsagent som aktivt deltar i intervensjonen som igangsettes» (ibid, s. 193).

Doktorgradsprosjektet mitt avviker fra disse beskrivelsene av følgeforskning på (minst) to måter. For det første kom ikke forskningsprosjektet i gang før utviklingsprosjektet var godt etablert. Å gjennomføre en prosessanalyse fra oppstart til avslutning var derfor i utgangspunktet umulig å få til. For det andre har jeg i liten grad latt de som er berørt ha innflytelse på utformingen av problemstillinger, metode og tolkning av data.⁷⁶ Prosjektet har med andre ord ikke vært utpreget dialogbasert. Likevel er ikke avstanden til følgeforskning, slik det er beskrevet over, stor. Det har vært et viktig siktemål med doktorgradsprosjektet å frembringe kunnskap som er nyttig for de involverte i utviklingsprosjektet, ikke bare i et tilbakeskuende perspektiv, men også underveis i prosjektperioden. Dette har jeg forsøkt å imøtekomme både ved å gjennomføre en spørreundersøkelse tidlig i forskningsprosessen og formidle resultatene fra den, og ved å delta på møter med sentrale prosjektdeltakere, der jeg også har formidlet noen foreløpige fortolkninger av det øvrige datamaterialet. Sånn sett har jeg ikke kun vært en nøytral observatør, men heller ingen utpreget endringsagent.

Det bør bemerkes at følgeforskning ikke er et entydig og klart definert begrep, men at det kan romme mange ulike forståelser og anvendelsesmåter. Av den grunn er jeg skeptisk til å beskrive forskningen jeg her har gjort som følgeforskning. Kunnskapsinteressen som jeg legger til grunn dreier seg om mer enn å vurdere virkningen av eller kunnskapen som er utviklet i satsingen *Tidlig innsats for god start*. Studiens problematikk er teoretisk informert, med et eksplisitt ønske om å videreutvikle kunnskap som er av sosiologisk interesse i bredere forstand. Men jeg har samtidig hatt en klar interesse av å utvikle kunnskap som er nyttig for de som skal sette tidlig innsats ut i livet, eller som er berørt av problematikken, både lokalt (som en del av satsingen) og allment.

Valget om å tilnærme seg problemstillingene ved hjelp av institusjonell etnografi handler blant annet nettopp om at kunnskapen skal være nyttig for folk. Som nevnt

⁷⁶ Dette var noe jeg vurderte i startfasen av prosjektet. Jeg falt ned på at det ville bli både praktisk og faglig krevende å legge opp til en tett dialog med de berørte gjennom hele prosjektperioden. I avveiningen mellom å være tett på praksis og å ha en uavhengig rolle falt jeg ned på å legge størst vekt på det siste. Likevel valgte jeg å ha en tett dialog med deltakerne i satsingen tidlig i prosjektperioden ettersom det var viktig å få frem noen resultater tidlig som kunne informere den videre utviklingen av satsingen. Som jeg beskriver nærmere senere i kapittelet gjennomførte jeg derfor tidlig en spørreundersøkelse. I utviklingen av denne gav satsingens prosjektleder og et av medlemmene i styringsgruppen for satsingen innspill både til utformingen av spørreskjemaet og tolkningen av resultatene.

beskriver Smith (2005) institusjonell etnografi som en sosiologi *for* folk (ikke *om* folk). Hun utdyper dette slik: «..once the institutional ethnography is completed, it becomes a resource that can be translated into people's everyday work knowledge. Hence it becomes a means of expanding people's own knowledge rather than substituting the expert's knowledge for our own» (Smith 2005, s. 1). Det er et viktig siktemål innenfor denne tilnærmingen at kunnskapen gjøres tilgjengelig og kan brukes av dem som er i feltet som studeres på en slik måte at det utvider deres egen kunnskap om sin virksomhet. I så måte har det mange likhetstrekk med beskrivelsene av følgeforskning som er gjengitt over.

4.3. På oppdagelsesferd i feltet for utforskning

Å ta utgangspunkt i erfaring og folks kunnskap om sin virksomhet er essensielt i institusjonell etnografi. Med startpunkt i et ståsted, som i mitt tilfelle er hos de barnehageansatte, er formålet for forskeren å få tak i noen erfaringer og å utforske de institusjonelle prosessene som erfaringene er en del av. Det er oppdagelse som står i sentrum. Forskerens oppgave er å få øye på eller oppdage relasjoner som ikke uten videre er synlige for dem som er en del av relasjonene.

DeVault og McCoy (2006, s. 20) anbefaler at forskningen følger en tretrinnsprosess der man (a) starter med å identifisere en erfaring, (b) identifiserer noen av de institusjonelle prosessene som former den erfaringen, og deretter (c) undersøker disse prosessene med sikte på å beskrive analytisk hvordan de virker inn på erfaringen. Erfaringen som identifiseres springer ut fra et bestemt ståsted. Det som leder utforskningen videre er spørsmålet om hvilke translokale relasjoner og styringsrelasjoner denne erfaringen er heftet opp i, og på hvilke måter disse relasjonene er med på å forme erfaringen. På den måten kan man få fatt i koplingene mellom det som skjer og gjøres lokalt og de institusjonelle prosessene handlingene er en del av. Campbell og Gregor (2004) anbefaler at man samler inn data på to nivåer for å lykkes med dette. Først bør man ta for seg det som skjer lokalt, med utgangspunkt i erfaringene og handlingene til de folkene man vil få kunnskap om virksomheten til. Forfatterne kaller dette «first-entry data», som jeg har oversatt til *data på første nivå*. Deretter bør man lete etter data som kan bidra til å belyse og forklare hvordan det som skjer og gjøres lokalt er heftet opp i institusjonelle prosesser. Dette kaller de «level-two data», som jeg har oversatt til *data på andre nivå*. Campbell og Gregor beskriver denne prosessen som en type detektivarbeid. Man kan for eksempel lete etter tekster eller intervjuer folk som befinner seg på andre steder i det institusjonelle komplekset. Min fremgangsmåte har vært å samle inn

data på to nivåer slik Campbell og Gregor anbefaler. Med utgangspunkt i intervjuer med fjorten barnehageansatte har jeg fulgt ulike ledetråder. Jeg har sett etter tekster, dokumenter og skjemaer, jeg har intervjuet folk på helsestasjoner, i barnevernstjeneste og PP-tjeneste, jeg har fulgt undervisning og deltatt på møter. Fokuset mitt har vært på å gjøre oppdagelser av hvordan dette virksomhetsfeltet som kalles tidlig innsats henger i hop. I likhet med McCoy (2006) mener jeg imidlertid at den metodiske fremgangsmåten i institusjonell etnografi ikke behøver å være ryddig og ordnet i en prosessuell rekkefølge, men at det fint går an å bevege seg frem og tilbake mellom ulike nivåer i datainnsamlingen. Ofte kan det være gode metodiske eller praktiske grunner til det. Jeg har derfor tillatt stor grad av fleksibilitet i forskningsdesignet.

Datainnsamlingen har pågått gjennom et feltarbeid som har sitt utgangspunkt i satsingen *Tidlig innsats for god start*. «Feltet» er i denne forstand relasjonene mellom de som på ulike måter er involvert i satsingen, enten som ansatt i en av barnehagene som er med på satsingen, som ansatt i den kommunale barnevernstjenesten, helsestasjonen, PP-tjenesten e.l., som deltaker i prosjektgruppen eller styringsgruppen for satsingen, som prosjektleder, som kommunepolitiker, som «ekspert», og i bredere forstand, som forfatter og kunnskapsleverandør av de ulike dokumentene, redskapene og artiklene som har blitt aktualisert i satsingen. Feltarbeidet var i liten grad avgrenset forut for studien. Det er studiens problematikk som har lagt føringer for hvordan feltarbeidet har forløpt, hvilke ledetråder som har vært aktuelle å forfølge. For å få kunnskap om og bli kjent med dette feltet har jeg i tillegg til data på første og andre nivå samlet inn data som knytter seg mer spesifikt til satsingen *Tidlig innsats for god start*. Dette omtaler jeg som *bakgrunnsinformasjon*.

Som feltforsker har jeg anvendt en kombinasjon av ulike kilder og metoder for datainnsamling, og i kapittel 4.5 redegjør jeg for disse. Det er vanlig at man benytter ulike data i et feltarbeid. I sin redegjørelse av det de kaller induktiv etnografi skriver Alvesson og Sköldbberg (2009, s. 85) at feltarbeid (de bruker den engelske betegnelsen «ethnography») ikke er en predefinert metode, men snarere «a general research orientation». Det viktigste er, skriver de, «å ha vært der».⁷⁷ Kalleberg skriver i sitt forord til den første utgaven av boka *Feltmetodikk* av Hammersley og Atkinson (1987) at datainnsamling i feltarbeid er kjennetegnet av nærhet, mangfold og fleksibilitet (ibid, s. 6). Dette har også vært retningsgivende prinsipper for min fremgangsmåte. Jeg har oppholdt meg over lengre tid i feltet og fått god kjennskap både til folk og til det som

⁷⁷ Selv om min tilnærming har vært mer abduktiv enn induktiv er det mange likheter med det Alvesson og Sköldbberg kaller induktiv etnografi.

rører seg der, jeg har benyttet mange ulike kilder til data, og jeg har underveis tilpasset datainnsamlingen utfra de mulighetene som oppsto naturlig i feltet. Fremgangsmåten med å benytte ulike metoder og ulike data beskrives ofte som metodetriangulering eller *mixed methods design* (se bl.a. Creswell, 2009). Formålet med metodetriangulering er å få en bedre forståelse av det fenomenet som studeres. Som Alvesson og Sköldberg (2009, s. 86) påpeker kan imidlertid metodemangfold i etnografiske studier være til hinder for å oppnå et enhetlig resultat, ettersom ulike metoder vektlegger ulike aspekter ved fenomenet. På den andre siden, påpeker de, kan nettopp mangfold og variasjon være en berikelse som bidrar til økt forståelse av fenomenet. Når jeg har brukt ulike metoder har det først og fremst vært på bakgrunn av et ønske om å få vite mer ved å følge de ledetrådene som kommer frem underveis. Samtidig har det en mer pragmatisk begrunnelse, som handler om å utnytte de mulighetene som oppstår naturlig i feltet. La meg ta et par eksempler.

I flere av intervjuene med de ansatte i en av barnehagene ble det henvist til «oppvekstteamet». Dette viste seg å være en tverrprofesjonell gruppe, med medlemmer ansatt i ulike velferdsinstitusjoner i kommunen, som møttes på jevnlig basis. Oppvekstteamet ble regnet som en ressursgruppe, som både kunne diskutere generelle tema og enkeltsaker, og som også kunne fungere som rådgivere for ansatte i barnehagen. På min jakt etter å forstå de institusjonelle prosessene rundt fenomenet tidlig innsats, ble dette en viktig ledetråd. Jeg kontaktet derfor lederen for oppvekstteamet, og ba om et møte. Hun inviterte meg til å delta på neste møte med teamet, der jeg skulle få anledning til å stille spørsmål. Ved å følge denne ledetråden ble det derfor et naturlig valg å gjennomføre et gruppeintervju.

En annen ledetråd jeg fulgte førte meg blant annet til skolebenken. En sentral del av satsingen var at ansatte i kommunene skulle få opplæring i den såkalte Kvello-metoden. Da anledningen bød seg valgte jeg å delta på opplæringen, både for å lære om metoden og selve opplæringen. Samtidig gav det meg en uvurderlig mulighet til å snakke med flere ansatte i kommunene om opplæringen, observere hvilke tema som ble gjenstand for diskusjon, og å intervju Øyvind Kvello selv om metoden.⁷⁸ Innføringen i Kvello-metoden gav meg også anledning til å delta på et stormøte, i rollen som ikke-deltakende observatør.

Det lå også en pragmatisk begrunnelse bak valget om å gjennomføre en spørreundersøkelse blant ansatte i helsestasjoner og barnehager i de to kommunene. En

⁷⁸ Øyvind Kvello har gitt sitt samtykke til å ikke bli anonymisert i denne studien.

sentral del av satsingen var kunnskapsutvikling, og følgeforskningen var som nevnt viktig i den forbindelse. Det var et klart ønske, blant annet fra styringsgruppen for satsingen, om å få frem noen resultater underveis som kunne gi en pekepinn på hva som burde være fokus i den siste perioden av satsingen. Jeg foreslo derfor å gjennomføre en enkel spørreundersøkelse blant ansatte på helsestasjoner og i barnehager, som var hovedmålgruppen for satsingen, i de to kommunene. Formålet med spørreundersøkelsen var å kartlegge hvilke erfaringer ansatte i barnehager og på helsestasjoner har med bekymring for barn, og hvilke erfaringer de har med å samarbeide med foresatte, kolleger og andre fagfolk når de er bekymret. I tillegg var det et mål å få kunnskap om hvilken betydning deltakelse i Kvello-opplæringen har hatt for de ansattes trygghet i å oppdage og håndtere bekymringer. Resultatene fra spørreundersøkelsen presenterte jeg i en egen rapport (Nilsen, 2014).⁷⁹ Denne ble publisert på nettsiden til satsingen i oktober 2014, og ble presentert i ulike fora av prosjektlederen for satsingen. I forordet til rapporten skrev jeg at spørreundersøkelsen ikke er en del av doktorgradsavhandlingen, men et redskap for det videre arbeidet med satsingen. Bakgrunnen for dette er hovedsakelig at rapporten ikke fyller de vitenskapelige krav som stilles til en doktorgradsavhandling. Dette var et bevisst valg. Målet var å formidle noen resultater relativt hurtig, som var antatt å være nyttige for de involverte i satsingen. Rapporten ble imidlertid ikke publisert før etter at den øvrige datainnsamlingen var gjennomført. Det er derfor lite sannsynlig at resultatene i rapporten hadde innvirkning på hvordan informantene forholdt seg til meg og hvordan de svarte. Flere av de barnehageansatte som jeg intervjuet hadde imidlertid også svart på spørreskjemaet, og noen fortalte om det da de ble intervjuet. Selv om resultatene fra spørreundersøkelsen er viet liten plass i avhandlingen er den å betrakte som en del av forskningsprosessen. Spørreundersøkelsen bidro til å identifisere erfaringer som var viktige for den videre datainnsamlingen, og jeg regner den derfor som data på første nivå. I avhandlingen henviser jeg til rapporten fra spørreundersøkelsen som en selvstendig publikasjon.

Feltarbeidet har altså bestått av ulike former for deltakelse. Samlet sett har jeg oppholdt meg aktivt i feltet fra desember 2012 til juni 2014.

Hoveddelen av datamaterialet består av individuelle intervjuer med 14 barnehageansatte. To av dem er intervjuet individuelt to ganger. I tillegg til disse intervjuene har jeg gjennomført gruppeintervjuer med de samme informantene og deltatt på personalmøter. I den ene barnehageenheten gjennomførte jeg også foto-støttede

⁷⁹ Rapporten fra spørreundersøkelsen er gjengitt som vedlegg til avhandlingen.

intervjuer. Dette materialet, sammen med spørreundersøkelsen, omtaler jeg som data på første nivå (se tabell 1).

I tillegg gjennomførte jeg en rekke intervjuer, gruppeintervjuer og observasjon som jeg regner som data på andre nivå. I en av kommunene har jeg gjennomført individuelle intervjuer med ansatte i barnevernstjeneste, helsestasjon og PP-tjeneste. I den andre kommunen har jeg gjennomført to gruppeintervjuer (med hhv. oppvekstteamet og ansatte i barnevernstjenesten) og et individuelt intervju med en ansatt i PP-tjenesten. Jeg har også gjennomført et intervju med Øyvind Kvello. Jeg har deltatt på opplæring, samlinger og et stormøte. I tillegg har jeg fulgt ulike tekstlige ledetråder.

Forut for, og parallelt med, innsamlingen av data på først og andre nivå samlet jeg inn en del bakgrunnsinformasjon. Det er vanlig at man som en del av et feltarbeid blir kjent med feltet. Grunnen til at jeg behandler det som en del av det totale datamaterialet i denne avhandlingen er at det har vært en vesentlig og nødvendig del av kunnskapsutviklingen om hvordan ting henger i hop. Det jeg omtaler som bakgrunnsinformasjon er med andre ord en del av det institusjonelle komplekset jeg utforsker, og jeg kunne derfor alternativt ha omtalt det som data på andre nivå. Innsamlingen av bakgrunnsinformasjon har i hovedsak foregått gjennom deltakelse på ulike møter, samt intervjuer med prosjektleder for satsingen.⁸⁰ Disse møtene har gitt meg en unik mulighet til å komme tett på det som skjer i forbindelse med tidlig innsats i de to kommunene sett fra et styringsperspektiv. Møtene har gitt anledning til å stille spørsmål, lytte til og observere diskusjoner, samt å presentere og diskutere noen betraktninger. Møtene har på mange måter vært en dialogarena, og er sånn sett i tråd med idéen bak følgeforskning. Tabellen under gir en oversikt over datamaterialet.

⁸⁰ I løpet av prosjektperioden skjedde det et skifte av prosjektleder for satsingen. Jeg har derfor gjennomført intervjuer med to ulike personer, men begge i rollen som prosjektleder. Intervjuene fant sted i hhv. desember 2012 (ved oppstart av ph.d-prosjektet) og i juni 2014 (ved avslutningen av feltarbeidet).

Tabell 1. Oversikt over datamaterialet

Bakgrunnsinformasjon	Data på første nivå	Data på andre nivå
Møter med prosjektgruppen (5) og styringsgruppen (4) for satsingen	Individuelle intervjuer med 14 barnehageansatte	Individuelle intervjuer og gruppeintervjuer med ansatte i barnevernstjeneste, PP-tjeneste og helsestasjon
Møter med ansatte i kommuneledelse (3)	Deltakelse på personalmøter i barnehagene (3) og gjennomføring av gruppeintervju med de barnehageansatte (2)	Observasjon på Kvello-stormøte og evalueringsmøte om Kvello-satsingen
Intervjuer med prosjektleder for satsingen (2)	Spørreundersøkelse til ansatte i barnehager og på helsestasjon	Deltakelse på opplæring og samlinger
Gruppeintervju med styringsgruppa for satsingen		Intervju med Kvello
		Tekster, modeller, redskaper

I de neste delkapitlene redegjør jeg mer inngående for de fremgangsmåtene jeg har brukt. Først vil jeg gi en beskrivelse av barnehagene jeg har gjort nærstudier i, og bakgrunnen for valg av barnehager.

4.4. Barnehagene

De fire barnehagene jeg har gjort feltarbeid i er organisert i to ulike barnehageenheter. Det er en enhet i hver av kommunene, og to barnehager i hver enhet. At det er to barnehager i en barnehageenhet betyr at de har en felles styrer og er underlagt samme administrasjon. Personalet for øvrig arbeider hovedsakelig kun i en av barnehagene. Det er unntaksvis en viss forflytning av personale mellom barnehagene i samme enhet, men det gjelder hovedsakelig ansatte med en form for spisskompetanse, f.eks. spesialpedagogikk.

4.4.1. Beskrivelse av barnehagene

Barnehagene er på mange måter vanlige norske barnehager. De har ingen spesiell pedagogisk profil, som eksempelvis Montessori eller Steiner-pedagogikk, som gjelder et mindretall av norske barnehager, og de beskrives heller ikke som en bestemt type barnehage, eksempelvis naturbarnehage eller kulturbarnehage. Alle barnehagene er organisert i aldersbestemte avdelinger eller grupper.

Jeg valgte å ta for meg kun kommunale barnehager. I den minste kommunen var det flere kommunale enn private barnehager, mens private barnehager var i flertall i den største kommunen. På landsbasis er det flere privateide enn offentlig eide barnehager (Gulbrandsen og Eliassen, 2013, s. 33). Forskjellen mellom private og kommunale barnehager gjelder først og fremst eierform. Mens kommunale barnehager eies av den kommunen de er lokalisert i, kan private barnehager ha ulike kommersielle eller ideelle eierformer. I kommunale barnehager har derfor kommunen en dobbel rolle: de er både eier og tilsynsmyndighet. Kostnadmessig er det vanligvis ingen forskjell mellom private og kommunale barnehager ettersom begge typer er pålagt å følge en kommunalt fastsatt makspris. Også med tanke på andelen ansatte med fullført pedagogisk utdanning er forskjellen mellom private og offentlige barnehager liten (Gulbrandsen og Eliassen, 2013, s. 43). På generell basis er det en viss tendens til at kommunale barnehager har et mer utstrakt samarbeid med andre velferdsinstitusjoner enn hva tilfellet er for private barnehager (ibid, s. 125). Her er det imidlertid stor variasjon. Private og kommunale barnehager er forpliktet av det samme lovverket og rammeplan for barnehager, der det blant annet stilles krav om tverretatlig samarbeid.

Når jeg valgte å fokusere på kommunale barnehager så var det først og fremt praktisk begrunnet. I den minste kommunen var det enklest å få innpass i den kommunale barnehageenheten. Med tanke på sammenligning anså jeg det derfor som hensiktsmessig å henvende meg til en kommunal barnehage i den største kommunen også. Gitt at forskjellen mellom kommunale og private barnehager ikke er større anser jeg ikke dette å svekke overførbarheten av funnene til også å gjelde private barnehager.

Av anonymitetshensyn oppgir jeg ikke andelen ansatte i ulike stillinger i de barnehagene jeg har gjort feltarbeid. På kommunenivå er fordelingen ganske lik i de to kommunene. I følge KOSTRA-statistikken var det i 2015 samlet sett 258 styrere og pedagogiske ledere i de to kommunene, og 343 assistenter og barne- og ungdomsarbeidere (Statistisk Sentralbyrå, 2015b).

Andelen minoritetsspråklige barn i barnehagene var i 2015 22,5% i den minste kommunen og 13,9% i den største kommunen (ibid). På landbasis er andelen ca. 15% (Statistisk Sentralbyrå, 2015a).

Barnehagene «Blåklokke» og «Dyrespor» ligger i den minste kommunen. I 2015 hadde nær 88% barna mellom 1 og 5 år i kommunen plass i barnehage.⁸¹ I 2013 lå

⁸¹ Tallene om dekningsgrad i de to kommunene er basert på utvalgte nøkkeltall i KOSTRA-statistikken, og er hentet fra Statistisk Sentralbyrå (2015b).

barnehagedekningen på nær 85 %, mens den var på nær 94 % i 2014. Forskjellene fra år til år må ses i lys av at små endringer kan gi store statistiske utslag når befolkningsgrunnet er lite.

Blåklokke er inndelt i tre avdelinger, hvorav det er en egen småbarnsavdeling. Selve barnehagebygget er relativt nytt og moderne, med et fellesområde i midten av bygget og avdelingene på hver sin side. Barnehagen ligger i umiddelbar nærhet til skolen i bygda.

Dyrespor er inndelt i to avdelinger, og er samlokalisert med skolen. Begge barnehagene har et asfaltert uteområde foran inngangen. Tilgangen til marka er imidlertid kort.

Barnehagene «Solsikke» og «Gullsko» ligger i den største kommunen. I 2015 hadde drøyt 90 % av barna mellom 1 og 5 år i kommunen plass i barnehage, noe som ligger omtrent på landsgjennomsnittet. Det var vært en gradvis økning i barnehagedekningen i kommunen.

Solsikke er organisert som en avdelingsfri barnehage, men barna er delt inn i grupper etter alder og med faste voksne. De minste barna holder til i egen småbarnsavdeling. I likhet med Blåklokke er barnehagebygget nytt og moderne, med et fellesområde i midten. Barnehagen ligger i et boligområde med relativt kort vei til skoler, butikker og mer trafikkerte områder.

Gullsko er inndelt i tre avdelinger, der en av dem regnes som en småbarnsavdeling. Barnehagen ligger sentralt i et boligområde. Både Solsikke og Gullsko har et asfaltert uteområde foran inngangen, men også mer kuperte lekearealer.

4.4.2. Førstegangskontakt, tilgang og første møte

Førstegangskontakt med barnehagene ble gjort i samråd med barnehageansvarlige i de to kommunene, som også er deltakere i prosjektgruppen for satsingen. I den minste kommunen er det kun en kommunal barnehageenhet. Jeg traff styresen for denne barnehageenheten første gang på et møte der det ble informert om satsingen, og jeg fikk da anledning til å snakke med henne om datainnsamlingen. Hun inviterte meg til et personalmøte for å informere de øvrige ansatte. På forhånd sendte jeg henne informasjonsbrev rettet både til ansatte og foresatte i barnehagene.⁸² På personalmøtet ba jeg ansatte som var interessert i å bli intervjuet om å melde fra til meg direkte, eller via styresen. Det var ikke noe problem å få nok frivillige.

⁸² Informasjonsbrevet til foreldrene fikk styresen selv velge om de ønsket å dele ut ettersom det ikke er et formelt krav (i henhold til reglene for forskningsetikk). Mer om dette i kapittel 4.9.

I den største kommunen måtte jeg ta stilling til hvilke barnehager det ville være mest hensiktsmessig å henvende seg til. Kriteriene mine var at det skulle være en relativt stor kommunal barnehageenhet som var lokalisert i et av oppvekstområdene som er i fokus for satsingen. Jeg anså det også som sentralt at noen av de ansatte i barnehagen hadde tatt del i aktivitetene som var arrangert i regi av satsingen, og først og fremst Kvello-opplæringen. For å få kunnskap om hvilke barnehager som fylte disse kriteriene rådførte jeg meg med barnehageansvarlig i kommunen, og vi kom i samråd frem til at Solsikke/Gullsko var et godt alternativ. Barnehageansvarlig tok dette først opp med styreren for barnehageenheten, og jeg sendte henne deretter informasjonsbrev til ansatte og foresatte i barnehagene. Også her ble jeg invitert til å ta komme på et personalmøte for å informere de ansatte og rekruttere informanter. Ikke heller her var det noe problem å få tak i nok frivillige.

Mens de fleste informantene selv meldte seg frivillig, opplevde nok styrerne en klarere forventning om å delta. Jeg la vekt på at deres deltakelse var frivillig, men lot det også skinne gjennom at den var svært ønskelig. Mitt inntrykk var at de ikke hadde noen motforestillinger mot å delta.

Mitt første formelle møte med informantene, med unntak av styrerne, var altså på personalmøtene. De ansatte var i forkant av møtet blitt informert av styreren om at jeg skulle komme, og hva jeg ville ta opp. Da jeg senere uttrykte overraskelse over at så mange meldte seg til å bli intervjuet, fortalte den ene styreren at de ansatte i utgangspunktet hadde vært skeptiske til at det skulle være en forsker i barnehagen. Etter å ha truffet meg ble de imidlertid mer positive, fortalte hun. I følge henne hadde de sett for deg «en dame med høye hæler». Uten at jeg i forkant hadde vært bevisst på det, var altså det at jeg hadde sko med gummisåler og var enkelt kledd en medvirkende årsak til at rekrutteringen av informanter gikk så fint. Kanskje hadde det også sammenheng med at jeg hadde truffet en del av informantene mer uformelt før, i forbindelse med at jeg var i barnehagen for å avtale datainnsamlingen med styrerne. Uansett årsak var min erfaring fra første møte med de barnehageansatte svært positiv.

Beskrivelsen under er feltnotater fra mitt første besøk i en av barnehagene, der jeg skulle avtale fremgangsmåte for datainnsamlingen med styreren. Når jeg gjengir denne beskrivelsen her er det først og fremst for å gi leserne en nærhet til feltet.

Barnehagen ligger i et boligområde. Det er vanskelig å finne frem til den, og en kronglete smal vei opp, men den ligger på en liten topp med god sikt. Uteområdet er hovedsakelig asfaltert, men det er også en liten kolle med trær der. Bygget er nytt og fint, og jeg registrerer med en gang at det må være gode lysforhold der.

Jeg er litt sent ute og stresser litt. Får blikk-kontakt med en av de ansatte med en gang jeg går ut av bilen og mot inngangen. Hun virker usikker på hvem jeg er, så jeg sier før jeg kommer frem til porten at jeg har en avtale med styreren. «Jeg tror ikke hun er der ennå» svarer hun. Jeg smiler og sier at det var bra, for jeg var bekymret for at jeg kom for sent. Styreren hadde en annen avtale, og skulle komme etter det, fortsetter jeg. Hun sier at hun skal bli med meg inn og sjekke. Det er mange voksne og barn utendørs i sola. Flere av de voksne smiler og nikker mot meg, og jeg skjønner at de har blitt fortalt at jeg skal komme, og at de forstår hvem jeg er. Overalt, både inne og ute myldrer det av barn. Det virker som det er fri ferdsel og få låste rom og steder barna ikke kan gå. Ute holder jeg på å snuble over to gutter som kommer syklende i full fart. Vi kommer rett inn i et stort allrom og kjøkken. Der er det mange voksne som prater høyt med hverandre, og noen barn som svinser rundt. Musikken står på med høyt volum. Stemningen kjennes god. Flere hilser, og én stopper nesten opp. Damen som fulgte meg inn forsvinner et øyeblikk – tydeligvis for å sjekke om styreren er inne – og kommer tilbake for å si at hun ikke er der nå, og spør om jeg bare vil bruke tiden på å se meg rundt. Jeg sier at det vil jeg gjerne. Damen som stoppet opp sier at hun gjerne kan vise meg litt rundt, men at hun bare må legge noe på plass først. I mens går jeg innover mot det som viser seg å være en kjempestor garderobe, som er seksjonert i ulike deler. Der treffer jeg en gutt som ser forundret på meg. Jeg hilser på ham og sier noe om at her hang det mye tøy. «Ja», sier han, og spør om han skal vise meg plassen sin. «Det kan du godt», svarer jeg og han løper bort til en av hyllerekkene. «Dette er stor avdeling», sier han. «Å ja» svarer jeg, «betyr det at du er en av de store barna i barnehagen?» Han nikker og ser forundret på meg igjen. Jeg spør om han har blitt fem år. Han rister på hodet og sier at han er fire. «Å ja», sier jeg, «da er du jo sikkert blant de største barna, likevel», sier jeg. Han sier at det er mange som er fire og et halvt år. Også spør han meg hva som er mest, fire eller fire og et halvt. Jeg svarer at det er fire og et halvt. Jeg sier at man først er fire, så blir man fire og et halvt, og så blir man fem. Mens jeg forklarer kommer damen tilbake og spør om jeg blir med. Jeg fullfører svaret til gutten, før jeg snur meg mot henne og sier at jeg gjerne blir med. Jeg sier ha det til gutten og vinker. Han blir stående og se forundret på meg. Det slår meg at han sikkert lurer fælt på hvem jeg var, men det får jeg ikke gitt ham et svar på nå. Damen som tar meg med sier at hun jobber med de minste, og at de holder til på den andre siden. Men dette er en basebarnehage – «hvis du har hørt om det» - og at man har grupper i stedet for avdelinger. Jeg spør om gruppene likevel er aldersinndelte, og det svarer hun at de er. Jeg kommenterer det trivelige allrommet, og hun sier at det er flott, ja. «Barnehagen er mindre enn 5 år», sier hun, «så alt er nytt og fint». Mens vi går innover til småbarnsdelen spør hun om det er jeg som er der for å undersøke Kvello. Jeg svarer at det nok er meg ja, men at det ikke akkurat er det jeg skal gjøre. «Jeg har fått spørsmålene dine», sier hun, «og har svart på dem. Men det var ikke så lett. Det var mye som ikke kom frem der», fortsetter hun. «Jeg er litt kritisk til Kvello». Jeg svarer at jeg forstår, og sier litt om intensjonen bak og begrensingene med spørreskjemaundersøkelsen. Også sier jeg at det er derfor jeg skal intervju og at jeg synes det er flott hvis folk kan si noe om hvorfor de er kritiske. «Ja er det greit det?», spør hun. «Ja visst», svarer jeg, og sier at jeg gjerne vil intervju henne hvis hun har lyst. Det vil hun gjerne sier hun. Så treffer vi en annen som jobber inne hos de minste. Hun håndhilser på meg. Da gjør hun jeg snakket med også det, og vi smiler litt av at vi hoppet over hilsingen. Den nye damen plasserer meg, i likhet med den første, som forskeren som de har blitt fortalt om, og jeg sier at jeg gleder meg til å snakke mer med dem. De viser at barna er ute på en veranda, og forteller litt om hva som er planene for det området. Det er et tydelig avlukk, og mange små barn som leker der, samt noen voksne som passer på. Damene sier at de ønsker seg en skyvedør, slik at det er lettere å komme seg ut og inn. Vi snakker litt frem og tilbake om det, mest for å ha samtalen gående. Etter en kort stund sier hun som fulgte meg inn at hun må gå ut til barna, og hun andre snur seg mot vasken igjen der hun stod da jeg kom inn. De smiler og sier at jeg bare kan fortsette å se meg rundt. Også forklarer de hvor personalrommet er og at jeg godt kan sette meg der mens jeg venter. Jeg takker for det og går ut av døren til allrommet igjen. Der treffer jeg på en av de andre som jobber der. Hun håndhilser også, og spør om det er jeg som er der i forbindelse med

Kvello. Jeg svarer igjen litt unnnvikende på akkurat det, men bekrefter at det er jeg som skal forske der. Hun sier at vi kan sjekke om styreren er der igjen, men at hun ikke tror hun har kommet. Vi snakker litt løst på vei inn til personalrommet, og plutselig dukker to jenter i femårsalderen opp. Vi er nå i kontordelen, og jeg er litt overrasket over at de kan gå rett inn der. Men damen jeg er med reagerer ikke på det. Jentene spør om det har gått en halv time nå. Damen svarer at det har det, og at de kan banke på der nå. Jentene forter seg ut. Damen forteller at de ville inn til småbarna, for de synes det er så gøy å være der. De hadde spurt før, men blitt fortalt at de måtte vente en halvtime. Hun ser inn på personalrommet der det er glassdør, og sier at nå er hun der visst (styreren). Hun står og snakker med en dame som sitter ved en av fire datamaskiner. Damen forteller styreren at jeg er der. Jeg takker og hun går videre. Styreren snur seg mot meg og beklager at hun var sen. Jeg sier at det bare var fint siden jeg også var sen og at jeg da fikk sett meg litt rundt. Vi småsnakker litt, og hun geleider oss inn på et lite, nakent rom rett ved siden av personalrommet. Der setter vi oss. Jeg takker for at de ville ta imot meg, og hun sier at de satt pris på det og at det bare er hyggelig. Hun har tydeligvis lest alle papirene jeg har sendt og har dem også med seg. Hun har tenkt på hvordan vi skal legge det opp og inviterer meg både på foreldremøte og personalmøte. Personalmøtet viser seg å være en dag som ikke passer for meg, men hun er da fleksibel og finner en annen dag – da de likevel skal ha en samling. Jeg kan komme før eller etter samlingen. Vi snakker litt om det og blir rett før jeg skal gå enige om at jeg skal komme etter samlingen.

Jeg går derfra med en god følelse. Her kommer jeg til å treffe interessante og interesserte folk, er inntrykket mitt, og jeg gleder meg til å snakke med dem.

Møtet mitt med den andre barnehageenheten var, i likhet med denne beskrivelsen, også veldig positivt. Både styreren, de ansatte og barna møtte meg med vennlighet og undring. Det som også kommer frem i utdraget over er at de ansatte hadde noen klare forventinger om hva forskningen min skulle handle om. To av dem jeg pratet med spurte om det var jeg som var der i forbindelse med Kvello. De hadde altså dannet seg en oppfatning om at forskningen handlet om Kvello-modellen, til tross for at det ikke var noe jeg selv hadde formidlet. Sannsynligvis ligger forklaringen dels i at Kvello-opplæringen og metoden stod sentralt i satsingen *Tidlig innsats for god start*, og dels at dette var et av temaene jeg belyste i spørreundersøkelsen. At forskningen så tydelig ble knyttet til Kvello-modellen kan være en av årsakene til at mange refererte til det i intervjuene.

4.4.3. Oversikt over informantene i barnehagene

Til sammen har jeg intervjuet 14 barnehageansatte. Blant disse er to ansatt som styrere, seks er pedagogiske ledere eller ansatt i en annen pedagogisk stilling, og seks er ansatt som assistenter (faglærte og ikke faglærte). Seks av de som er intervjuet er ansatt i barnehageenheten i den minste kommunen, mens åtte er ansatt i barnehageenheten i den største kommunen. Alle informantene er gitt fiktive navn (se tabell under). For å ivareta deres anonymitet oppgir jeg ikke i oversikten under hva slags stilling de har eller hvilken barnehage de er ansatt i. Jeg har også valgt å gi i alle informantene fiktive kvinnenavn,

selv om det ikke bare er kvinner som har blitt intervjuet. Ved å utelukke disse bakgrunnsopplysningene (arbeidsplass, stilling og kjønn) tar jeg samtidig bort muligheten for å analysere dataene i lys av disse egenskapene. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 9.2 er dette valget begrunnet utfra studiens problematikk, samt hensynet til personvern, og ikke utfra en antakelse om at en slik analyse ikke er interessant og relevant i en større sammenheng.

Tabell 2. Oversikt over informantene i barnehagene

<i>Navn</i>	<i>Alder</i>	<i>Fartstid som ansatt i barnehagesektoren</i>
Marianne	50-60 årene	Mer enn 30 år
Johanne	30-40 årene	Mer enn 10 år
Ingrid	40-50 årene	Mer enn 20 år
Vera	50-60 årene	Mer enn 10 år
Stine	40-50 årene	Mellom 10 og 20 år
Lena	40-50 årene	Omtrent fem år
Grete	50-60 årene	Mer enn 30 år
Kari	40-50 årene	Mellom 10 og 20 år
Petra	40-50 årene	Mindre enn 10 år
Berit	60-70 årene	Mer enn 30 år
Anna	40-50 årene	Mer enn 20 år
Lise	50-60 årene	Omtrent 10 år
Heidi	60-70 årene	Mer enn 30 år
Karoline	40-50 årene	Mindre enn 10 år

4.5. Metodisk fremgangsmåte

4.5.1. Datainnsamling på første nivå

Intervjuene med de barnehageansatte utgjør hovedmaterialet i denne avhandlingen og står mest sentralt i analysen. Det er disse intervjuene jeg omtaler som data på første nivå. Jeg intervjuet som nevnt 14 personer. To av dem intervjuet jeg individuelt to ganger. I tillegg til de individuelle intervjuene gjennomførte jeg en foto-støttet intervjuprosess med noen av de ansatte i den ene barnehageenheten. I dette delkapittelet beskriver jeg først fremgangsmåten for de individuelle intervjuene. Deretter beskriver jeg bakgrunnen for den foto-støttede intervjuprosessen og erfaringene med denne. Selv om de foto-støttede intervjuene kun utgjør en liten del av datamaterialet, har jeg valgt å beskrive fremgangsmåten og erfaringene mine med den inngående i dette kapitlet. Det

er fordi prosessen gav meg noen erfaringer, på godt og vondt, og en innsikt som det er relevant å løfte frem i et metodekapittel. Aller først vil jeg imidlertid presentere spørreundersøkelsen som ble gjennomført tidlig i prosjektperioden. Formålet var å få frem kunnskap som kunne informere utviklingsprosjektet mens det ennå var i gang. I tillegg gav spørreundersøkelsen nyttig informasjon som jeg tok med videre i utformingen av forskningsprosjektet.

Spørreundersøkelsen

Som jeg redegjorde for i kapittel 4.2 gjennomførte jeg en enkel spørreundersøkelse i en tidlig fase av prosjektet, med hovedformål om å få fatt i de barnehageansattes og helsesøstrenes erfaringer med bekymringer og tverrfaglig samarbeid. Resultatene er beskrevet i en egen rapport som er gjengitt som vedlegg til avhandlingen (Nilsen, 2014).

Spørreundersøkelsen ble gjennomført digitalt, ved hjelp av datainnsamlings- og analyseredskapet SurveyMonkey. Det betyr i praksis at de ansatte fikk tilsendt en link til undersøkelsen på e-post, sammen med informasjon om undersøkelsen. Henvendelsen gikk først til styrerne i barnehagene i de utvalgte kommunene og satsingsområdene, samt ledende helsesøster i kommunene. De ble bedt om å videresende til sine ansatte. Alle helsesøstrene i satsingsområdet ble bedt om å svare. Barnehagestyrerne ble bedt om å oppfordre minst fem av sine ansatte til å svare. Jeg understreket spesifikt at det var ønskelig med svar fra ansatte i ulike stillinger; både styrere, pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter.

Responsen på utsendelsen i april 2013 var lav, særlig fra barnehagene, og det var behov for flere purringer. En grunn til den lave responsen antas å være at spørreskjemaet skulle besvares digitalt, og at barnehageansattes manglende tilgang til data i hverdagen og eventuelt lite erfaring med bruk av data hevet terskelen for å svare. I august-september oppsøkte derfor prosjektlederen for satsingen enkelte av barnehagene med spørreskjemaet utskrevet på papir. De ferdig utfylte spørreskjemaene ble lagt i en lukket konvolutt, og jeg la dem deretter inn i SurveyMonkey. På den måten ble informantenes anonymitet ivaretatt. Det at prosjektlederen kom til barnehagene og også bidro praktisk til at de ansatte kunne svare ved å hjelpe til i barnehagen, bidro til å øke responsen. Noen flere svar kom digitalt i oktober etter at spørreundersøkelsen og bekymringen for den lave responsen ble omtalt av nøkkelpersoner i kommunene.

Målsetningen var at minst fem personer ved de utvalgte 25 barnehagene skulle svare, altså totalt 125 svar fra barnehagene. I tillegg ønsket jeg å få inn svar fra alle helsesøstrene med ansvar for barn under skolealder i området for satsingen, som jeg

anslo å være ca 10 personer. Samlet sett kom det inn 120 svar; 108 fra barnehager og 8 fra helsestasjoner, samt fire svar der det ikke ble oppgitt arbeidssted. Dette gir en relativt god svarprosent. Det er imidlertid ikke alle spørreskjemaene som er fullstendig utfylt. For å ivareta informantenes anonymitet samlet jeg ikke opplysninger om hvor informantene arbeider, utover om det er i en privat, offentlig eller familiedrevet barnehage eller ved en helsestasjon. Rekrutteringsprosessen kan tenkes å ha bidratt til en skjevhet som gjør at det er stor respons fra noen barnehager og liten eller ingen fra andre. Utvalget gjenspeiler likevel til en viss grad mangfoldet av barnehager og stillinger i kommunene.

I rapporten har jeg kun gjort bivariate analyser og sett på frekvensfordelinger. Jeg gjør heller ikke noen mer avanserte analyser i denne avhandlingen. Enkelte steder gjengir jeg funn fra spørreundersøkelsen, og jeg henviser da til den som en selvstendig publikasjon.

Et viktig funn fra spørreundersøkelsen var at så å si alle de spurte hadde opplevd å være bekymret for et barn. Å være bekymret fremsto som en så vanlig at det nærmest kunne betraktes som en del av jobben. Med denne innsikten i bakhodet virket det trygt å gjøre bekymring til et empirisk omdreiningspunkt i intervjuene med de ansatte i barnehager. Sagt på en annen måte kunne jeg forvente at de jeg intervjuet ville ha noe å fortelle om dersom jeg spurte dem om de noen gang hadde opplevd å være bekymret. Spørreundersøkelsen gav også nyttig informasjon om samarbeidsrelasjoner og bruk av ulike kartleggingsredskaper. Dette var tema jeg valgte å følge opp i intervjuene.

Intervjuene

Målet med de første individuelle intervjuene var å få fatt i informantenes erfaringer og handlinger, deriblant hvordan de samhandler med andre og tar del tekstlig-medierte relasjoner. For å få tak i dette var det viktig at intervjuene var orientert mot det folk gjør og tenker om det de gjør, og de aktivitetene de tar del i. På den måten skiller intervjuer innenfor institusjonell etnografi seg fra mange andre kvalitative intervjuer som søker å få frem kunnskap om informantens livsverden og indre liv. Intervjuformen er ofte åpen og ustandardisert, og minner gjerne mer om en samtale enn et formelt intervju (DeVault og McCoy, 2006).

Det å få frem kunnskap om erfaring og *gjøring* kan være ganske komplisert. DeVault og McCoy (ibid) understreker at det særlig kan være en utfordring å intervju bakkebyråkrater på denne måten fordi de er opplært til å bruke institusjonelle forståelser og betegnelser, slike som institusjonelle etnografer nettopp er opptatt av å pakke ut og få grep om meningen av. Dette var også min erfaring. For eksempel opplevde jeg i mine

intervjuer med de barnehageansatte at de snakket om behovet for kartlegging når de snakket om barn de var bekymret for. Men hva skulle de kartlegge? Hvordan gjorde de det? Hvem var til stede ved kartleggingen? Hva skulle kartleggingen brukes til? Disse og en rekke andre spørsmål reiste seg når informantene snakket om kartlegging som noe tatt-for-gitt og dermed aktiverte en institusjonell forståelse uten å klargjøre hvilke handlinger det dreier seg om.

Campbell og Gregor (2004) skriver at det kan være til hjelp å fokusere på konkrete hendelser i intervjusituasjonen, og prøve å få fatt i informantens kunnskap om sin virksomhet gjennom å dvele ved disse hendelsene. For meg var det nyttig. Jeg var blant annet inspirert av en intervjuform som betegnes som livsformsintervju (Haavind, 1987). Mens livsformintervjuet først og fremst har blitt benyttet for å belyse personers ulike erfaringer og livssituasjon ved å ta for seg hendelsesforløpet gjennom en vanlig dag, var jeg opptatt av å få tak i hendelsesforløp knyttet til bekymring for barn. Et viktig spørsmål var om informanten noen gang hadde opplevd å være bekymret for et barn. Dette gav en inngang til å spørre videre. Hvorfor ble du bekymret? Hva var du bekymret for? Hva gjorde du med bekymringen? Hvem snakket du med? Hva har skjedd videre? Hva gjorde du konkret når du henviste barnet? Hvordan følger du opp barnet nå? Og så videre. Mange av spørsmålene jeg stilte var såkalt «dumme», og ville vært innlysende for en som kjenner feltet godt. For min del var det en fordel at jeg var utenforstående til barnehagefeltet. Jeg var verken pedagogisk utdannet eller hadde mye erfaring fra å jobbe i barnehage. Det bidro nok til at informantene godtok «dumheten» min, og svarte mer utdypende på det jeg ville vite.

Samtidig opplevde jeg, i likhet med blant annet Neumann (2009), at noen tema var vanskeligere å snakke om enn andre, og særlig gjaldt det taushetsbelagte temaer. Selv om jeg opplyste om min egen taushetsplikt og plikt til å anonymisere, og selv om jeg tipset informantene om at de kunne snakke om en bestemt situasjon eller et barn i generelle og/eller anonymiserte termer, var det flere som nølte med å fortelle om forhold de betraktet som taushetsbelagte. I enkelte tilfeller skrudde vi av lydopptakeren når slike ting ble tatt opp. Neumann (ibid., s. 93-94) tolker denne tilbakeholdenheten på to måter. Den ene tolkning er at hun ikke oppnådde å få informantenes tillit. Den andre tolkningen er at det dreier seg om en form for inntrykksskontroll⁸³, et ønske om å fremstå på bestemte måter. I dette tilfellet vil det i så fall være et ønske om å fremstå som en person med lojalitet til brukeren/barnet og som er tro mot sin taushetsplikt, og som derfor må

⁸³ Neumann henviser til Goffmanns begrep «impression management».

begrense eller kontrollere forskerens tilgang til informasjon. Neumann viser til metodelitteratur som sier at dette er mer gjeldende for personer i høyere stillinger i det institusjonelle hierarkiet enn for ufaglærte.

Begge disse tolkningene gir gjenklang for meg. Det var min bestemte erfaring at assistentene snakket friere og opptrådte mindre «korrekt», i betydningen institusjonelt legitimt, enn personalet med høyere pedagogisk utdanning. Når det gjelder tillitsforholdet var det større variasjon, og mye handler nok om det vi på folkemunne ofte kaller personlig kjemi. Samtalen gled rett og slett lettere med noen enn med andre. Tillit er en sentral forutsetning for å få til gode intervjuer. I følge filosofen Harald Grimen (2008) handler tillit om et bytteforhold. Hvis en person gir deg noe som er verdifullt for ham eller henne, skjer det på bakgrunn av en antakelse om at du vil behandle det med respekt og omsorg. Å skru av lydopptakeren handler om å vise respekt for det informantene deler. Tillit er imidlertid ikke noe som oppnås uten videre. Min erfaring var at det var viktig å vise ansikt flere ganger og å ha en relativt personlig tone med informantene. Som nevnt traff jeg de fleste informantene for første gang på personalmøter i barnehagene der jeg presenterte meg selv og prosjektet. Etter møtene ble jeg sittende igjen en stund for å snakke med dem. De dagene jeg ellers var i barnehagene oppholdt jeg meg en del på personalrommet for å komme i snakk med folk, jeg ble vist rundt i barnehagene, jeg fikk se en forestilling barna i en av barnehagene hadde laget, jeg spiste middag med de ansatte i forkant av et personalmøte osv. Utenfor barnehagene traff jeg flere av de ansatte på møter og kurs, og brukte anledningen til å snakke med dem i pauser og under lunsjen. For å bygge tillit anså jeg det som viktig at jeg også bød litt på meg selv i disse mer uformelle situasjonene. Slik man ofte omgås kjente fremmede snakket vi om debatter i media, oppvekstforhold, steder vi hadde vært, osv. Likevel var kontakten min med informantene utenfor intervjusituasjonen ganske begrenset, og det var derfor viktig at jeg la vekt på å bygge tillit i selve intervjusituasjonen. Av den grunn brukte jeg som regel noen minutter på å fortelle om meg selv og min bakgrunn for å varme opp og åpne for en samtale. Flere av informantene hadde aldri opplevd å bli intervjuet før, og opplevde nok situasjonen som litt beklemmende i starten. Jeg bestrebet meg derfor på å ha en uformell tone. Jeg tillot en del sidespor dersom jeg antok at det kunne gjøre situasjonen mer behagelig, jeg uttrykte gjenkjennelse når de fortalte om ting jeg kunne relatere meg til som mor, og jeg brukte ofte humor bevisst for å lette på trykket.

Ved hjelp av alle oppfølgingsspørsmålene kom jeg på sporet av de institusjonelle prosessene som erfaringene inngår i. Jeg var opptatt å starte utforskningen med

utgangspunkt i de institusjonelle prosessene og dokumentene som informantene selv gjorde gjeldende. I de fleste intervjuene spurte jeg derfor ikke direkte om hvorvidt de for eksempel brukte et bestemt kartleggingsredskap eller hvilken betydning rammeplanen for barnehager hadde for det de gjorde, med mindre informantene selv sporet inn på disse tingene. Hvis en person derimot fortalte at hun kartla et barn spurte jeg hvordan hun konkret gjorde det, og i slike tilfeller viste informantene som regel til de kartleggingsredskapene som ble brukt.

To av de barnehageansatte (styrerne) intervjuet jeg individuelt to ganger. Bakgrunnen for dette var at jeg underveis i intervjuprosessen hadde fått flere henvisninger til styringsdokumenter, og da særlig kartleggingsredskaper. Flere påpekte at det til syvende og sist var styrernes ansvar å avgjøre bruken av slike redskaper og å ta den endelige beslutningen om å henvise barnet til en annen velferdsetat dersom det var bekymringer for barnet. Annengangsintervjuene, som jeg gjennomførte henholdsvis 5 og 11 måneder etter førstegangsintervjuene, var fokusert på å følge tekstene i denne prosessen. Hvilke tekster ble satt i omløp? Hvordan ble de benyttet? Hva *gjorde* tekstene? Disse intervjuene skilte seg derfor klart fra førstegangsintervjuene. Jeg ba styrerne konkret lede meg gjennom et tenkt eller anonymisert eksempel fra beslutningen om å gjøre noe med en bekymring. På forhånd hadde jeg bedt dem finne frem og vise meg de ulike dokumentene og tekstene som ble satt i spill, og tekstene ble således en del av selve intervjuet.

De andre informantene i barnehagene deltok, foruten de individuelle intervjuene, på gruppeintervjuer. Jeg gjennomførte et gruppeintervju i hver av barnehageenhetene der jeg satt fokus på forståelsene av begrepet tidlig innsats. Disse gruppeintervjuene var altså fokuserte. Det er særlig i situasjoner der man ønsker å få innblikk i felles praksis og forståelser, og der man ønsker å få frem holdninger og meninger at gruppediskusjoner er hensiktsmessige kilder til data (Hoel og Hvinden, 1982). Selve metoden bygger på teorier om at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker og at meningskonstruksjonen er sosial. Det er vanlig at man ved å høre hva andre mener, føler, tenker eller tror, får assosiasjoner eller husker spesielle situasjoner eller forhold som er aktuelle. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med andre ord til å tenke og huske erfaringer og hendelser, og å forstå og tolke dem.

I tillegg til intervjuene har de uformelle samtalene jeg har hatt med informantene i løpet av feltarbeidet hatt betydning for å forstå det som rører seg i feltet og ikke minst gitt en

anledning til å forstå hvordan de barnehageansattes erfaringer er vevd inn i og koordinert med andres handlinger, som er utført til andre tider og på andre steder.

Et eksperiment med foto-støttede intervjuer

Som nevnt opplevde jeg i løpet av de individuelle intervjuene at det var en del tema som det var vanskelig for informantene å snakke om. Særlig gjaldt det forhold som omhandlet avvik eller ting som ikke ble oppfattet som normalt. Det var tydelig at informantene unngikk å bruke begreper som gav assosiasjoner til noe som ikke var normalt, bra, sunt eller vanlig. Jeg oppdaget i løpet av intervjuprosessen, til min forbauselse, at også jeg unngikk slike begreper. For eksempel brukte en av informantene begrepet «normal» i tilknytning til et barn som skilte seg ut sammenlignet med sine jevnaldrende (i betydningen i motsetning til det som var «normalt»). Tydelig bevisst på at dette var et begrep som burde unngås påpekte hun at hun mente «sånn i hermetegn». Min umiddelbare reaksjon var å unngå det samme begrepet, og heller introdusere et annet og institusjonelt legitimt begrep, «et barn det ikke er noe spesielt med».⁸⁴ Denne oppdagelsen fikk meg til å undres over hvorfor det følte så galt å bruke slike ord når det var tydelig at vi iallfall tilsynelatende hadde samme oppfatning om hva vi mente. Til tross for motviljen mot å bruke disse ordene var det liten tvil om at informantene - og jeg - hadde en klar oppfatning av hva som var normalt, vanlig, bra, sunt, godt osv., og hva som ikke var det. Ofte refererte de barnehageansatte til følelsene sine når de snakket om bekymringer for barn. De fortalte at de *følte* at noe var galt, eller sa at de hadde en *dårlig magefølelse*, i likhet med det Backe-Hansen (2009) fant i sin undersøkelse blant barnehagestyrere. Bekymringene kunne derfor ofte ikke beskrives i teoretiske termer, men syntes i stedet å være basert på en intuitiv, og ofte taus, kunnskap (Illeris, 2012; Polanyi, 1983), som de ikke hadde ord for å uttrykke. Innsikten om at de likevel hadde en klar følelse og visshet om hva som ikke var normalt, bra, sunt osv., fikk meg til å undres over om denne vissheten på et eller annet vis kunne konkretiseres.

I en artikkel som omhandler blindsonene og utfordringene med kvalitative metoder, påpeker Smart (2009) at følelser er en side ved folks dagligliv som forskning sjelden lykkes å fange opp. Dette har sammenheng med at følelser kan være vanskelig å sette ord på. Smart etterlyser derfor metoder som er egnet til å få fatt i folks følelsesliv, og peker på foto-støtte som et slikt alternativ.

⁸⁴ Dette beskriver jeg nærmere i kapittelet «Barneomsorg: På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen» (Nilsen, 2015).

Foto-støttede intervjuer (photo-elicitation) «is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview» (Harper, 2002, s. 13). I følge Gillian Rose (2012) har det blitt stadig mer vanlig at forskere innenfor ulike fagfelt integrerer fotografier i sine prosjekter, og særlig gjelder det etnografiske studier. Hun bruker begrepet photo-elicitation, som jeg har oversatt til foto-støtte, om metoden der informantene blir bedt om å ta fotografier som innlemmes i intervjuene. Et annet begrep som ofte brukes om slike intervjuer er photovoice (ibid; se også Mitchell, 2011).

Rose (2012, s. 305-306) peker på fire argumenter for å benytte foto-støttede strategier i forskningsprosessen. For det første gir fotografier flere og andre innblikk i et sosialt fenomen og kan således bidra til et rikere datamateriale. For det andre er fotografier særlig egnet til å få innblikk i hverdagslige situasjoner fordi de visualiserer forhold som ofte regnes som så ordinære og tatt-for-gitte at de ikke kommenteres i løpet av intervjuet. Fotografiene gir dermed forskeren mulighet til også å dykke ned i dette universet av taushet og det som tas for gitt. Rose påpeker videre at foto-støtte gir informantene en mer aktiv rolle i forskningsprosessen, og at det kan bidra til å skape et likeverdig forhold mellom forsker og informant. Når jeg valgte å bruke foto-støtte var det først og fremst begrunnet utfra Rose' to første argumenter. Jeg håpet at fotografiene kunne bidra til å åpne opp for en samtale om ting det er vanskelig å sette ord på, og gi meg nye innsikter om hvor grensedragningene mellom vanlig og uvanlig, normalt og unormalt, sunt og usunt, bra og dårlig osv. går. Jeg hadde ikke et eksplisitt ønske om å skape en mer likeverdig relasjon mellom meg og informantene. Det var likevel ønskelig fra min side at fotograferingen kunne bidra til å aktivisere informantene og skape refleksjon over nettopp disse grensedragningene. Det var jo nettopp denne refleksjonen jeg var ute etter å få tak i.

Samtidig var idéen om å benytte foto-støtte motivert utfra et ønske om å lære mer om denne metoden.⁸⁵ Jeg var nysgjerrig på å finne ut mer om hva fotografering og fotografier kunne *gjøre*. Jeg er ikke kjent med forskningsprosjekter i barnehager som har benyttet fotografier som en del av forskningsprosessen på samme måte som meg, men fotografier/fotografering synes å være en sentral del av den daglige aktiviteten i mange barnehager og et viktig virkemiddel i barnehage-hjem samarbeidet. Fotografier gir foreldre et innblikk i barnehagehverdagen. Ser man på bilder som brukes på nettsider, brosjyrer eller på andre arenaer der barnehager presenterer seg selv, er det som regel

⁸⁵ I et prosjekt jeg tidligere hadde vært medarbeider på benyttet vi foto-støttede intervjuer i møtet med enslige, mindreårige asylsøkere (Lidén, Eide, Nilsen og Wærdahl, 2013). Jeg opplevde dette som svært nyttig og lærerikt, og ønsket derfor å prøve det ut i andre sammenhenger også.

bilder av glade barn i en eller annen form for aktivitet som fremstilles. Brukt på denne måten kan fotografier betraktes som performative visuelle objekter – eller performative handlinger – en måte barnehagepersonale kan presentere seg og sitt arbeid på (Rose, 2012, s. 313). Det er naturlig at det da er de fine sidene ved barnehagelivet som skildres. Min egen erfaring, som mor til tre barn som tidligere gikk i barnehage og som forsker på barnehagesektoren, tilsa derfor at dersom jeg ba de barnehageansatte vise meg bilder de allerede hadde tatt, ville jeg sannsynligvis få nettopp slike performative fotografier. Jeg anså det som lite sannsynlig at de ville gi meg bilder som dokumenterte alle sider ved barnehagelivet, inkludert det som er vanskelig eller bekymringsfullt. Jeg valgte derfor å be informantene om å ta bilder spesielt for mitt formål: å utforske grensdragningene mellom vanlig/uvanlig, normalt/unormalt, bra/dårlig, sunt/usunt osv. Bevisst på at dette kunne være en vanskelig oppgave, landet jeg på å gi dem en oppgave, eller snarere en invitasjon. Jeg tok først idéen opp med styrerne, som til min overraskelse var meget positive. I samråd kom vi frem til at det trolig ville fungere godt å be de ansatte sende meg fotografiene på e-post. I følge styrerne var de vant til å behandle bilder digitalt. Dette bekreftet også informantene da jeg tok det opp med dem. Med styrenes støtte gav jeg de ansatte denne invitasjonen:

Fotoprojekt

I forbindelse med forskningsprosjektet om tidlig innsats vil jeg be de ansatte om å ta bilder av hverdagen i barnehagen.

Oppgaven er å ta bilder av noe som er vanlig eller uvanlig, godt eller mindre godt, sunt eller bekymringsfullt.

Bildene bør ikke være av barn som kan identifiseres, men heller av gjenstander (f.eks. klær, sko, tekster, bilder, tegninger, matpakker, leker) som illustrerer noe som er vanlig eller uvanlig, godt/bra eller mindre godt/bra, sunt eller bekymringsfullt. Bildene kan sendes til meg på e-post, med en kort tekst som beskriver hvorfor du tok bildet og hva det illustrerer. Skriv også gjerne om du synes det er i orden at vi bruker bildet i en gruppesamtale.

Det var vanskeligere å beskrive skriftlig hva jeg ønsket enn det var muntlig. Jeg bestemte meg for å bruke ord som jeg antok kunne gi dem noen idéer, og som ikke lukket for ulike forståelser. Hensikten med å gi dem denne oppgaven var for meg hovedsakelig eksperimentell. Jeg ønsket å se hva som skjedde dersom jeg forsøkte å trekke oppmerksomheten mot situasjoner som ikke vanligvis ble fotografert.

Rose (2012) understreker at fotografiene ikke bør analyseres av forskeren alene, men at informantene bør bli bedt om å snakke om fotografiene for å kontekstualisere dem.

Ettersom jeg var ute etter refleksjonene til informantene var dette poenget ganske åpenbart.

På tross av styrernes anbefaling om å sende fotografiene på e-post, ble dette vanskelig å gjennomføre, angivelig på grunn av tekniske problemer. Jeg måtte derfor endre fremgangsmåte. I stedet for å se gjennom fotografiene og kommentarene om dem før jeg snakket med informantene igjen, fikk jeg fotografiene til gjennomsyn på et personalmøte jeg var til stede på i den ene av barnehagene. Jeg fikk tre bunker med fotografier som var tatt av ulike personer, men som var knyttet til tre ulike avdelinger. Samtalene om fotografiene måtte finne sted før og etter personalmøtet. Tiden var knapp, og vi måtte derfor snakke om bildene mens jeg bladde gjennom hver av bunkene. Til sammen fikk jeg 27 fotografier: 12 fra to av avdelingene, og tre fra den tredje avdelingen.

Det første som slo meg da jeg så gjennom fotografiene var at informantene ikke hadde respondert på invitasjonen slik jeg hadde håpet. De hadde riktignok tatt bilder, men fotografiene var overraskende like dem som fantes på nettsiden deres – eller på hvilken som helst norsk barnehages nettside. Av de 27 fotografiene var 22 tatt av aktiviteter utendørs. Det var bilder av barn som går eller løper på stier i skogen, barn og personale som plukker blåbær, barn som leker i sølepytter på en regnværsdag, barn som klatrer i trær, barn som maler utendørs, kunstprodukter barna har laget som er utstilt utendørs, samt fotografier av frukt og insekter som barna har funnet. To av bildene som var tatt innendørs var også knyttet til utendørsaktiviteter: en larve som barna hadde funnet ute og lagt i et syltetøyglass, og en grønnsakssuppe som barna hadde høstet grønnsakene til og vært med og laget. De tre siste bildene var fotografier av en gruppe barn i en læringsaktivitet (med bokstaver), et barn bak en dataskjerm og et barn som maler et bilde. Hva kunne disse bildene fortelle meg om bekymringer og grensdragninger mellom bra og dårlig, normalt og unormalt osv.? Bildene skilte deg ikke fra de performative fotografiene som så ofte sees i barnehager. Snarere motsatt. Faktisk fortalte til og med en av de ansatte at de vurderte å sende bildene til den lokale avisen med en oppfordring om å publisere en artikkel om hvordan naturen integreres i den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Fotografiene var altså åpenbart performative handlinger. Spørsmålene som reiste seg var derfor hvorfor barnehagene valgte å presentere seg på denne måten, og om det likevel var noe jeg kunne hente av kunnskap om tidlig innsats fra disse bildene. I samtalene med informantene var det særlig et tema som utpekte seg, og det var forståelsen av hva som er en god, norsk oppvekst, der nærheten til natur står sentralt. Dette utdyper jeg i kapittel 5.6.1.

Min erfaring var at bildene gav adgang til en gråsoner og satt meg på sporet av nye spørsmål og nye innsikter. Selv om bildene ved første øyekast ikke gav meg den informasjonen jeg ønsket, viste de seg å gi verdifull kunnskap på uventede måter. I et tilbakeskuende perspektiv innser jeg at det ikke burde overraske meg. Som Rose (2011) understreker er det nettopp mulighetene som ligger i at foto-støtte åpner opp for det uventede som er metodens styrke. Ved å sette informantene i førersetet, og gi dem muligheten til å produsere de data de ønsket å gi meg, mistet jeg kontroll over datainnsamlingsprosessen. Likevel fikk jeg nyttige data. Som en supplerende metode var derfor de foto-støttede intervjuene både et interessant og verdifullt eksperiment. Jeg valgte imidlertid å avgrense det til denne ene barnehageenheten, ettersom responsen da jeg tok det opp med de ansatte i den andre barnehageenheten var laber. De fikk riktignok den samme invitasjonen, men jeg unnlot å ta det opp igjen da jeg registrerte at det var liten interesse.

4.5.2. Intervjuer og gruppeintervjuer på andre nivå

Intervjuene med ansatte i barnevernstjeneste, PP-tjeneste og helsestasjon foregikk både individuelt og i gruppe. Sammenlignet med intervjuene på første nivå hadde jeg lagt opp til en mer strukturert intervjusamtale. På forhånd hadde jeg utviklet en enkel intervjuguide, eller temaliste, med hovedvekt på å få informasjon om samarbeidet med barnehager og tanker om bekymringer for barn. Likevel sto den frie samtalen og flyten også sentralt i disse intervjuene, og intervjuguiden var i praksis mer veiledende enn styrende i intervjuprosessen.

Rekrutteringen av informanter til disse intervjuene gikk enklere enn jeg hadde forventet. I den minste kommunen var det kun en person ansatt i hver av de tre kommunale enhetene som jeg antok det var viktig å komme i kontakt med (barnevernstjeneste, PP-tjeneste og helsestasjon), og det var derfor gitt på forhånd hvem jeg måtte kontakte. Samtlige samtykket til å la seg intervju. Av praktiske årsaker intervjuet jeg disse personene før jeg gjennomførte intervjuene i barnehagene i kommunen. Selv om dette ikke var ideelt ettersom jeg var ute etter å følge de spor som kom frem i samtalen med de barnehageansatte, opplevde jeg det ikke som problematisk fra et metodologisk perspektiv. Jeg traff nemlig personene igjen ved flere anledninger og fikk derfor mulighet til å etterspørre ting som ikke ble tatt opp i det første intervjuet. Fra tidligere forskning visste jeg at folk i disse enhetene var sentrale samarbeidsaktører for barnehagene, og jeg antok derfor med rette at det ville være naturlig å intervju ansatte der.

I den største kommunen var det ikke like åpenbart hvem i disse enhetene jeg burde henvende meg til. I intervjuene med de barnehageansatte ble det som regel henvist til en etat (f.eks. barnevernstjenesten eller PP-tjenesten) eller et team (f.eks. oppvekstteamet), og ikke til en bestemt person. Som nevnt tidligere gjennomførte jeg et gruppeintervju med oppvekstteamet i kommunen som besto av ansatte fra ulike etater. I tillegg tok jeg kontakt med barnevernstjenesten og PP-tjenesten i kommunen for å gjennomføre individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer. Jeg ringte da selve enheten og ba om å snakke med de personene som hadde ansvar for barn i den aktuelle aldergruppen eller bydelen, avhengig av hvordan tjenesten var organisert. Jeg sendte dem så informasjon om undersøkelsen på e-post, med en oppfordring om å ringe tilbake hvis de var interessert i å la seg intervju. Med unntak av en person som ble syk, fikk jeg snakke med samtlige av de som var aktuelle.

Til sammen gjennomførte jeg individuelle intervjuer med fire personer ansatt i enten PP-tjeneste, barnevernstjeneste eller helsestasjon. Jeg gjennomførte i tillegg et gruppeintervju med to ansatte i barnevernstjenesten i den største kommunen og et gruppeintervju med oppvekstteamet i den største kommunen. Av hensyn til informantenes anonymitet oppgir jeg likevel kun unntaksvis hvilken etat de jobber i, og aldri kommunetilhørighet, når jeg viser til dem.

De som ble intervjuet kjente til satsingen *Tidlig innsats for god start*, og flere av dem hadde deltatt på seminarer eller opplæringer som var en del av satsingen. Noe av det som ble vektlagt i satsingen var at samarbeidet mellom barnehager og andre aktører måtte bedres, og særlig gjaldt det samarbeidet mellom barnevernstjenesten og barnehagen. Uten at det spesifikt kom frem i noen av intervjuene kan det tenkes at jeg ble oppfattet å ha en større lojalitet til barnehagene enn til de andre etatene, ettersom det var barnehagene som var mitt forskningsfokus.

En sentral del av satsingen var opplæring i den såkalte Kvello-modellen. Jeg fikk, som nevnt, anledning til å delta på en av opplæringsdagene og fikk da også mulighet til å intervju Øyvind Kvello selv om modellen og erfaringene med den. Dette er det eneste av intervjuene som ikke er anonymisert, og jeg omtaler det som et ekspertintervju ettersom det er den spesifikke ekspertisen om et fenomen, og ikke personlige forhold, som er i fokus.

4.5.3. Deltakelse og observasjon

Som nevnt har jeg deltatt på mange møter, seminarer og kursdager i løpet av feltarbeidet. Min rolle på disse møtene har stort sett vært som observatør, men i noen tilfeller har jeg også formidlet kunnskap fra forskningsprosessen og hatt en klarere deltaker-rolle. I metodelitteraturen skiller man gjerne mellom ulike former for observasjon: deltakende og ikke-deltakende, strukturert og ustrukturert. Disse kategoriene er imidlertid ikke alltid så entydige. Man kan for eksempel gå fra å være ikke-deltakende til å bli mer deltakende, og man kan gå fra å være ustrukturert til å bli mer strukturert i løpet av observasjonen. Dersom jeg likevel skal anvende begrepene kan min rolle på disse treffstedene grovt regnet inndeles i fire ulike typer.

- På møtene i prosjektgruppen og styringsgruppen foretok jeg ustrukturert, deltakende observasjon. Jeg ble oppdatert på prosjektets utvikling, kom med innspill og fikk innspill. Jeg tok enkelte notater fra møtene, men lite systematisk.
- På kursdagene foretok jeg ustrukturert, ikke-deltakende observasjon. Dels deltok jeg for å følge sporene som kommer opp i intervjuene og for å få innsikt i hva slags opplæring som ble gitt, og dels for å holde kontakt med de ulike aktørene og informantene i feltet. Jeg tok enkelte notater underveis, men ikke systematisk.
- På personalmøtene foretok jeg delvis strukturert, deltakende observasjon. Jeg har kun vært på personalmøter der jeg har informert om prosjektet og/eller også gjort gruppeintervjuer. Jeg tok ikke notater på selve møtene, men «intervjuet» derimot meg selv etter møtene. Etersom jeg hadde lang reisevei benyttet jeg tiden i bilen til å sette ord på og ta opp på lydbånd mine refleksjoner etter møtene.
- På Kvello-stormøtet og på evalueringsmøtet om Kvello-satsingen i den ene kommunen gjennomførte jeg strukturert, ikke-deltakende observasjon. Jeg deltok overhode ikke i samtalen, men hadde en litt tilbaketrunket plass ved bordet. Jeg tok sirlige notater fra møtene, men hadde ikke på forhånd utformet noe observasjonsskjema. Når det gjelder stormøtet ba jeg på forhånd om informantenes skriftlige samtykke til at jeg var til stede.

Jeg betrakter mye av kunnskapen fra observasjonen og deltakelsen som bakgrunnsinformasjon. Med unntak av stormøtet har jeg derfor viet liten plass til observasjonsdataene i avhandlingen.

4.6. Databehandling og analyse

Samlet sett har jeg et ganske omfattende datamateriale. Alle de individuelle intervjuene og gruppeintervjuene ble tatt opp på lydbånd og senere transkribert. Jeg har tatt notater fra noen av møtene, men ikke brukt lydbånd. Jeg har valgt ikke å kode datamaterialet, slik for eksempel Tjora (2012) anbefaler. Dette er en fremgangsmåte som i mine øyne egner seg bedre for mer fenomenologisk orienterte intervjuer der man har en klarere ambisjon om å få frem informantenes meningsskapning og livsverden, eller dersom man vil gjøre en temabasert analyse. Mine intervjuer var derimot orientert mot informantenes handlinger og refleksjoner over sine handlinger, deres *virksomhetskunnskap*. I stedet for å gjennomføre for eksempel en temabasert analyse, der intervjuene analyseres på tvers etter ulike tema og undertema, har jeg vært på jakt etter hvordan individets handlinger er heftet opp i ulike institusjonelle prosesser.

Liza McCoy (2006) anbefaler at man i institusjonell etnografiske studier hvor man anvender intervjuer leter etter *fortellinger* («accounts») om det arbeidet som gjøres, med oppmerksomheten rettet mot hvordan dette arbeidet inngår i lokale og translokale relasjoner. For å få tak i disse fortellingene kan man «intervjue» intervjuene, for eksempel ved å spørre: Hva slags arbeid er det informantene beskriver at de gjør? Hva betyr arbeidet for dem? Hvordan er arbeidet koplet til andre folks arbeid? Hva slags ferdigheter eller kunnskaper kreves? Hvordan føles det å gjøre dette arbeidet? Hvilke bekymringer og gleder medfører arbeidet? Hva får arbeidet til å skje? Hvordan inngår arbeidet i den institusjonelle sammenhengen? (ibid, s. 111) Videre påpeker McCoy viktigheten av å ha blikket festet mot det institusjonelle komplekset det fenomenet man studerer er en del av, og ikke mot de personene man intervjuer og deres egenskaper, som eksempelvis kjønn, klassebakgrunn e.l. Ettersom vi både som samfunnsforskere og samfunnsborgere har for vane å plassere folk i ulike kategorier, kan dette være en utfordring. Poenget er imidlertid ikke at personlige egenskaper ikke er viktige og kan ha betydning i for eksempel utvelgelsen av informanter. Men målsetningen må være å utvikle en forståelse av personers opplevde erfaringer, og å bruke fortellingene om det til å få syne på det institusjonelle komplekset erfaringen inngår i - ikke å kategorisere erfaringene eller personene.

En vanlig fremgangsmåte for å få frem hvordan individets handlinger og erfaringer inngår i et institusjonelt kompleks er å tegne kart. Kartet er ment å gi et bilde av hvordan terrenget ser ut, og i institusjonell etnografi brukes kart for å utvide informantenes kunnskap om det terrenget de beveger seg i (Smith, 2005, s. 52). Hvordan et slikt kart

skal se ut er det ingen oppskrift på. For min del fungerte det godt å visualisere noen av elementene i analysen av institusjonelle kretsløp. Riktignok er en slik visualisering forenklende, men den kan likevel være et godt supplement til tekst.

McCoy (2006) understreker at man må være særlig oppmerksom på hvilke institusjonelle diskurser og forståelser informantene benytter når de snakker om sine erfaringer. Likeledes må man etterstrebe å være bevisst på sin egen bruk av institusjonelle betegnelser og forståelser. Dette er temaer jeg berører i kapitlet «Barneomsorg: På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen» (Nilsen, 2015), som er basert på dette doktorgradsprosjektet. Som jeg tidligere har nevnt er det imidlertid vanskelig å unngå å bruke institusjonelle betegnelser, ettersom de er integrert i språket og språkbruken vår. Å pakke ut alle slike betegnelser gjør teksten lite leservennlig. Jeg har likevel, der jeg anser det som relevant, forsøkt å pakke ut og problematisere bruken av institusjonelle forståelser og betegnelser.

Det bør være opplagt ut fra det jeg har beskrevet så langt at analysen i institusjonell etnografi ikke er noe som gjøres til slutt, etter at dataene er samlet inn. Det å stille analytiske spørsmål underveis er en sentral del av prosessen med å samle inn data. Hvilke spor er det verdt å følge? Hvilke institusjonelle diskurser er i spill? Hvilke tekster snakker informanten om og hvordan brukes tekstene? Hvordan kan utsagnet forstås? Ved å stille slike analytiske spørsmål underveis kommer man bedre på sporet av de institusjonelle prosessene som informantenes erfaringer inngår i. Man blir med andre ord litt klokere underveis i datainnsamlingsprosessen, og bedre rustet for å stille relevante spørsmål. For min del kommer dette blant annet til uttrykk ved at jeg ofte stilte spørsmål som innebar en form for fortolkning. For eksempel: «betyr det at...?» eller «mener du at...?». Formålet var å teste ut om min forståelse og fortolkning, som er farget av teori og informasjon fra andre intervjuer, stemte. Andre ganger spurte jeg direkte om ting som overrasket meg. Et eksempel er hvorfor de barnehageansatte ikke var mer bekymret for barn med en annen kulturell bakgrunn enn norsk når de så ting i noen av disse familienes væremåter som i andre sammenhenger, når det dreide seg om familier med majoritetsnorsk kultur, ble omtalt som bekymringsfullt.

Etter hvert intervju, og etter mange av møtene, gjorde jeg et kort lydopptak der jeg selv kommenterte hva jeg syntes om intervjuet og hva jeg opplevde som den viktigste informasjonen. I ettertid har disse opptakene vært svært nyttige. Delvis fordi en intervjuetranskripsjon ikke får frem nyansene i det som blir sagt, men som kommer frem via kroppsspråk, ansiktsuttrykk, pauser osv., som er viktige ingredienser for

førsteintrykket, og delvis fordi førsteintrykket ofte gir en god indikasjon på hva som er verdt å få med. Dette første intervjuet med meg selv har med andre ord vært en viktig del av analyseprosessen.

4.7. Generaliseringspotensiale

Spørsmålet om resultatenes generaliseringspotensiale er et tilbakevendende tema i samfunnsforskning. Ofte blir det, med utgangspunkt i skillelinjene mellom induktive og deduktive tilnærminger, fremstilt som om forskeren må velge mellom en fortolkende sosiologi som forkaster generalisering, eller en sosiologi som baserer seg på fullstendig generalisering (i tråd med de positivistiske idealene) (Payne & Williams, 2005). Men også tilhengere av mer abduktive tilnærminger diskuterer generalisering. For eksempel hevder Thomas (2010) at abduktiv case-forskning må være mer informert av *phronesis* enn teori. Begrepet *phronesis* er hentet fra Aristoteles og beskrives av Thomas som “judgement made on the basis of experience and without recourse to the external guide that theory putatively provides” (Thomas, 2010, s. 578). *Phronesis* blir også ofte referert til som taus eller praktisk kunnskap. Poenget til Thomas er at case-forskning bør være orientert mot utvikling av *eksemplarisk kunnskap*, der meningsdannelse er avhengig av ens egen erfaring eller *phronesis*. Med eksemplarisk kunnskap mener han eksempler som man ser eller hører i konteksten av andres erfaring, men som gis mening i konteksten av ens egen erfaring. Det dreier seg altså ikke om å få kunnskap om noe som er typisk, representativt eller en modell, men om noe som er partikulært og kontekstuell, og som må forstås i lys av denne konteksten. Thomas forkaster på den måten idéen om at man kan trekke teoretiske slutninger eller generalisere på bakgrunn av case-forskning. Like fullt påpeker han at case-forskning har verdi, nettopp for utviklingen av eksemplarisk kunnskap.

Jeg er ikke uenig i verdien av eksemplarisk kunnskap. Likevel mener jeg at betydningen av case-forskning blir undervurdert hvis det reduseres til utvikling av eksemplarisk kunnskap alene. I likhet med mye kvalitativ forskning er det fare for at resultatene blir presentert som anekdoter, mens fortolkningen overlates til leserne. Kvalitativ forskning, inkludert case-forskning, har etter min oppfatning et større generaliseringspotensiale enn det Thomas her hevder. For eksempel kan generalisering skje gjennom utvikling av begreper, modeller, typologier, metaforer e.l., slik Tjora (2012) tar til orde for. Med utgangspunkt i empiriske caser kan forskeren ta et skritt tilbake å spørre hva dette handler om. Finnes det noen begreper eller andre dimensjoner jeg kan bruke for å

forklare det jeg ser? Begrepsmessig generalisering gir mulighet til å utvide kunnskapen som oppstår på bakgrunn av en enkel case.

Payne & Williams (2005) tar til orde for at kvalitativ forskning kan produsere det de kaller for «moderatum generalization»: «These resemble the modest, pragmatic generalizations drawn from personal experience which, by bringing a semblance of order and consistency to social interaction, make everyday life possible» (ibid, s. 296). Sagt på en annen måte dreier moderatum generalisering seg om å gjenkjenne aspekter ved det fenomenet man studerer som eksempler eller illustrasjoner på noe mer allment, noe som strekker seg utover selve caset (Mayring, 2007). I likhet foreslår Ragin (1994, s. 63) at man spør seg om hva det man observerer er «a case of». For eksempel, hva er bildene av barn som leker i skog og mark «a case of»? Hva er de barnehageansattes prat om det positive mangfoldet «a case of»?

Som tidligere nevnt, hevder Dorothy E. Smith at fokuset på å kartlegge forbindelsene og koordineringen mellom det som skjer lokalt og de translokale relasjonene (inkludert styringsrelasjonene) som de lokale handlingene er heftet opp i, inneholder et generaliseringspotensial. Dette dreier seg ikke om en fullstendig generalisering i positivistisk forstand, men er mer på linje med 'moderatum' generalisering. Smith sier det slik:

Generalization from a particular study is not a matter of populations or even just the forms of standardization and generalization that institutions themselves produce or reproduce; it is, more important, an effect of the phenomenon of the ruling relations themselves – that they are interconnected in multiple ways as well as deeply informed by the dynamic of capital accumulation (Smith, 2005, s. 219).

Problemstillingene knyttet til generalisering overvinnes, med andre ord, i fokuset på den translokale organiseringen av dagliglivet. Informantene i en studie som anvender institusjonell etnografi betraktes som *situerte*, og formålet er å få frem kunnskap om hvordan ting ser ut fra det bestemte ståstedet de besitter, og de diskursive og organisatoriske prosessene som virker på tvers av ulike lokale ståsted. Målet er, som tidligere påpekt: «To reorganize the social relations of knowledge of the social so that people can take that knowledge up as an extension of our ordinary knowledge of the local actualities of our lives». (Smith, 2005, s. 29) I likhet med Thomas (2010) er altså

Smith opptatt av praktisk kunnskap (phronesis) og den eksemplariske verdien av denne. Men i institusjonell etnografi er det eksemplariske utvidet.⁸⁶

I lys av dette anser jeg resultatene fra min forskning å ha et generaliseringspotensiale, både i eksemplarisk og moderatum forstand. Resultatenes overførbarhet ligger i kunnskapen om hvordan individuelle erfaringer inngår i institusjonelle prosesser.

4.8. Egen rolle og refleksivitet

Da jeg som en del av forberedelsen til dette doktorgradsprosjektet satt meg inn i satsingen *Tidlig innsats for god start* var jeg ikke i tvil om at jeg ønsket å starte utforskningen i barnehagen. Dels skyldes det at satsingen var rettet mot de minste barna, og dels skyldes det at barnehagen på mange måter er et forsømt forskningsfelt der behovet for kunnskapsutvikling er stort (Kjørholt, 2009). Men minst like viktig var min egen interesse for barnehagen som samfunnsinstitusjon. I dette kapittelet vil jeg beskrive mitt personlige utgangspunkt. Ingen forskere møter et felt forutsetningsløst, og det er derfor viktig at man som forsker klargjør sine egne forforståelser og erfaringer. Dette fordrer en form for refleksivitet som er avgjørende i samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg vil derfor vie mye av dette delkapittelet til en refleksjon rundt hva refleksivitet i samfunnsforskning handler om. Men la meg starte med mitt personlige utgangspunkt og erfaring med studieobjektet.

Det er ikke uten videre enkelt å stadfeste min første interesse for barnehagen som forskningsfelt. Kanskje kan jeg trekke tråden tilbake til mitt første møte med barnehagen som velferdsinstitusjon, som mor til en gutt på drøyt ett år, eller til studietiden, da jeg ved sporadiske mellomrom var vikar i en barnehage. Disse første erfaringene med den norske barnehagen fikk meg til å reflektere over hva vi forstår som god barndom og godt foreldreskap. Som vikar, og før jeg hadde fått egne barn, observerte jeg barnehagebarna i kontakt med sine foreldre og undret meg over det jeg så. Jeg husker det bekymrede blikket til en far som til stadighet fant sønnen sin utkledd som prinsesse da han skulle hentes. Det var tydelig at han ikke verdsatte denne leken.

⁸⁶ Det er noen klare likheter her mellom institusjonell etnografi og the extended case method, som er utviklet av Michael Burawoy. Dette fremhever Dorothy E. Smith selv (2005). I sin sammenligning av grounded theory og extended case method beskriver Vassenden (2008) den sistnevnte som teoridrevet. Målet med extended case method, skriver han, er å «bruke etnografien til å si noe substansielt om makrokraftene, og oppdage hvordan makroformer mikroprosessene» (ibid, s. 326). Faren med denne tilnærmingen er makrodeterminisme, altså at man «presser» makroforbindelser på casene. Til forskjell fra institusjonell etnografi er altså det teoretiske utgangspunktet tydelig i the extended case method. Riktignok kan man kritisere institusjonell etnografi for å tilsløre teoripåvirkningen (jfr. Walby, 2007), men synet på hvilken rolle teori skal spille er likevel en viktig forskjell mellom de to tilnærmingene.

Var den upassende? Burde jeg, som det offentliges forlengede arm, ha stoppet gutten fra å kle seg ut som prinsesse? Var det noe regelverk eller noen retningslinjer jeg kunne forholde meg til? Magefølelsen min fortalte meg at gutten hadde det storartet, at han utviklet seg språklig og sosialt gjennom denne leken. Men kunne jeg stole på magefølelsen min når jeg så rynken i farens panne? Hva var det rette å gjøre?

Som mor til tre barn i barnehage så jeg barnehagelivet fra en annen synsvinkel. Jeg var ofte imponert over alt det barna fikk oppleve og lære i barnehagen. Samtidig kunne jeg bekymre meg over hvordan barna tilpasset og utviklet seg. Oppførte de seg bra? Fikk de venner? Lærte de å snakke når de skulle? Sluttet de med bleie når de burde? Hvordan var de sammenlignet med andre barn? Ethvert avvik fra det jeg antok som normalt vekket en viss bekymring. «Målestokken», de vurderingene av normalitet jeg forhold meg til, var foruten mine egne observasjoner og samtaler med andre, de barnehageansattes kommentarer og vurderinger av barna. På foreldresamtalene gikk vi vanligvis gjennom et observasjonsskjema av barnet. Det som kom frem i samtalene kunne både betrygge og bekymre meg. Jeg kunne oppdage nye sider ved barnet som jeg aldri hadde tenkt på før. Det som skjedde i barnehagen, og de samtalene jeg hadde med de ansatte der, fikk meg til å reflektere både over min rolle som mor og barnas utvikling på nye og gjennomgripende måter.

Samtidig som jeg hadde små barn underviste jeg internasjonale studenter om barndom i Norge. Jeg fortalte om den sterke, norske verdien om at barn bør tilbringe tid utendørs i fri lek. Dette illustrerte jeg med et bilde av et barn som klatret i et tre. En av studentene utbrøt at der hun kom fra ville det å ikke forhindre barn fra å klatre i trær bli oppfattet som omsorgssvikt. Hvordan norske foreldre kunne tillate at barna ble utsatt for den type fare, var for henne ubegripelig. Enda mer ubegripelig for henne var det at barnehagen kunne oppfordre til den slags. Eksempelet illustrerer hvor ulike verdiene til barndom og foreldreskap kan være, og vakte minner hos meg fra et år da jeg jobbet på en skole i Ghana og bodde hos en lokal familie. Oppveksten til barna i Ghana var så radikalt annerledes enn min egen oppvekst. Men var den verre? Var de ghanesiske barnas oppvekstvilkår mindre trygge og sunne enn mine egne? Er det bedre å tilbringe tid i en slags barnehage enn å være sammen med sine besteforeldre og hjelpe til med hverdagslige gjøremål?

Bakgrunnen for min interesse for barnehagen og det som kalles tidlig innsats handler i stor grad om hvordan våre forståelser av hva som er bra, sunt, normalt - og hva som ikke er det - er koordinert med andres forståelser. Mine egne erfaringer og refleksjoner over

dem har hatt betydning for prosjektets utforming. Bevisst eller ubevisst har de informert prosjektets ulike faser. Mer enn noe annet er det min egen bakgrunn, som mor, sosiolog, forsker, avisleser, samfunnsborger, og de relasjonene jeg inngår i, som har vært avgjørende for prosjektets utforming og den kunnskapen prosjektet genererer.

Nettopp dette – at forskningen ikke kan løsrives fra forskeren selv – blir ofte fremhevet som en utfordring ved samfunnsvitenskapelig forskning som sådan, og særlig forskning som anvender kvalitative metoder, som etnografi. Samtidig er nettopp denne bevisstheten en av styrkene ved kvalitativ metode. Mens prosjekter som hovedsakelig er basert på kvantitative tilnærminger ser ut til å produsere tilforlatelig objektiv kunnskap, fordrer kvalitative prosjekter en type refleksivitet man ikke finner i kvantitative prosjekter. Refleksivitet i kvalitativ forskning, eller i samfunnsvitenskap overhode, handler om å se betydningen av sin rolle som forsker i samhandling med deltakerne i prosjektet, med de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen man har. Som forsker i et felt jeg delvis har vært en del av - hovedsakelig som mor, men også som vikar over en kort periode, og som samfunnsborger, forsker og avisleser - er det viktig at jeg etterstreber en type refleksivitet både knyttet til barnehagen som forskningsobjekt og til de tilnærminger og metoder jeg har anvendt. La meg utdype.

De fenomener vi som samfunnsforskere forsøker å forstå og forklare er formet av fortolkningene og forståelsene til våre studieobjekter. Fenomenene er således foranderlige, komplekse og subjektive, og kan ikke studeres som noe absolutt, uforanderlig og objektivt. Studieobjektene fortolkninger er en essensiell del av selve fenomenet vi studerer, ikke noe vi kan fjerne eller se bakom. Fortolkningene er nemlig en del av språket, handlingene og væremåtene våre. Det prekonstruerte finnes overalt, ifølge Bourdieu (1992, s. 235), det er ikke noe vi kan løsrive oss fra. Schutz (1962) kaller derfor våre samfunnsvitenskapelige begreper og fortolkninger for andreordens konstruksjoner, altså konstruksjoner av folks common sense-konstruksjoner. Giddens (1984) omtaler dette som samfunnsvitenskapens doble hermeneutikk. Når samfunnsviteren introduserer teoretiske begreper og forståelsesmodeller på en allerede fortolket virkelighet skjer det en fortolkning eller «oversettelse» i to trinn, først hos dem man studerer og dernest hos forskeren. Å være kritisk til, eller i det minste å være bevisst begrensningene i de fortolkningsrammene man anvender er derfor sentralt. Dette er en del av det Bourdieu (1992) beskriver som radikal tvil. Men kun å være bevisst den doble hermeneutikken holder ikke. Bourdieu anbefaler at for å unngå å bli «objektet til de problemene man tar som objekt» (ibid., s. 238) må man gå historisk til verks, å spore problemenes opprinnelse og tilblivelse. I tillegg bør man i sin analyse være bevisst på

hvordan ens eget fags begreper og kategorier er med på å konstruere objektet. Som forsker skal man bryte med common sense (ibid.), og i stedet anvende faguttrykk og vitenskapelige tilnæringsmåter for å forstå det fenomenet man forsker på. Samtidig risikerer man ved å gjøre dette å reprodusere bestemte vitenskapelige tenkemåter eller doxa. Det er dette Bourdieu omtaler som «the double bind» (1992, s. 248). Man må være kritisk til etablerte forståelser og «sannheter», være ulydig i den forstand at man stiller spørsmål ved strukturenes tatt-for-gitt-het. Dette siste poenget fremhever også Smith (2005). I stedet for å reprodusere institusjonelle begreper og forståelser bør forskeren prøve å pakke dem ut, finne ut hva begrepene handler om, med målsetning om å få frem hvilke handlinger og relasjoner de er knyttet til i den empiriske verden. Dette gjelder for øvrig også den sosiologiske gjerningen. Både Bourdieu og Smith er opptatt av sosiologisk selvrefleksjon, dvs. å stille spørsmål ved de begreper, kategorier og den meningsdannelse sosiologien selv er med på å skape (Widerberg, 1995). Hvordan vi sosiologer konstruerer våre forskningsobjekter er derfor et viktig spørsmål å stille. Vi må, med andre ord, problematisere de relasjoner og den maktutøvelsen sosiologien selv er en del av. Både Bourdieu og Smith stiller seg derfor kritisk til det fugleperspektivet sosiologien ofte tar på sine studieobjekter. Den allestedsnærværende forskeren, som kan forstå det som skjer ved hjelp av et blikk utenfra, er ifølge dem problematisk. For Smith ligger løsningen på dette i «ståsted» (se kap. 3.3.2).

Man kan kanskje si at det nettopp er en slags radikal tvil som er utgangspunktet for mitt doktorgradsprosjekt. Startstedet er en common sense forståelse av noe (tidlig innsats) som godt. Men er det så åpenbart at tidlig innsats gjør godt? Er det så åpenbart hvilke barn denne innsatsen bør rettes mot? Og er det så åpenbart hva som er bra og hva som ikke er det? Å stille spørsmål ved det vi i vårt hverdagsliv tar for gitt er en sentral del av den sosiologiske gjerningen. Studieobjektet dreier seg således om en slags dekonstruksjon av tidlig innsats. I arbeidet med å forstå og fortolke dette studieobjektet anvender jeg noen bestemte teoretiske og analytiske forståelsesrammer. Slik både Bourdieu og Smith påpeker (Widerberg, 1995) må man som samfunnsforsker også være kritisk til den meningsdannelsen ens analytiske tilnærming bidrar til å skape. Det å handle vitenskapelig, og samtidig være kritisk til de vitenskapelige tilnærmingene man anvender, er en krevende utfordring. Det er gode grunner til å advare mot en metodologisk «religiøsitet». For min del har dette vært et viktig tankekors forbundet med valget om å anvende institusjonell etnografi. Ettersom dette er en tilnærming som, sammenlignet med mange andre tilnærminger, omfattes av et rikholdig begrepsapparat og har en eksplisitt vitenskapsteoretisk forankring, er faren stor for at man ukritisk

kjøper hele pakken, og at man er mer fokusert på hva man velger enn hva man velger bort ved å anvende denne tilnærmingen. Valget av institusjonell etnografi som tilnærming er gjort på bakgrunn av den problematikken jeg ønsker å utforske, men samtidig har det hatt betydning for hvilke spørsmål jeg har stilt, hvordan jeg har gått frem for å utforske det aktuelle fenomenet og hva jeg har rettet oppmerksomheten mot. Hvis jeg hadde brukt en annen tilnærming hadde jeg neppe funnet det samme. Valget av tilnærming er med andre ord gjennomgripende, men like fullt en nødvendig avgrensing for å kunne gjennomføre en helhetlig forskningsprosess. I kapittel 9.2 reflekterer jeg over hva jeg har fått ut av forskningen, og hva jeg *ikke* har fått ut den, ved å bruke denne tilnærmingen.

4.9. Ethiske vurderinger

De etiske normene som gjelder for samfunnsforskning skiller seg i liten grad fra de normene som gjelder i samfunnslivet for øvrig (Ragin og Amoroso, 2011, s. 79). I tillegg til vanlige etiske normer må imidlertid samfunnsforskere også følge noen bestemte forskningsetiske retningslinjer. Norstedt og Breimo (2016) påpeker at institusjonell etnografi dessuten kan reise noen etiske problemstillinger som ikke er like utbredt i studier som benytter andre tilnærminger. Jeg tar her først for meg noen etiske vurderinger av mitt prosjekt som er knyttet til de forskningsetiske retningslinjene, og går deretter over til å diskutere noen generelle etiske problemstillinger som oppsto i løpet av forskningsprosessen.

De forskningsetiske retningslinjene som gjelder for samfunnsvitenskap i Norge er gitt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). I følge disse retningslinjene skal deltakelse i forskning være frivillig og informert, og registrering av personopplysninger skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg utformet informasjonsbrev og samtykkeerklæring til alle informantene i prosjektet. Informasjonsbrevene hadde litt ulik utforming avhengig av om informantene deltok i et individuelt intervju, et gruppeintervju eller deltok på et møte der jeg var observatør. Formålet med informasjonsbrevene var å få frem hva forskningen omhandlet, hva resultatene skulle brukes til og hvilke konsekvenser det har å delta i forskningen. I tillegg informerte jeg i brevene om at deres deltakelse var frivillig og at de ville bli anonymisert i all rapportering fra prosjektet. Alle som ble intervjuet gav sitt skriftlige samtykke. I tillegg gav deltakerne på stormøtet som jeg observerte et skriftlig samtykke. Noen informanter gav skriftlig samtykke flere ganger ettersom de deltok på

flere intervjuer og/eller møter som ble observert. I spørreundersøkelsen regnes avgitt svar som samtykke. Prosjektet er meldt til og godkjent av NSD.

For at studien skulle gjennomføres som planlagt var jeg avhengig av at visse personer i visse posisjoner (først og fremst styrerne i barnehagene og sentrale fagfolk i samarbeidsinstitusjoner) stilte opp til intervju. Jeg opplevde som nevnt ingen vanskeligheter med rekrutteringen. Likevel er det verdt å spørre om styrerne og fagfolkene opplevde at deres deltakelse var helt frivillig. Barnehagestyrerne ble kontaktet på bakgrunn av at barnehagene levde opp til visse kriterier og derfor var spesielt utvalgt til å delta i undersøkelsen. Forskningsprosjektet var også tydelig knyttet til satsingen *Tidlig innsats for god start* som barnehagene var en del av. Samlet kan dette ha bidratt til en opplevelse av at styrerne egentlig ikke hadde annet valg enn å si ja til å delta. Likedan ble fagfolkene i barnevernstjenesten, PP-tjenesten og helsestasjonene kontaktet i kraft av deres posisjon, og deres deltakelse kunne derfor ikke erstattes av noen andre. Man kan følgelig stille spørsmål ved hvor frivillig dette ble opplevd å være.

Forbundet med denne problemstillingen er spørsmålet om jeg virkelig kan ivareta informantenes anonymitet. Det er offentlig kjent hvilke kommuner som deltar i satsingen, og jeg har derfor valgt ikke å anonymisere kommunene. Dersom jeg også hadde gitt opplysninger om informantenes stilling og/eller kjønn er det fare for at de indirekte ville ha blitt identifiserbare. Jeg har derfor valgt å utelukke eller endre disse opplysningene, og heller ikke opplyse om kommunetilhørighet der det kommer frem opplysninger som kan identifisere deres stilling. Et av sporene jeg har fulgt knytter seg til opplæringen i Kvello-modellen. I den sammenheng fikk jeg anledning til å intervjuer Øyvind Kvello selv. Jeg diskuterte spørsmålet om anonymisering med ham ved innledningen til intervjuet, og fikk tillatelse til å identifisere ham. Intervjuet med Kvello omhandler ingen personlige forhold, men ble gjennomført for å få bedre kjennskap til modellen.

Et tredje spørsmål knytter seg til hensynet til tredjepersoner. I kvalitative prosjekter får man ofte opplysninger om personer som ikke er fokus i undersøkelsen. I mitt prosjekt gjelder det hovedsakelig barn som går i barnehagene og deres familier. For å ivareta deres personvern la jeg vekt på at informantene ikke skulle gi noen identifiserbare opplysninger om de personene de snakket om. Som jeg har omtalt i kapittel 4.5.1 var de ansatte opptatt av å ivareta sin taushetsplikt, og dette var derfor sjelden en problemstilling. På stormøtet, der jeg var til stede som observatør, kom det derimot frem en del personopplysninger. Jeg lot bevisst være å notere opplysninger som kunne

identifisere enkeltpersoner direkte. I løpet av intervjuene (og observasjonen) skjønte jeg at ulike informanter sannsynligvis snakket om de samme personene. Noen ganger fortalte de om de samme hendelsene. I slike tilfeller gav jeg inntrykk av at jeg ikke kjente til hendelsene. Ettersom jeg var ute etter å få kunnskap om deres virksomhetskunnskap var deres egen beskrivelse av hendelsene uansett nyttig for meg. På grunn av hensynet til tredjeperson valgte jeg å utforme et informasjonsbrev til de foresatte i barnehagene der jeg informerte om min tilstedeværelse og om prosjektet. Jeg opplyste også om at ingen personopplysninger om enkeltbarn ville bli registrert, og at jeg heller ikke ville få tilgang til (registrerte) opplysninger om barnet. I følge NSD var det ikke nødvendig å dele ut et slikt brev, og jeg overlot derfor den avgjørelsen til styrerne i barnehagene. Så vidt jeg vet ble brevet ikke delt ut ettersom styrerne fryktet at det kunne vekke unødvendige bekymringer hos de foresatte.

En annen problemstilling knyttet til hensynet til tredjepersoner oppsto i det informantene fortalte om kollegaer eller andre fagfolk, for eksempel knyttet til samarbeidsproblemer. Flere ganger dukket det opp opplysninger om andre personer jeg intervjuet, og som informantene visste ble intervjuet. I slike tilfeller opplyste jeg informantene om min egen taushetsplikt og kravet om å ivareta deres anonymitet. I et par tilfeller skrudde jeg av lydopptakeren fordi informanten bad om det. I mine øyne handlet dette om å ivareta tilliten til informantene. Norstedt og Breimo (2016) diskuterer utfordringer knyttet til ivaretagelsen av informantenes anonymitet i studier som anvender institusjonell etnografi, og der man ofte samler opplysninger fra personer på ulike nivåer i det institusjonelle komplekset. Særlig kan dette bli problematisk når man følger bestemte saker, eller som i mitt tilfelle, der det kan dukke opp opplysninger som åpenbart handler om de samme sakene (selv om jeg ikke har spurt om det). Jeg opplevde i blant å få informasjon som enten var motstridende eller som vitnet om en form for uenighet. Ettersom jeg var opptatt av å få tak i informantenes kunnskap om sin virksomhet og refleksjoner over denne opplevde jeg likevel ikke dette som problematisk. Jeg opplevde for eksempel aldri at det var vanskelig å holde tilbake relevant informasjon. Trolig ville jeg opplevd det annerledes dersom det var snakk om informasjon som ville hatt direkte betydning for folks tilgang på tjenester eller som potensielt sett kunne skade en tredjepart.

Selv om intervjuene ikke omhandlet personlige eller sensitive forhold i utstrakt grad, inviterte jeg informantene til å fortelle om seg selv og om sine tanker knyttet til bekymringer for barn. Som Israel og Hay (2006, s. 96) påpeker er det ikke usannsynlig at spørsmål som knytter seg til informantenes personlige eller profesjonelle liv medfører

en form for psykologisk stress. Dette kan også ha vært tilfelle i de intervjuene jeg gjennomførte. Ved slutten av intervjuene, da jeg spurte informantene hvordan de opplevde at det var å bli intervjuet, fortalte de fleste at intervjusituasjonen fikk dem til å reflektere over jobben sin på nye måter. Jeg anså likevel ikke intervjuene (tema, gjennomføring o.l.) for å medføre en så stor risiko for psykologisk stress for informantene at det ville være nødvendig å sette i verk tiltak, som for eksempel å gi kontaktinformasjon til psykologtjeneste.

I et av intervjuene kom det frem opplysninger om en hendelse som jeg opplevde som problematisk, i den forstand at jeg – basert på min egen magesfølelse – stilte meg spørrende til måten hendelsen ble håndtert på. Hendelsen representerte åpenbart et etisk dilemma for informanten. Som forsker var jeg opptatt av å få frem informantens refleksjoner rundt sine beslutninger og handlinger – hennes virksomhetskunnskap, og jeg brukte anledningen til å dykke ned i denne hendelsen. Eksempelet var derfor godt egnet til å få frem de vurderingene og hensynene barnehageansatte må ta i sin daglige praksis. Samtidig gav det meg anledning til å reflektere over mine egne holdninger, og om forskjellen på å handle riktig og å handle rett.

En problemstilling av tilsynelatende mer praktisk art viste seg å være at mine intervjuer med de ansatte utløste en ekstra arbeidsbelastning for de som ble igjen på avdelingene. I blant ble det også vanskelig å fylle kommunens bemanningsnorm for barnehager (hvor mange voksne som skal være til stede på avdelingen til enhver tid) når enkelte av de ansatte ble intervjuet av meg. Fra et etisk perspektiv er det to spørsmål som reiser seg. For det første, går forskningen utover barna i barnehagen, på den måten at de får mindre tid med voksne og dårligere tilsyn? For det andre, er det riktig at barnehagene bruker penger på å sette inn vikar for en utgift som utløses av min forskning? På grunnlag av disse spørsmålene vurderte jeg mulighetene for å dekke utgiftene til vikar. Det var vanskelig å få til innenfor rammen av mine prosjektmidler og jeg henvendte meg derfor til prosjektlederen for satsingen med dette spørsmålet. Underveis endret imidlertid styreren som først hadde satt problemstillingen på dagorden sin oppfatning, og fant at det ikke var behov for vikar likevel. Begrunnelsen var at jeg tross alt kun opptok en liten del av deres tid, og at de kunne flytte om på de ansatte når det var nødvendig for å imøtekomme bemanningsnormen. Problemet ble altså løst uten min innvirkning, men problemstillingen er likevel verdt å løfte frem.

Den siste etiske problemstillingen jeg vil løfte frem knytter seg til spørsmålet om hvorvidt min forskning tjener noens interesser på en (u)fordelaktig måte. Dette

spørsmålet er høyst aktuelt for mitt prosjekt ettersom det både ble initiert og er delvis finansiert av en aktør som har interesser av å vise til gode resultater. I så måte minner prosjektet om oppdragsforskning. Som forsker befinner jeg meg i en spenning mellom hensynet til satsingen og min egen uavhengighet. Det er et viktig prinsipp at forskningen skal være fri og uavhengig. Dette er også nedfelt i avtalen om Ph.D-prosjektet som er inngått mellom Universitetet i Agder på den ene siden og Aust Agder Fylkeskommune og Fylkesmannen i Aust Agder på den andre siden. Fra et rent rettslig ståsted er jeg altså løsrevet fra satsingen. Likevel innebærer den nære kontakten med satsingen at jeg opplever å ha en viss lojalitet til dem. Sagt på en annen måte, så ønsker jeg at resultatene fra forskningen skal være nyttige for dem. Det betyr imidlertid ikke at resultatene er foreskrevet. I likhet med både oppdragsforskning, følgeforskning, aksjonsforskning o.l. trenger ikke nærheten til feltet å gå på bekostning av forskerens verdifrihet. Men slike tilnærminger krever en refleksivitet rundt ens egen rolle som forsker.

4.10. Oppsummering

Formålet med dette kapittelet har vært å redegjøre for og å diskutere de metodiske fremgangsmåtene jeg har brukt i studien, samt utvalget, og å reflektere over min egen rolle og de etiske problemstillingene studien reiser. Jeg har valgt å gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåtene og erfaringene med disse. Av den grunn er kapittelet langt og omstendelig. Et tema som særlig utpeker seg som kritisk er studiens plassering mellom hensynet til satsingen *Tidlig innsats for god start* (og tidlig innsats mer generelt) og hensynet til forskningens frihet, eller mellom velferdspolitik og akademisk virksomhet. Jeg opplever at den valgte tilnærmingen, institusjonell etnografi, er godt egnet nettopp på grunn av disse hensynene. Det er et sentralt mål med institusjonell etnografi at forskningen skal være nyttig for folk, blant annet ved å bidra til å utvide kunnskapen folk har om sin virksomhet. Forskningens relasjon til aktivisme er med andre ord tydelig satt på dagsorden innenfor denne tilnærmingen. Hvilke konsekvenser dette har for forskerrollen har jeg så langt kun delvis berørt. Naomi Nichols (2016) er en av dem som problematiserer hvilke konsekvenser denne dobbeltrollen har for forskeren. Med utgangspunkt i sin egen erfaring som forsker som bruker institusjonell etnografi påpeker hun det problematiske ved at hun, for å sikre sin egen forsknings relevans innenfor et akademisk institusjonelt kompleks, har en tendens til å skli tilbake i en praksis der hun benytter de same abstraksjons- og objektiveringsmekanismene som institusjonell etnografi søker å bryte. Dette kjenner jeg meg igjen i. Denne tråden tar jeg opp igjen i kapittel 9.2.

Analyse

Analysedelen av avhandlingen består av fire kapitler. I analysen har jeg tatt utgangspunkt i en forståelse av bekymring som prosess, ikke ulikt det Bratterud og Emilsen (2013) beskriver. Analysen starter med bekymringskonstruksjonen. Spørsmålene jeg belyser i den første delen er: Hva utløser en bekymring for barn hos de barnehageansatte? Hvilke forståelser av normalitet og avvik når det gjelder barns utvikling og omsorgssituasjon har de barnehageansatte? Og hva gjør de barnehageansatte når de er bekymret for et barn? Fokuset i dette kapitlet er hele veien på de barnehageansatte. I det neste kapitlet følger jeg prosessen videre ut av barnehagen. Spørsmålet jeg belyser er hvordan barnehageansatte koordinerer sine handlinger ved bekymring med handlinger utført av andre utenfor barnehagen. Oppmerksomheten rettes både mot relasjonen mellom barnehageansatte og andre fagfolk, og mot de institusjonelle prosessene bekymringer blir en del av. I kapittel 7 forfølger jeg dette sporet videre, men vender fokus mot hvordan bekymringer inngår i et tekstliggjort institusjonelt kretsløp. Spørsmålet er hvilken rolle tekster og tekstlig-medierte diskurser har for de barnehageansattes handlinger. I kapittel 8 oppsummerer jeg hovedfunn fra analysen ved hjelp av begrepene institusjonelle diskurser og styringsrelasjoner. Jeg er opptatt av å forstå hvordan folks handlinger og virksomhetskunnskap ved bekymringer for barn inngår i ulike institusjonelle diskurser, og hvordan dette er en del av styringsrelasjonene.

Det er verdt å nevne at fokuset mitt i analysen har vært på identifikasjon av barn som vekker bekymring og innsatsen ovenfor disse barna. Jeg har altså ikke satt fokus på det generelle forebyggende arbeidet som gjøres i barnehager. I intervjuene er det mange eksempler på pedagogiske aktiviteter som har et klart forebyggende formål. Mye av dette dreier seg om en type konseptpedagogikk, eller det Pettervold og Østrem kaller programpedagogikk (se kapittel 2.4), der barnehagen har gått til innkjøp av pedagogiske verktøy som er ment å fremme for eksempel barnas språkutvikling eller sosiale utvikling. Antakelsen bak mange slike verktøy er at de er særlig egnet ovenfor barn som har vansker i utviklingen.⁸⁷ Fokuset mitt i analysen har imidlertid ikke vært på det generelle forebyggende arbeidet.

⁸⁷ Noen eksempler er «Være Sammen», «Bravo-leken» og «Snakkepakken». Være sammen beskriver perspektivene de jobber etter slik: «Være Sammen ser på barnehagen som en viktig arena for barnets medvirkning og modning, i konstruktivt samspill med varme og grensesettende voksne i barnehagen og i positivt samvirke med foreldre og andre i barnets nærmiljø. Være Sammen har en allmenpedagogisk innretning og ser sin innsats i perspektiv av «tidlig innsats». Være Sammen har en særlig oppmerksomhet rettet mot holdninger og atferd som

5. Å identifisere bekymring

Problematikken i denne studien er knyttet til tidlig innsats, med barnehageansattes bekymringer som et empirisk omdreiningspunkt. Analysen i dette kapittelet vil handle om nettopp bekymringer. Men på samme måte som begrepet tidlig innsats mangler et entydig meningsinnhold, er også bekymring et sensitiviserende begrep. Å bruke begrepet bekymring kan derfor være problematisk fordi det tilslører at handlingspotensialet ligger hos dem som «gjør» bekymringer. Et av formålene med institusjonell etnografi er å synliggjøre subjektposisjonen i sosiale fenomener, og det er nettopp dette som gjør tilnærmingen relevant for mitt prosjekt. Hva er det å være bekymret? Hvilke hendelser og handlinger i den empiriske verden er bekymringer knyttet til, og hvordan er de heftet opp i lokale og translokale relasjoner? Det er dette jeg vil utforske i dette kapittelet. Formålet er å pakke ut bekymringsbegrepet for å forstå mer av hva bekymringer handler om sett fra ståstedet til noen av dem som har i ansvar å forvalte samfunnets bekymringer for barn.

Andre betegnelser enn bekymring kunne vært brukt. For eksempel har Kristiansand kommune brukt begrepet *uro* i en av sine tilnærminger til tidlig innsats («Ta opp uro»-prosjektet⁸⁸), mens Brendmoe og Olsen (2015) bruker begrepet *undring om enkeltbarns utvikling* i sin artikkel om et lokalt utviklingsarbeid for tidlig innsats i Hallingdal. I løpet av intervjuene eksperimenterte jeg litt med ulike ord. Jeg oppdaget at begrepet bekymring ofte gav best inngang til å snakke om tematikken. Kanskje handler det om at bekymringsbegrepet omfatter en institusjonell forståelse (institutional capture), og er en institusjonelt anerkjent måte å snakke om følelser som assosieres med den type uro eller undring som ofte knyttes til tidlig innsats. Formålet mitt var å forstå hvilke handlinger og hendelser i den empiriske verden bekymringer knytter seg til. Å ta fatt i et begrep som dekker visse institusjonelle forståelser kan være en god inngang til dette, og jeg har derfor valgt å holde fast i bekymringsbegrepet.

indikerer at barnet kan bli belastet senere i livet.» (Være sammen og Idéhospitalet, udatert). På nettsiden til Bravo-leken står det: «Bravo-leken er en investering i barnets utvikling. Barnet får bokstavelig talt leke seg til et forsprang det vil ha glede av resten av livet. Bravo-leken har også vist seg nyttig for barn med spesielle utfordringer. Økt konsentrasjonsevne, bedre kommunikasjonsevne og bedre språkutvikling har vært noen av de positive erfaringene.» (Bravoleken, 2015). Snakkepakken presenteres slik: «Rundt om i landets barnehager er det mange barn som trenger hjelp og støtte for å utvikle et godt språk. Det gjelder barn som i tillegg til sitt morsmål skal lære norsk og barn som av ulike årsaker strever med språktilegnelsen i sitt norske morsmål. Mange barnehager gir uttrykk for at de trenger hjelp til metoder for å drive aktivt språkarbeide, og på dette grunnlaget ble Snakkepakken® utarbeidet for å styrke barns språkferdigheter - uansett morsmål.» (Snakkepakken, udatert)

⁸⁸ Tilnærmingen i «Ta opp uro» prosjektet bygger på en dialog- og nettverksbasert metode som er utviklet av Eriksson og Arnkil (2009). Opplæringen som ble gitt i Kristiansand kommune i forbindelse med prosjektet ble evaluert av Agderforskning i 2012. Jeg var prosjektleder for evalueringen. (Se Nilsen og Bakke, 2012)

I kapittelet setter jeg fokus på det som kan betegnes som første fase i en bekymringsprosess: å identifisere eller oppdage noe som er bekymringsfullt. Oppmerksomheten rundt tidlig innsats, slik det kommer til uttrykk i medie- og samfunnsdebatt, dreier seg i stor grad om å oppdage barn som er i risiko eller som ikke utvikler seg normalt. I dette arbeidet står de ansatte i velferdsstatens førstelinje, og særlig ansatte i barnehager, sentralt. Som tidligere omtalt viser en del forskning at en vond magefølelse ofte er første indikasjon på en bekymring. Bø og Løge (2009) peker på at barnehageansatte mangler et språk for bekymringer, og at dette vanskeliggjør identifikasjonsarbeidet. Det kan med andre ord være vanskelig å vite hva man skal sette fingeren på når man kjenner en vond magefølelse. Mye kan også tyde på at det er enklere å ta opp en bekymring knyttet til et barns utvikling enn en bekymring for et barns omsorgssituasjon (Olsen og Jentoft, 2013). Tidligere statsråd Inga Marte Thorkildsen, minner oss på at vi må våge å tro det før vi ser det (Thorkildsen, 2015). Argumentet er, i korte trekk, at det å erkjenne at alle barn kan være utsatt for omsorgssvikt eller mishandling gjør oss mer oppmerksomme på tegn på omsorgssvikt eller mishandling, og setter oss derfor bedre i stand til å oppdage det.

Intervjuene jeg har gjennomført viser mye av det samme som denne forskningen når det gjelder identifikasjonsfasen i en bekymringsprosess. Bekymringen starter ofte med en vond magefølelse, kan være vanskelig å sette ord på, og særlig gjelder det bekymringer for barns omsorgssituasjon. Intervjuene vitner i tillegg om at bekymringer for barn er en del av hverdagslivet i barnehagen. Dette kom også klart frem i spørreundersøkelsen der informantene ble spurt om de noen gang hadde vært bekymret for et barns utvikling eller omsorgssituasjon. Over 90% oppgav at de hadde opplevd å ha en slik bekymring (Nilsen, 2014).⁸⁹ Bekymringsfortellingene knytter seg til spenningen mellom normalitet og avvik. Formålet med dette kapittelet er å synliggjøre noe av denne spenningen. Hva utløser bekymring for barn hos de barnehageansatte? Hvilke forståelser av normalitet og avvik, godt og mindre godt, settes i spill? Og hvordan er disse forståelsene heftet opp i ulike styringsrelasjoner? Det er med andre ord de ansattes bekymrede *blikk* jeg

⁸⁹ Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at et overveiende flertall hadde vært bekymret for et barns utvikling eller omsorgssituasjon (hhv 97 av 103 og 96 av 106). Tilbøyeligheten til å være bekymret for et barns utvikling var ørlite grann større blant personalet som var pedagogisk utdannet, mens en større andel av de ufaglærte assistentene oppgav at de aldri hadde vært bekymret for et barns omsorgssituasjon, sammenlignet med de andre gruppene. Forskjellen kan forklares med at det pedagogiske personalet gjennom utdanningen har blitt bedre rustet til å oppdage forhold som er bekymringsfulle. Det paradoksale ved dette funnet er imidlertid at det er assistentene som vanligvis, i løpet av en vanlig arbeidsdag, tilbringer mest tid sammen med barna ettersom det pedagogiske personalet også har ansvar for planarbeid, møtevirksomhet og annet «kontorarbeid» som innebærer at de i perioder er bort fra avdelingen med barna. Det er imidlertid viktig å understreke at forskjellene er svært små, og kan være helt tilfeldige utslag.

setter fokus på.⁹⁰ Det dreier seg om den sosiale organiseringen av bekymring - de lokale og translokale relasjonene bekymringen inngår i - sett fra ståstedet til de som jobber i barnehager. Fra beskrivelser av gryende bekymringer, via oppmerksomheten på å ha vide normalitetskategorier, går jeg over til å se på bekymringstegn. Derfra ser jeg på hvordan bekymringer blir konstruert, med fokus på hvilke institusjonelle diskurser som settes i spill. Deretter spør jeg hva som skjer med «de ubestemmelige», de som ikke passer inn i noen av bekymringskategoriene. Til slutt vier jeg oppmerksomheten til det vi kan kalle «gråsonene», det som ikke nødvendigvis er bekymringsfullt, men som likevel ikke passer helt inn i dominerende forståelser av hva som er normalt, bra og ønskelig. Formålet er å synliggjøre den institusjonelle kompleksiteten som bekymringer er en del av, og som de som jobber i barnehager må koordinere sine vurderinger og handlinger i forhold til.

5.1. Å bli bekymret

I utdraget under spør jeg Berit om når hun blir bekymret:

AC: Hva er det ofte som utløser den bekymringen? Hvilke tilfeller er det der du blir, tenker at det er noe, tenker at det trengs noe ekstra?

Berit: Ja, det kan du si. Det er ikke så lett å tenke, for det ser en, vet du, når en har vært så mange år, og har sett så mye. Så ser en fort avvik på en måte.

AC: Det sitter litt i kroppen på en måte?

Berit: Det sitter litt, ja jeg tror det sitter litt i kropp og sjel. Det tror jeg altså. (Berit)

Berit beskriver bekymring som et blick og en følelse, som noe som «sitter i kropp og sjel». «*Det er ikke så lett å tenke*», sier hun, for det er ikke hodet følelsen sitter i – det er i kroppen.⁹¹

Berit er ikke alene om denne beskrivelsen. I spørreundersøkelsen (Nilsen, 2014) ble informantene stilt en del spørsmål om hvor godt de følte seg ruset til å oppdage at et barn har det vanskelig. Funnene viste at det var en viss forskjell mellom det pedagogiske personalet og assistentene når det gjelder opplevelsen av hvor god kunnskap de har om

⁹⁰ I likhet med Neumann (2009, 2011) er det hvordan ulike tegn tolkes, forhandles om og forstås som bekymringsfullt jeg er opptatt av, altså de ansattes bekymrede blick, og ikke nødvendigvis deres erfaringer med omsorgssvikt, barnemishandling, utviklingsforstyrrelser e.l.

⁹¹ Sosiologien har opp i gjennom tidene vært opptatt av å skille mellom hode og kropp, rasjonalitet og følelser, fornuft og instinkt. Med poststrukturalismen kom en kritikk av en slik binær forståelse av virkeligheten. Samtidig vokste fenomenologien sterkere frem, som satt fokus på viktigheten av å starte utforskningen i folks kroppsliggjorte erfaring (jfr. Merleau-Ponty). Institusjonell etnografi tar med seg arven fra dette, og insisterer på at kropp og tanke ikke kan adskilles.

hvordan de kan oppdage at et barn har det vanskelig og hvor god opplæring de har fått i å avdekke bekymring. Assistene er gjennomgående noe mer usikre. Forskjellene er likevel små. Det som er verdt å merke seg er at det store flertallet av alle informantene i spørreundersøkelsen (som også inkluderte helsesøstre), oppgav at de var helt eller delvis enige i at *magefølelsen* er like viktig som formell kunnskap for å oppdage bekymring. Som vi har sett over viser også tidligere forskning at en bekymring starter i kroppen, ofte beskrevet som en vond magefølelse (Backe-Hansen, 2009).

Hvordan beskriver så de ansatte denne magefølelsen? De snakker om en uro eller et ubehag, at det er «noe som ikke stemmer», men uten at de nødvendigvis kan sette fingeren på hva det er. Når de forteller om den vonde magefølelsen refererer de som oftest til konkrete observasjoner av barnet. Det kan være noe i barnets adferd eller i kontakten mellom barnet og de foresatte som skaper denne uroen, eller det kan dreie seg om at det er noe ved barnets utvikling som ikke stemmer. Noen ganger knyttes ubehaget også til materielle eller visuelle tegn, som manglende utstyr, blåmerker, dårlige tenner eller bustete hår. Jeg utdyper dette i kapittel 5.3. Alle jeg har intervjuet - enten de er faglærte eller ufaglærte, kvinner eller menn, har lang eller kort erfaring - forteller at de har hatt en vond magefølelse ovenfor barn i barnehagen. Som jeg vil komme inn på senere, kan erfaring og utdanning ha betydning for hvor trygg den enkelte er på vurderingen av sin egen magefølelse. Det kommer likevel tydelig frem en vilje hos intervjupersonene til å ta alles bekymringer på alvor, uavhengig av hvilken stilling de har i barnehagen. At det likevel kan finnes mønstre knyttet til hva som utløser en vond magefølelse og hvordan bekymringene oppfattes av andre, som knytter seg til posisjon, utdanning, erfaring eller egenskaper hos de ansatte, kan absolutt tenkes. Det har imidlertid ikke vært et mål med denne studien å avdekke slike mønstre.

At en bekymring så ofte knyttes til en følelse forteller oss at det dreier seg om noe instinktivt. Det er en type intuitiv kunnskap som setter i spill (Illeris, 2012). Denne følelsen eller kunnskapen er ikke bare informert av fagkunnskap, men også av egne erfaringer og opplevelser. Lena forteller for eksempel om hvordan hun lytter til sitt morsinstinkt i møte med barn som ikke finner seg til rette i barnehagen:

Hvis ikke de finner seg til rette og at de griner, de savner mamma, så tenker jeg at det er en grunn til det. Jeg prøver liksom å (...) vi er jo forskjellig lagd og noen er veldig harde på det der at vi må bare la det være, for det går over. Men jeg tenker at de trenger enda mer av den voksenkontakten når de savner mamma så inderlig, tenker jeg. Jeg vet jo ikke, jeg har jo ikke gått skole. Men jeg følger bare mine instinkt som mamma og jeg vet min datter var veldig bekymret, og sånn gjorde de med henne i barnehagen. Hvis hun følte for å gå med voksne og det var trygt å gå og holde i en hand, så fikk hun lov til det. Men så er det mye forskjellige syn på det da. (Lena)

Når bekymringer kroppslig-gjøres på denne måten så kan det blant annet skyldes at de ansatte mangler eller kvier seg for å bruke teoretiske eller normative termer om bekymringene (se bl.a. Bø og Løge, 2009). Samtidig er det et uttrykk for at den kunnskapen som ligger til grunn for en bekymring er taus. I intervjuene oppdaget jeg at det var en del tema det var vanskelig for informantene å snakke om eller å sette ord på, blant annet forhold som omhandlet avvik eller ting som ikke var «normalt». Som jeg har beskrevet i kapittel 4.5.1 ble begreper som gav negative assosiasjoner unngått (unormal, dårlig etc.). Likevel var det liten tvil om at informantene hadde formening om hva som var normalt, vanlig, bra, sunt, godt og ønskelig, og hva som ikke var det. Ved å referere til sine egne følelser, snarere enn å bruke teoretiske eller normative begreper, lokaliseres bekymringen hos den som er bekymret, i dette tilfellet de barnehageansatte, og ikke hos den man er bekymret for. Dermed unngår man å stigmatisere barnet (og foreldrene). I delkapittel 5.6.2 viser jeg hvordan denne bestrebelsen på å unngå stigmatisering er knyttet til en respekt for mangfold og en anerkjennelse av foreldrene som «de som vet best».

Følelser og instinkter opptrer ikke i et vakuum. De er knyttet til kompetanse, erfaringer og opplevelser som befinner seg innenfor ulike kulturelle kontekster der bestemte oppfatninger av hva som er sant, riktig og bra dominerer. Hvor man står og ser fra, hvilke erfaringer, hvilken bakgrunn og forhåndskunnskap man har, vil med andre ord, i tillegg til den fagkunnskapen man har ervervet seg gjennom skole og utdanning, antakeligvis ha betydning for hvilken magefølelse man har og for når man får en «vond magefølelse». Valget mitt om å inkludere ansatte i ulike stillinger og med ulik grad av erfaring og utdanning i utvalget, var begrunnet ut fra en antakelse om at alle de ansatte vil befinne seg i situasjoner eller være i kontakt med barn som vekker bekymring. Det som kommer frem i intervjuene er også at alle informantene har opplevd å få en vond magefølelse og å være bekymret, uavhengig av stilling, erfaring eller utdanning. Hva de blir bekymret for, og i hvilken grad de stoler på sin magefølelse, kan imidlertid variere, som utdraget under fra intervjuet med Lena viser. Jeg har, som nent, ikke lett etter mønstre som viser hvordan de grunngir sine bekymringer utfra slike egenskaper i den kvalitative delen av prosjektet.⁹² Det er derimot verdt å merke seg at referanser til følelser og egne erfaringer som foreldre ofte dukker opp, på tvers av utvalget.

⁹² Dette ble derimot belyst i spørreundersøkelsen. Et viktig funn var at ansatte med formell pedagogisk eller annen relevant utdanning følte seg bedre rustet til å identifisere bekymringsfulle forhold enn ansatte uten slik utdanning.

Lena, som ovenfor har fortalt om hvordan hun lytter til sitt morsinstinkt, forteller at hun iblant kan synes det er vanskelig å stole på sin magefølelse og sine observasjoner, men at hun likevel tar del i bekymringsprosesser i barnehagen:

Lena: For har vi noe her, så må det jo gjøres noe med. Men jeg føler liksom at jeg... Akkurat der er jeg litt sånn igjen at jeg ser det kanskje ikke helt (...) Har jeg sett noe, så sier jeg liksom «synes dere det var litt sånn?» «Nei, vet du hva, det var jo *sånn*.» Ok, da var jo jeg helt på jordet der.

AC: Kan det være litt sånn vanskelig hvis du ikke har så mye informasjon? Hvis for eksempel [den pedagogiske lederen] er den som får mest informasjon og så...

Lena: Om visse ting, ja.

AC: Ja. Altså kan du noen ganger tenke at det du opplever ikke har, ikke blir like viktig da på en måte?

Lena: Nei, det føler jeg faktisk ikke. Ikke sånn nå i hvert fall, for hvis jeg har noe som jeg... så føler jeg det (...) Men det er kanskje litt forut at.. «Tror dere kanskje at det kunne være...», ikke sant? At jeg egentlig er litt på tynn is. Og det er derfor at når jeg sier det til de andre så har jeg en følelse av at «nei, det er jo helt...» Så det er den der følelsen min som bommer fullstendig av og til. På akkurat det der. Men jeg føler vi er veldig flinke til (...) hvis det er noen som har følt noe så blir jo vi andre involvert og skal jo da følge med på det. Og da må jo alle, ikke sant...

AC: ...være litt sånn overvåkende og sensitive?

Lena: Ja, på en måte altså. Du går jo der også liksom, også følger du med på sidelinja.

Innad i barnehagene synes kommunikasjonen om bekymringer å være relativt åpen. Det er rom for å diskutere en følelse av uro og be andre være oppmerksomme på det samme, for deretter å vurdere om dette er en bekymring det er viktig å gjøre noe med.

Styreren har ifølge lovgivningen det overordnede ansvaret for å sørge for at barnehagen drives i tråd med det som er barnehagens formål, som blant annet innebærer å «fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Barnehagens styrer har således ansvar for å tilrettelegge for at barn får nødvendig oppfølging, også når barnehagen ikke selv kan gi slik oppfølging. Selv om det normalt er styreren i barnehagen som melder fra til barnevernet ved bekymring for et barns omsorgssituasjon, har alle som jobber i barnehage et selvstendig ansvar for å melde fra hvis de er bekymret (Barnehageloven, 2005, § 22; Barne- og likestillingsdepartementet/ Kunnskapsdepartementet, 2009). I gruppeintervjuet jeg gjennomførte med styringsgruppa for satsingen *Tidlig innsats for god start*, ble viktigheten av å følge «tjenestelinja» understreket. Det betyr at en bekymring først skal tas opp med nærmeste leder, som ofte vil være den pedagogiske lederen på avdelingen, og dernest med styreren for barnehagen, som har det formelle ansvaret for å beslutte hva man skal gjøre med bekymringen. De barnehageansatte fortalte imidlertid at bekymringsprosessen innad i

barnehagen var langt mindre rigid. Det var riktignok vanlig at en bekymring ble diskutert internt, og vanligvis var styrer og/eller pedagogisk leder involvert i denne diskusjonen. Men begge styrerne jeg intervjuet fortalte at de hadde tillit til alle sine ansattes vurderinger, og at alles bekymringer skulle bli tatt på alvor. Den ene styreren sier dette:

Og det har jo aldri skjedd at noen har meldt noe som ikke jeg har... Og jeg vil vel aldri – hvis jeg som leder får en bekymring fra en eller annen – så vil jeg jo aldri overprøve den bekymringen. Så hvis noen kommer, enten det bare er en magefølelse eller ikke, så må jeg jo virkelig gå inn i det. (...) [Jeg ville aldri] komme i en situasjon der jeg skulle overprøve det. For da vil jeg kunne stå for det, bak den ansatte, og si at «ok, din bekymring er like viktig som min bekymring», og da er det ikke jeg som skal finne det ut heller i den her saken, det er barnevernet. Så da ville jeg stå bak den ansatte.

Videre i kapittelet ser jeg nærmere på de vurderingene de ansatte gjør i løpet av en beslutningsprosess om en bekymring.

5.2. «Det er mye som er innenfor normalen i den aldersgruppen»

Grete jobber på en avdeling der de fleste av barna er under to år. Utdraget under er hentet fra intervjuet med henne:

AC: Hender det at det er barn du bekymrer deg for?

Grete: Ja, selvfølgelig så hender det vel at det sniker seg inn noen tanker.

AC: Kan du fortelle om det?

Grete: Eh, nå er [barna] veldig små. Og veldig, det kan være, bare sånn en liten ting som dårlig blikk-kontakt til å begynne med for eksempel eller noe sånt noe. Eller at det er litt vanskelig å få øyekontakt med de på et vis. Men altså, du ser jo veldig ofte at det blir bedre og bedre og bedre og bedre og bedre og bedre, ikke sant. Jo mer du... Altså du ser at det går den rette veien. Så lenge du ser at det går den rette veien, så er det jo veldig mye som er normalt i den aldersgruppen. Utviklingen er jo veldig forskjellig hvis du har ni ettåringer, ikke sant? De er jo på veldig forskjellige stadier alle sammen. Og de er veldig forskjellige personligheter, så det aller viktigste er jo egentlig å bli kjent med dem først. På en måte sånn at du skjønner hvordan de reagerer eller tenker eller hva du vil for noe. Men det er jo mye som er innenfor normalen i den aldersgruppen. Det er jo veldig stort spenn på, ja bare se på en sånn ting som å gå. Noen lærer jo å gå når de er syv, åtte, ni måneder og noen går jo ikke før de er nesten to. Men så lenge du ser at de følger på en måte bevegelsesmønsteret og gjør de riktige tingene selv om de gjør det litt senere enn andre, så ser du jo på en måte om det er normalt. I hvert fall hvis du har sett noen unger opp igjennom. Du ser jo egentlig fort hvis det er noe som er annerledes, ja. (...) Ja, så nei, det er viktig å gripe inn tidlig på ting, men en tenker det at det er veldig mye som er normalt. Hvis du skjønner?

AC: Ja

Grete: Altså når er det ikke normalt lenger på et vis?

Spørsmålet Grete stiller avslutningsvis setter fingeren på akkurat den kompleksiteten mange beskriver at bekymringer for barn dreier seg om. Når går noe over fra å være normalt til å bli unormalt eller avvikende? Refleksjonene til Grete omkring normalitet og barns utvikling er representative for mange av intervjuene. Forståelsen av hva som er normal utvikling er vid. Det er ingen absolutt norm for hvor fort et barn bør utvikle seg for å være normalt, f.eks. når det gjelder hvor tidlig et barn bør begynne å gå. Derimot påpeker Grete at det er et *normalforløp* i et barns utvikling, som vi gjenkjenner fra utviklingspsykologien og pediatrien, og som dreier seg om at bevegelsesmønstre og abstraksjonsevne utvikler seg i stadier. Så lenge dette forløpet er på plass, så er det i utgangspunktet ikke grunn til bekymring dersom det skjer litt sent, ifølge Grete. Utdraget under, fra intervjuet med Anna, eksemplifiserer det samme. Anna er i likhet med Grete opptatt av å akseptere at barn utvikler seg i ulikt tempo:

Jeg synes det er viktig at en tenker på at de er så forskjellige. Så om det er en som ikke har så veldig mye språk når han er to år, men at du ser at han kanskje... Han skjønner alt og han er veldig oppegående og... Så ser ikke jeg på en måte behovet for å snakke så veldig mye med mora om det i foreldresamtalen. Når du ser at han er veldig sosial, han er sprudlende, han har humor og det aller meste, men kanskje språket henger litt etter. Så tenker jeg at, ja vel, så er han litt sein der. Og da kan vi kanskje... Vi må se det litt an, men vi kan ikke se det for lenge an, men at... Ja jeg synes det er viktig at unger får lov til å være litt forskjellige. Du skal ikke bare presse dem inn i sånne båser som sier at alle skal like fotball og alle skal like å lese like mye liksom. (Anna)

I utdragene jeg har gjengitt her snakker Grete og Anna først og fremst om barns motoriske og språklige utvikling. Observasjonene deres knytter seg til en forståelse av hva som er normal utvikling. Begge synes å være ganske trygge i sine vurderinger. Grete viser at hun baserer mye av sine vurderinger på erfaring når hun sier at *«så lenge du ser at de følger på en måte bevegelsesmønsteret og gjør de riktige tingene selv om de gjør det litt senere enn andre, så ser du jo på en måte om det er normalt. I hvert fall hvis du har sett noen unger opp igjennom. Du ser jo egentlig fort hvis det er noe som er annerledes»*. Begge to legger til grunn en vid forståelse av normalitet når det gjelder barns utvikling og advarer mot å stemple noe som avvikende for tidlig. Spørsmålet som reiser seg, og som Grete i klarhet setter ord på, er når noe slutter å være normalt, og, som Anna er inne på, hvor lenge man kan «se det an». På et eller annet tidspunkt må de barnehageansatte ta stilling til om barnets utvikling er så forsinket at noe må gjøres.

Noe av årsaken til at de ansatte kan vegre seg mot å stemple et barns utvikling som avvikende for tidlig, handler om hva slik stemping gjør. I utdraget under forteller Heidi om en gutt i barnehagen som hun beskriver som «en rabagast»:

Også er det en liten rabagast da. (...) Han kan liksom ikke styre den hånda. Han må bare *må* slå (ler litt), eller klype, eller dytte eller ta fra. I fjor på denne tiden bet han så fælt, men det har han heldigvis sluttet med. (...) Han er tre og et halvt år nå, så han er jo liten ennå. Og jeg tenker at vi MÅ ikke sette ham i den «adferdsvanskelig»-båsen ennå. For jeg tenker at han har så masse positive sider. Han er ikke bare sånn bråkmaker eller kranglefant. Men det blir mye det likevel, i perioder. (...) Men veldig ofte så er det en i gruppa som blir en liten sånn syndebukk, og det oppfatter ungene også så fort. Hvis en sier det navnet litt for mange ganger i løpet av dagen, så henger det navnet liksom der. Så bruker de det, «ja, det var han». Så ser en jo heldigvis at det var ikke han. Men han får skylda. Og det er jo det verste som kan skje, tenker jeg, at det skal vedvare. Så jeg sier til de andre voksne at vi må passe oss, at han ikke skal bli en sånn syndebukk. For da får han skylda for alt og det er urettferdig. (...) Nei, han må ikke bli det problembarnet, som kanskje andre foreldre mener at deres barn ikke skal leke med. (Heidi)

Refleksjonene til Heidi kjenner vi igjen både fra stemplingsteorien og Hackings teori om hvordan mennesker blir «made up» (se kapittel 3.1). Ved å sette denne gutten i bås er faren stor, advarer Heidi, for at han blir forstått utfra nettopp den kategorien han gis. Gutten blir en bestemt type, «adferdsvanskelig», og denne kategoriseringen har betydning for hvordan han blir møtt både av sine jevnaldrende og voksne både i og utenfor barnehagen. Det verste som kan skje, sier Heidi, er at det vedvarer, altså at gutten lever opp til den kategorien han blir tilskrevet.

Når barnehagepersonalet legger til grunn en vid forståelse av normalitet så handler det både om en aksept for at barn utvikler seg i forskjellig tempo, og en frykt for å definere barn som avvikere. Tross gode intensjoner er uten tvil en konsekvens av denne holdningen at man fort havner i en «vente og se»-situasjon, som nettopp er det man ønsker å unngå ved å fokusere på tidlig innsats. For de barnehageansatte representerer dette uten tvil et dilemma. Dette kommer jeg gjentatte ganger tilbake til.

Barns motoriske og språklige utvikling er observérbar og kan på mange måter registreres, måles og vurderes opp mot noen standardiserte mål eller ved å sammenligne barn, noe som bl.a. gjøres ved hjelp av kartleggingsredskaper som TRAS og ALLE MED. Bekymringer knyttet til barns utvikling skiller seg på mange måter fra bekymringer som dreier seg om forhold eller egenskaper ved barnet eller i barnets omgivelser som ikke bare kan knyttes til barnets utvikling. Forskjellen mellom disse to typene av bekymringer kommer jeg tilbake til i kapittel 5.4.

Det har blitt spekulert i om barnehagen sitter for lenge på gjerdet i forhold til barn som det er grunn til å være bekymret for, og særlig gjelder det i saker der barnevernet bør bli involvert og som reflekteres i at et lavt antall bekymringsmeldinger kommer fra barnehager. I intervjuene med fagpersoner utenfor barnehagen var det flere som opplevde at de som jobber i barnehager venter lenge med å melde bekymring.

Deltakerne på et av gruppeintervjuene med et tverrfaglig team (oppvekstteamet) påpekte at barnehagen synes å operere med brede normalitetsbegreper, og at det derfor skal mye til før man definerer noe som avvikende i barnehagen. Samtidig fortalte en av de barnevernsansatte at når det først kommer en bekymringsmelding fra barnehagen, så er det ganske sikkert at det er grunn til å ta den alvorlig. Hun påpekte at meldinger fra barnehagen sjelden henlegges.

Frykten for å kategorisere barn, og implisitt skape bestemte typer av barn som kan virke stigmatiserende, kan være en grunn til at de ansatte avventer å melde bekymring. En annen grunn kan være at det å sende en sak videre i systemet krever et omfattende arbeid. Før fagfolk i andre velferdstjenester er villige til å sette seg inn i saken må barnehagen sørge for å legitimere saken, bl.a. ved å ta i bruk ulike observasjons- og kartleggingsskjema. Deltakerne på det ene tverrfaglige gruppeintervjuet fortalte at dette var et tema de hadde diskutert med Øyvind Kvello, som en del av opplæringen, og var klare på at man må begynne å jobbe med en bekymring der den er. «*Hvis det er i barnehagen, så må de gjøre en jobb der før de begynner å se seg om etter andre som bør involveres*» (Karianne). «Jobben» det fortelles om her dreier seg først og fremst om å observere og kartlegge barnet, og å dokumentere dette. En bekymring kan med andre ord ikke tas på alvor inntil den er legitimert ved hjelp av ulik dokumentasjon. Hvordan dette arbeidet skjer er tema for kapittel 7. Til tross for at arbeidet med å dokumentere en bekymring er omfattende, var det ingen av de barnehageansatte som fortalte at de opplevde dokumentasjonskravet som et hinder for å ta bekymringen på alvor. Man kan likevel anta at det skal mer til å sette i gang et slikt arbeid dersom man er i tvil om en bekymring enn dersom man er sikker i sin sak. Som vi skal se senere skaper «de ubestemmelige» vansker for de barnehageansatte. Det bør også nevnes at de barnehageansatte kan kvie seg for å ta opp en bekymring med barnets foreldre, og at dette kan føre til at de avventer. Dette vender jeg tilbake til i kapittel 7.3.

5.3. Å se etter bekymringstegn

Når de ansatte forteller om sin vonde magefølelse for barn knytter de det til noen konkrete observasjoner. Jeg vil i dette kapitlet omtale disse observasjonene som bekymringstegn. Hva er det de ansatte ser og biter seg merke i når de får en vond magefølelse?

I utdraget som er gjengitt over, blir Grete bedt om å fortelle om sine bekymringer for barn. Før hun begynner å fortelle om barns utvikling sier hun at det kan dreie seg om

blikk-kontakten med barnet. Hun setter her ord på noe som går igjen i mange av intervjuene. Et eksempel er Johanne, som sier dette:

Jeg kan jo fortelle om et eksempel. Jeg hadde et barn som jeg så veldig tidlig at det var noe med. Og først var det med blikket, det var ikke blikk-kontakt der, [han] kikket ned. (...) Så skjønnte jeg det var noe veldig unormalt fordi at det var veldig vanskelig å få kontakt.

Mangel på blikk-kontakt er et eksempel på det jeg heretter vil kalle et bekymringstegn. I utdraget under forteller Anna om hvordan bekymring kan utløses av ulike slike tegn, eller signaler, som kontakten mellom foreldre og barn, barnets utvikling, foreldrenes livssituasjon (f.eks. skilsmisse eller psykiske problemer), eller av forhold knyttet til hygiene, ernæring og klær. For å synliggjøre har jeg uthevet de bekymringstegnene Anna trekker frem:

Ofte så ser en jo.. eller det første en ser er jo liksom **kontakten mellom foreldrene og barnet**. Hvordan det fungerer, liksom. Hvordan de henvender seg til ungen og hvordan barna henvender seg til foreldrene. Og egentlig ofte så ser en jo, så ser en jo også med å se på ungene, sånn, er det veldig i forhold til... Ja **feil språkutvikling** så ser en jo det ganske fort liksom, hvis det er det det gjelder så er jo det ganske tydelig, og da er det jo også synlig for de fleste liksom. Men er det på en måte **sosiale ting** og sånne ting, så er det jo på en måte mer kanskje litt ting som du.. Ja, si **hygiene** for eksempel, det ser en jo også ganske fort, mens etter hvert så ser en jo også hvordan barna, på en måte, **hvordan de henvender seg til oss**, hvilke behov de har og... At en.. ja, og det er klart at sånn som nå i forhold til.. vi har jo hatt Kvello inne i bildet liksom, og det er klart at da ser en jo også (...) ja visse kjennetegn som [viser at] det kan være litt fare. Ja, litt sånne signaler. Si hvis **foreldrene er skilt**, hvis foreldrene, ja at en vet at foreldrene har en konflikt med hverandre. Hvis vi får på en måte, ja.. si at de skiller seg og mor forteller ditt og datt og vi merker at det er en **konflikt mellom mor og far**, så er jo det liksom et faresignal som sier at, ja, kanskje at barnet oppi det hele, at det på en måte, da går det jo ofte utover barnet. Og også, det er jo mange ting. Det er.. også er det jo i forhold til, ja **psykiske problem** for eksempel, at hvis en merker at mor har det eller at far har det, så er jo det også en bekymring i forhold til barnet. At en ser at, er **barnet veldig redd for ting**, si at en ser at det nesten **ikke får i seg nok mat** for eksempel. **Dårlig stell med klær** og, ja. Og også sånn i forhold til **oppmøtet i barnehagen**. Si at de ikke kommer i barnehagen kanskje og du føler kanskje noe, ja...(..) Og også at de **ikke møter opp på samtaler** kanskje, at.. ja.

Bare et av tegnene Anna trekker frem i dette utdraget handler om barnets utvikling. De andre knytter seg til relasjonelle forhold mellom barnet og foreldrene, og til barnets omsorgssituasjon. Når man snakker om bekymringer dreier det seg som sagt ofte om to ulike typer. Den ene handler om barnets utvikling og den andre handler om barnets omsorgssituasjon (se kapittel 5.4.).

Uavhengig av hva slags bekymring det er snakk om gir utdraget fra intervjuet med Anna et godt inntak til å se nærmere på hvilke bekymringstegn som blir trukket frem. Grovt sett kan man, på bakgrunn av intervjuene med de barnehageansatte, dele bekymringstegnene inn i tre ulike grupper. Det er bekymringstegn som knytter seg til

egenskaper ved eller adferden til barnet, bekymringstegn som knytter seg til forhold ved familien til barna, og bekymringstegn som manifesteres i form av ulike konkrete eller visuelle tegn. Som oftest er det en kombinasjon av ulike tegn som vekker bekymring. Jeg vil i det følgende vise noen eksempler på de ulike bekymringstegnene, slik de kommer frem i intervjuene.

5.3.1. Barnets utvikling eller adferd

Vi har i utdragene over sett hvordan bekymring for barns utvikling kan arte seg. Felles for det vi kan kalle utviklingsbekymringer, særlig når det dreier seg om motorikk eller språk, som i eksemplene over, er at de er basert på en stadieforståelse av barns utvikling, som har røtter i utviklingspsykologi og/eller pediatri. Innenfor denne forståelsesrammen dreier bekymringene seg om at barnet ikke følger *normalutviklingen*, der bestemte oppfatninger om hva slags adferd og ferdigheter som er aldersadekvat er rådende (se også Franck, 2014). Som eksemplene over har vist oss er det imidlertid rom for stor fleksibilitet innenfor denne forståelsen. At et barn er sent ute i utviklingen er ifølge Grete og Anna ikke i seg selv en grunn til bekymring, så lenge en utvikling som følger et normalt forløp finner sted.

Bekymringene som knytter seg til barns sosiale adferd er annerledes. I utdraget under, som vi vender tilbake til senere, forteller Marianne om et barn i barnehagen som i tillegg til språkvansker har en adferd som vekker bekymring:

Og det barnet har et sånt blikk. Og bare dytter. Baner seg vei og dytter og slår. Helt sånn destruktiv adferd. Da er det jo sånn... du kjenner det. (...) Det første du kjenner er jo at det er en sånn utfordring i hverdagen. Du blir nødt til å følge det barnet én til én for at ikke det skal dytte andre ned en skråning eller... Litt sånn der. Og da, jeg kjenner det veldig sånn... Uro følelse i magen. En uro. Hvor lenge skal vi vente nå før...? Også rådvillheten. Jeg tenker: «Hva gjør jeg med et sånt barn? Hvem gjør noe med noe sånt?» For det første må barnet lære seg språket. At hun ikke kan et ord norsk så gjør hun sånt noe i stedet for å prate. I oppstarten på høsten, så kan du noen ganger raskt se at her er det noe som enten er vanvittig galt eller så er det kun at dette barnet ikke kan norsk. Også er det sånn at hvordan lærer dette barnet raskt norsk? Hvor lenge skal vi vente på at en sånn adferd bare avtar? For det som mange ganger skaper en sånn bekymring er barns adferd. At vi ser på barn som ikke er inne i en sånn sosial relasjon med andre, eller som har en adferd som... at det blir veldig stille og innesluttet eller mutt og du ikke får kontakt, eller at det bare er veldig aggressiv og utagerende. Barns adferd er det som ofte får en til å få sånn bekymring. Hva er det her? Er det barnets skyld, eller er det noe...? Å få hull på den byllen, og tenke at her må jeg gjøre noe, men hva? (Marianne)

Bekymringen som Marianne setter ord på dreier seg først og fremst om barnets adferd. Utfordringen hennes er å forstå hva dette handler om. Det er åpenbart at barnet har vanskeligheter med å kommunisere på norsk, og at dette langt på vei kan forklare hvorfor barnet dytter og slår. Men Marianne slår seg ikke til ro med at denne adferden

kun skyldes barnets språklige utfordringer. Hun undrer seg over om det er noe annet som ligger under, om «noe er vanvittig galt». Men hva dette «noe» i så fall er vet hun ikke.

Eksempelet Marianne forteller om er ikke enestående. At et barns adferd vekker bekymring er noe som kommer frem i svært mange av intervjuene, som i utdraget fra intervjuet med Heidi som er gjengitt over, der hun forteller om en gutt hun omtaler som en «rabagast». Det Marianne forteller om viser imidlertid også at et barns adferd ofte bidrar til en undring over hva denne adferden skyldes. Dermed rettes blikket fort mot forhold ved barnets familiesituasjon, og barnet blir en såkalt symptombærer. Dette kommer blant annet til uttrykk i et av de tverrfaglige gruppeintervjuene:

I praksis ser vi at barna ofte blir symptombærere og at det like mye dreier seg om de voksne. (...) Barna har det ikke bedre enn de voksne har det.

5.3.2. Forhold ved foreldrene eller familien

Fortellingene om bekymringer for barn som utløses av forhold ved familien dreier seg om vanskelige skilsmisser, aleneforeldre, foreldre med en annen kulturell bakgrunn enn norsk, foreldre som ikke kommuniserer godt, foreldre som strever med omsorgen for barna, eller såkalt ressurssterke foreldre som ikke er oppmerksomme på barnas behov. Det er særlig i hente- og bringesituasjoner at de barnehageansatte blir oppmerksomme på forhold som vekker bekymring. Grete beskriver i utdraget under hvordan hun i garderobesituasjonen undrer seg over relasjonen mellom et barn og foreldrene.

Vi hadde en i fjor som hadde en [utenlandsk] mamma. Og så en traus [nordmann] til pappa, altså en sånn stille og rolig en. Veldig hyggelige begge to, men de pratet lite med han, med ungen sin. I garderobesituasjoner og sånn... så både hørte du og så du på en måte. Men etter hvert som han vokste til, så fikk de mer og bedre kontakt, på et vis. (...) Det ble litt sånn: «Ja, pappa kommer og henter deg etterpå», men det var det lite av når han var ett år. Da var det liksom bare: «Ha det», og så levere han og ikke noe snakk mellom de på en måte. (Grete)

Beskrivelsen til Grete dreier seg ikke om en typisk bekymrings-sak, men er et eksempel på hvordan hente- og bringesituasjonen, som er det daglige kontaktpunktet mellom de barnehageansatte og foreldrene, gir en unik anledning til å observere relasjonen mellom barnet og foreldrene. Samtidig gir hente- og bringesituasjonen en anledning til daglig kommunikasjon med foreldrene. Mange forteller om at disse situasjonene gir anledning til å stille spørsmål, gi råd eller be om innspill.

Flere av de barnehageansatte peker på at det er noen familietyper som automatisk vekker bekymring. Dette utdraget fra intervjuet med Anna illustrerer:

Ja, for jeg tenker noen ganger at det kan virke som (...) at det er en sånn norm på at har man to utarbeidende foreldre, ja altså sånn typisk middelklassefamilie, så tenker en automatisk at de barna kommer det til å gå greit med, sant. Mens liksom, møter man en alenemor med en annen kulturell bakgrunn så tenker en at, «oi oi oi, her må vi hjelpe til» eller her må man passe på. (Anna)

Annas beskrivelse av toinntekts- eller middelklassefamilien som normativ minner om Dorothy Smiths beskrivelse av hvordan den standardiserte nord-amerikanske familien (SNAF) er en *ideologisk kode* (Smith, 2012b). En ideologisk kode forteller oss hva som er normalt, bra og forventet. Alt som avviker fra denne koden blir dermed avvikende og mindre bra. Det kommer tydelig frem i flere av intervjuene at det er en stilltiende forventning om at barn fra såkalte ressurssterke familier – der begge foreldrene jobber og har høy utdanning – vil klare seg bedre enn barn fra familier med mindre ressurser. Likevel er ikke bildet entydig. I utdraget under retter Kari oppmerksomheten mot hvordan også problemer kan finnes i «de beste familier»:

Kari: Det er jo ofte sånn at de som sliter litt, holdt jeg på å si.. Altså, du har jo de som veldig tydelig trenger hjelp, som har noe hjelp fra barnevernet eller annet, sånn avlastning til barna og sånn. Men de litt bedre stilte, de velger jo andre aktiviteter til barna sine. De går på balletten og litt sånn, mens de andre på en måte ikke gjør noen ting, holdt jeg på å si (...) Ja, jeg har vel tenkt litt sånn forskjellig om det, altså. Ja, selv i de beste familier så kan det være ting som gjør at det ikke er noe bedre å være barn der. (..) [Hos] de som tilsynelatende ikke har det så greit, så kan jo barna være så elsket rundt seg at på en måte så det kan gå begge veier. Det har vi eksempler på. (...)

AC: Hva er problemet, holdt jeg på å si, med disse beste familiene? Altså hva kan det være? (..)

Kari: Ja, jeg vet ikke, stort sett så er jo det, så er det gode familier. Men det kan likeså ofte være ting der som er ugreit, som i [familier hvor] det ikke er greit, synes jeg.

I noen av intervjuene kom det frem at visse familier har et dårlig rykte. Når det er små forhold kan et slikt rykte også påvirke hvordan man ser på barnet. I følge Petra er dette noe man må være oppmerksom på, ettersom det både kan ha positive og negative konsekvenser:

Petra: Det er noen som har et etternavn som har fulgt slekta i årevis, og da er det automatisk noe med barnet. Men uten å gå noe mer inn i det.. Det må ikke bli sånn! Sånn forutinntatthet. En må være litt forsiktig. (...)

AC: Føler du at det fort skjer?

Petra: Jeg føler iallfall at man er mer oppmerksom på den type familier. Og der et jo bra, det er jo bra. Selvfølgelig er det det.

AC: Men det kan være litt både og, er det det du mener?

Petra: Ja det kan det.

Utdragene fra intervjuene med Anna, Kari og Petra viser oss hvordan bestemte forståelser av hva som er bra og dårlig påvirker oppmerksomheten mot barn i ulike familiesituasjoner. Mens noen fort faller inn i risikokategorien, for eksempel fordi de har en enslig forelder, er innvandret eller rett og slett har et dårlig rykte, så er det en forventning om at barn fra såkalt ressurssterke familier vil klare seg fint. Dermed rettes ikke bare bekymringen *mot* noen typer av barn, men også *bort fra* noen typer.

5.3.3. Visuelle eller konkrete bekymringstegn

I noen tilfeller er det observasjoner av noe konkret som utløser en bekymring hos de ansatte. Det kan dreie seg om barn som ikke har passende klær eller mat med seg til barnehagen, barn som lukter vondt eller som ikke er stelt, barn med blåmerker, bustete hår eller dårlige tenner, eller andre tegn på at barnet ikke har det optimalt. Jeg bruker samlebetegnelsen *konkreter* om objekter, gjenstander eller kroppslige tegn som kan sees, luktes og/eller tas på. Konkreter er, i motsetning til følelser, observérbare for flere personer samtidig. Konkreter kan fungere som en type bekreftelse eller «bevis» på at noe er galt. I mange tilfeller forteller de ansatte om konkrete observasjoner i forbindelse med barn de allerede er bekymret for på grunn av adferd eller forhold ved familien. Det er særlig i slike tilfeller konkretene fungerer som en bekreftelse på at bekymringen ikke er grunnløs. Eksempelet under er hentet fra intervjuet med Heidi, der hun forteller om et barn som gikk i barnehagen tidligere og som flere av de ansatte var bekymret for:

Han kom veldig ustelt. Skitten, ikke gredd håret. Når mammaen kom så var det full... hun kom ofte for tidlig og satt og ventet til det åpnet, for mannen skulle på jobb tidlig og hun hadde ikke sertifikat og... Så satt hun der og ventet i et kvarter til barnehagen åpnet, og det var kaldt og... Det så sjasselig ut. Og pappaen var ikke norsk, så han hadde jeg ikke noe kontakt med. Mora er (...) svakt utrustet. (...) [Barnet] var ofte ikke skiftet på. Han kunne komme i pysjamas. Så hang det masse tøy i barnehagen da. Og det var nok vasket, men det så ikke rent ut. Veldig stusselig. (...) . Da endte det med at [barnevernet] betalte, for det var dårlig økonomi også. (...) Og da fikk han full barnehageplass da. Det var veldig lite stimulering hjemme. Det var egentlig null. (Heidi)

Andre ganger er det den konkrete observasjonen i seg selv som gir grunnlag for bekymring. I utdraget under forteller Stine om en slik konkret observasjon:

Når et barn kommer med blåmerke rett i overkant av rumpa... var veldig blå der. og vi spør jenta når vi tørker henne på do, «Oi, hva er det som har skjedd her?». «Pappa har slått meg», sier hun. Og det var jo en utenlandsk jente. «Å ja», sier jeg. Man kan jo ikke legge orda i munnen på dem. «Hva er det som har skjedd her», spør jeg. Jo, «Pappa ble sinna på meg og slo meg». (Stine)

Det at Stine oppdager at barnet har et blåmerke fører henne umiddelbart til å spørre hva det kommer av. Dermed får hun avdekket at barnet har vært utsatt for slag fra far. Dette er ifølge lovgivningen et klart bekymringsforhold. Likevel er det ikke noe som tyder på

at Stine har vært bekymret for barnet tidligere. Vi kommer tilbake til dette eksempelet senere.

Ikke alle konkrete observasjoner av at noe ikke er optimalt vekker bekymring. Når de trekkes frem i intervju situasjonen dreier det seg snarere ofte om at de illustrerer noe som er annerledes, noe som ikke passer inn eller som vanskeliggjør barnets tilpasning til barnehagelivet, men som likevel ikke vurderes som galt, isolert sett. Et eksempel kan hentes fra intervjuet med Grete der hun forteller om en familie med en annen kulturell bakgrunn enn norsk:

Vi hadde en gang en fra [et annet land] og der fant vi ut etter hvert at de hadde en litt sånn spesiell kultur på utseende. For hun var sinnssykt nøye. Hun hadde ei lita jente som var strøken fra topp til tå. Hun var stivpynta hver eneste morgen når de kom til barnehagen og håret var bare fantastisk på plass (...) Og så fikk vi beskjed om at ja, når vi, etterpå når vi skulle ut måtte vi skifte på henne fra topp til tå. Ja, ikke sant. For det var til-barnehagen-klær og å-gå-hjem-klær. (...) Da skulle det se fint ut for alle naboer og alle sammen sånn at hun var en mamma som passet på barna sine.

Konkrete bekymringstegn blir ofte trukket frem når det dreier seg om det jeg vil omtale som gråsonetilfeller. Det er som regel når de konkrete bekymringstegnene setter en på sporet av eller opptrer sammen med andre bekymringstegn at en bekymring tar form. De konkrete bekymringstegnene tillegges da en bestemt *betydning*, de forstås innenfor en bekymringskontekst. Konkrete bekymringstegn inngår på den måten i et handlingsforløp. Latour er i sin aktør-nettverks teori (ANT) opptatt av at objekter eller konkrete må inngå i analyser av det sosiale (Latour, 2005). I det objekter gis betydning bidrar de som mellomledd i sosiale sammenhenger, og knytter det sosiale i hop, ifølge Latour. Når de barnehageansatte oppfatter barnas (mangel på) klær, blåmerker eller bustete hår som bekymringstegn, så spiller disse konkretene en rolle i handlingsforløpet. Det er Stines observasjon av en jentes blåmerke som får henne til å spørre videre og, som vi senere vil se, til å involvere jentas foreldre. Uten observasjonen av dette konkrete tegnet, og den betydningen tegnet gis, ville ikke dette handlingsforløpet funnet sted. Vera problematiserer hvordan slike konkrete noen ganger kan gis for stor betydning:

Ofte så henger jo barnevernet seg opp i sånne ytre ting, som er matboksen på stell og klærne og... Og det kan det jo veldig ofte være uten at ting er i orden av den grunn. Og motsatt så kan unger bli levert i shabby klær, men det trenger jo ikke heller.. et barn kan ha veldig gode foreldre med god omsorg selv om foreldrene ikke synes det er så viktig å komme ren og pen i barnehagen. Så det ytre kan være indikatorer på ting, men ikke nødvendigvis. Man må liksom gå bakenfor det. (Vera)

I neste kapittel skal vi se på hvordan bekymringer konstrueres. Som vi vil se er visuelle eller konkrete bekymringstegn ofte en del av dette konstruksjonsarbeidet.

5.4. Å konstruere en bestemt type bekymring

Så langt har vi sett på hvordan bekymringer oppstår og hvilke tegn på bekymring som trekkes frem. I denne delen vil jeg se nærmere på hva som skjer i det en bekymring går fra å være et tegn til å bli definert som «noe galt», og hvilken rolle tekster eller tekstlig medierte institusjonelle diskurser spiller i den forbindelse. Det handler med andre ord om hvordan en bekymring blir konstruert.

La meg starte med å vende tilbake til poenget om at bekymringsfortellinger ofte dreier det seg om to ulike typer: barnets utvikling eller barnets omsorgssituasjon. Disse bekymringstypene har en ganske ulik logikk. Riktignok knyttes mange bekymringsfortellinger til begge deler, det vi si at både barnets utvikling og omsorgssituasjon er bekymringsfull og at det er en antatt sammenheng mellom dem. For å få frem at de to bekymringstypene likevel har en ulik logikk og form vil jeg her ta dem for meg hver for seg. For enkelhets skyld kaller jeg dem henholdsvis utviklingsbekymringer og omsorgsbekymringer.

5.4.1. Utviklingsbekymringer

Utviklingsbekymringer handler hovedsakelig om hvordan barnet utvikler seg motorisk, språklig og/eller sosialt. Når de barnehageansatte snakker om denne typen bekymringer forteller de stort sett om barn som er forsinket i utviklingen.⁹³

I kap 5.2 viste jeg til hvordan Grete og Anna tar utgangspunkt i en vid forståelse av hva som er normalt. De forteller at barn utvikler seg i ulikt tempo, og at det kan være like normalt å begynne å gå når man er syv-åtte måneder som når man er nesten 2 år. Det viktigste er at barna utvikler seg etter et normalt forløp. Likevel er det åpenbart at det finnes grenser for hvor sent et barn kan utvikle seg uten at det oppfattes som et avvik. Et barn som henger for mye etter følger ikke lenger «normalutviklingen».

Fortellingene om utviklingsbekymringer knytter seg i stor grad til en forståelse av at utvikling er alders- eller stadierelatert. Franck finner det samme i sin studie av hvordan barn konstrueres mellom normalitet og avvik i norske barnehager (Franck, 2014). Hun viser hvordan barnehagepersonalets forståelser av normalitet og avvik er forankret i en utviklingsdiskurs der alder legges til grunn som rettesnor, og som legger føringer for hvordan de forstår barn innenfor et normalitets- og avvikskontinuum. Denne forståelsen er befestet i en vitenskapstradisjon som hovedsakelig er knyttet til utviklingspsykologi,

⁹³ Det kan være interessant å merke seg at man sjelden hører om bekymringer for barn som er tidlig ute i utviklingen. Denne type bekymringer synes derimot å være mer vanlig når barna nærmer seg tenåringsalder. Bråmodne ungdommer kan for eksempel sies å være en bekymringskategori.

og som også internasjonalt står sentralt i studier av små barns utvikling (Dahlberg et al., 2013; Penn 2011b).⁹⁴ I likhet med Franck finner jeg at de barnehageansatte bruker kartleggingsredskapene TRAS og/eller ALLE MED i tvilstilfeller, når de lurer på om barnet kanskje er forsinket i utviklingen, eller for å følge med på et barns utvikling dersom det er knyttet en bekymring til barnet. Petra forteller at TRAS i utgangspunktet brukes på alle barn i den barnehagen hun jobber i, men at det likevel ikke brukes like mye på alle:

Hvis det er noen som trenger litt mer, trenger litt større oppfølging, så kan det være en fordel å bruke det litt mer for å se progresjon. (Petra)

TRAS brukes da til å kartlegge og vurdere barnet utfra de indikatorene redskapet gir. I tillegg bruker de barnehageansatte slike redskaper når de er sikre på at barnet har en forsinket utvikling, og det er ønskelig at barnet blir henvist til en annen instans for å få oppfølging.

AC: Så etter et sånt møte, hvis dere finner ut at her er det noe som må observeres litt mer, hva gjør dere konkret da?

Marianne: Konkret, så, det blir jo tatt de her observasjonsskjemaene. Vi begynner jo ofte med de. (...) TRAS og ALLE MED. ALLE MED har vi jo inne som en sånn generell sak som alle skriver under på, at det bruker vi som observasjonsskjema på alle barn, det er ikke bare på barn med spesielle behov. (...) Men TRAS er kun hvis det er noe spesielt. Så vi begynner der.

I slike tilfeller brukes redskapene til å dokumentere avviket og slik synliggjøre behovet for at man setter i verk tiltak. Som jeg kommer tilbake til senere inngår kartleggingen i et institusjonelt kretsløp som inkluderer både barnets foreldre og andre fagfolk. TRAS og ALLE MED bygger på en stadieforståelse av barns utvikling, med røtter i utviklingspsykologien, der barnets alder er det viktigste kategoriseringskriteriet (Ekspertutvalg, 2011). Redskapet bidrar således til å befeste den vitenskapstradisjonen som gjør alder til rettesnor for hva som er normal utvikling.

Erica Burman (1994) er en av dem som er kritiske til det utviklingspsykologiske hegemoniet innenfor barndomsforskningen og den betoningen av alder som dette perspektivet innebærer. Ved å basere vår forståelse av barndom på en fastlagt stadietenkning risikerer vi å miste av syne de ulikhetene i oppveksterfaringer og omgivelser som finnes i en globalisert verden, påpeker hun. At kartleggingsredskapene som brukes i den norske barnehagen ikke er tilpasset en kulturelt og språklig mangfoldig

⁹⁴ For eksempel har UNICEF utviklet en egen *early child development index*, som er basert på indikatorer som er ment å vise om barnet er normalutviklet (on track) eller ikke. Denne indeksen brukes for å sammenligne barn på tvers av land og antar derfor en universalisme (UNICEF, 2013).

barnegruppe er et poeng som også kommer frem i intervjuene når det er snakk om barn med en annen kulturell bakgrunn enn norsk. I utdraget under forteller Heidi om hvorfor hun er kritisk til slike kartleggingsredskaper:

Det er ingen tester som er gode nok. Og det oppdager en veldig fort når en jobber med ungene, at det funker ikke sånn. At du kan sitte og krysse av på det og det... Et fremmedspråklig barn kan jo ikke disse ordene og lydene. Du kan ikke forvente det en gang. Vi har hatt mange flyktningbarn i barnehagen. Og det er klart, det blir jo helt feil å fylle ut et norsk opplegg. Folk som snakker [et annet språk], det er noe annet.

Som jeg har vist i kapittel 1.3.1 og 3.1.4 har kritikken mot kartleggingsredskaper som baserer seg på en modell for normalutvikling blitt sterk kritisert i Norden. Ved å benytte kategoriseringsprodesyrer som sier noe om hva som er normalt, bidrar man samtidig med å skape noen typer av mennesker som normale (Hacking, 2002). Kartleggingsredskaper og de tekstlig-medierte institusjonelle diskursene som de er basert på, har åpenbart en betydning for hvordan en bekymring blir konstruert og legitimert. En bekymring som ikke synliggjøres i form av tekst kan vanskelig vinne gehør. Hvordan selve kartleggingen skjer kommer jeg tilbake til i kapittel 7.

5.4.2. Omsorgsbekymringer

I motsetning til utviklingsbekymringer er ikke omsorgsbekymringer forankret i en stadietenkning. Omsorgsbekymringer synes å ha en mer moralsk eller normativ forankring. Det dreier seg om hva vi tenker på som god og dårlig omsorg, og som oftest er det foreldreskapet som problematiseres. Hennem (2014) skriver at det å stille spørsmål ved foreldreskapet må sees i lys av den forrangten utviklingspsykologien har som kunnskapsbase for å forstå barns utvikling. I følge henne har særlig tilknytningsteori en hegemonisk plass i norsk barnevern. De dominante forståelsene av hva som er godt foreldreskap reflekterer normer og idealer som forbindes med middelklassen, hevder hun. For eksempel er verdier knyttet til stabilitet og stedlig forankring viktig i Norge, og det å flytte ofte blir dermed ansett for å være skadelig for barn.

Ser man nærmere på intervjuene oppdager man at referansepunktet for vurderingene av omsorgssituasjonen til barna er tekstlig-mediert, og knyttet til nettopp tilknytningsteori. Samtidig spiller mer tradisjonelle sosiologiske analyser av familiens ressurser og hvordan disse reproduseres en rolle. I forrige kapittel så vi et eksempel på hvordan «den typiske middelklassefamilien», dvs. en familie med to voksne som begge har inntekt, fungerer som en ideologisk kode (jfr. Smith, 2012b) som stiller visse forventninger om adferd. Barn fra familier som avviker fra denne koden vekker oftere bekymringer. De

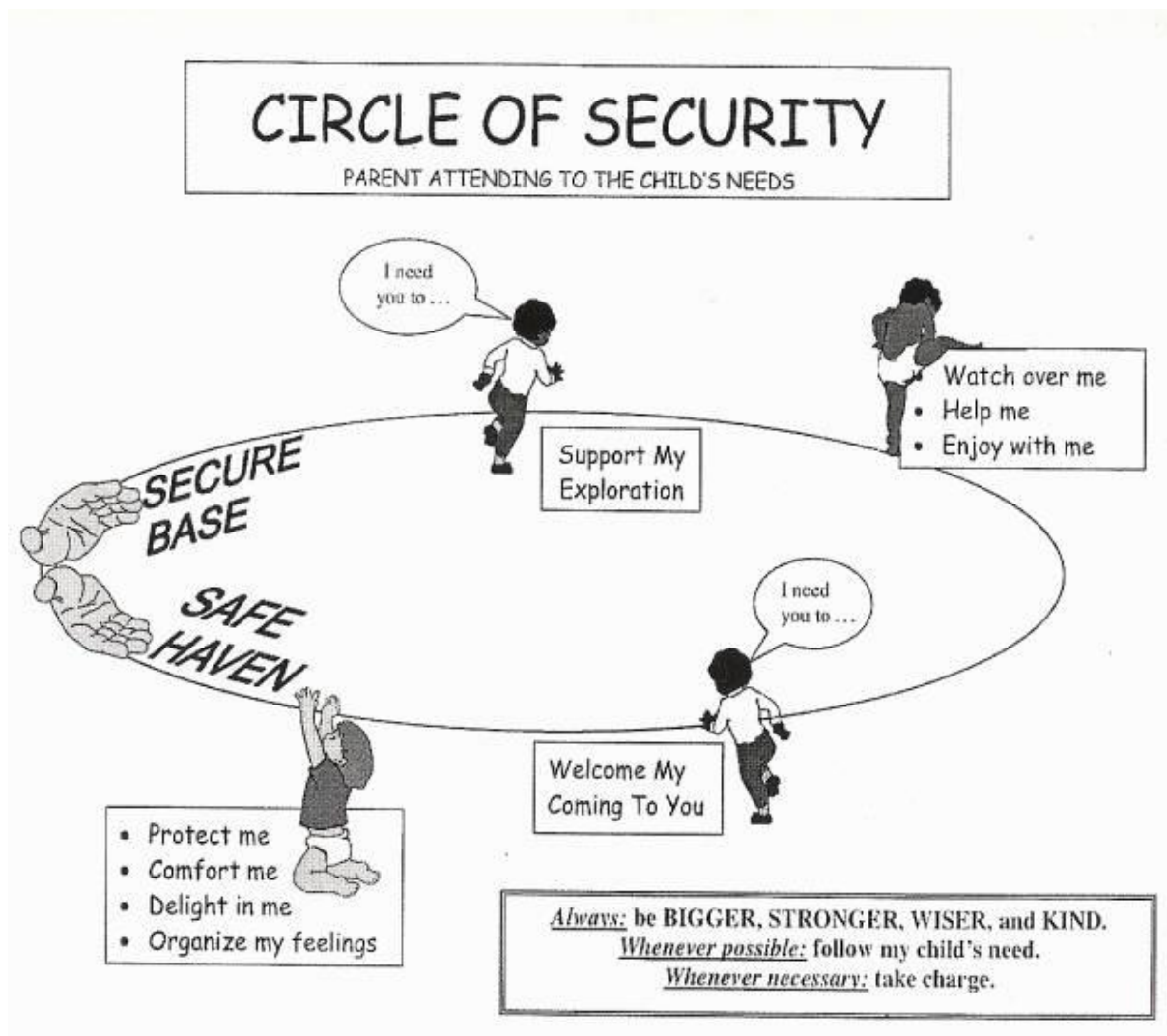
omtales gjerne som mindre ressurssterke eller mer belastede. Spørsmålet jeg stiller her er hvordan disse bekymringstegnene har blitt konstruert og hvilken rolle tekster og tekstlig-medierte diskurser spiller i den forbindelse.

La oss vende tilbake til intervjuet med Anna der hun forteller om de ulike bekymringstegnene. Midt i utdraget sier hun «*vi har jo hatt Kvello inne i bildet liksom, og det er klart at da ser en jo også (...) ja visse kjennetegn som det kan være litt fare*». Anna refererer her til opplæringen de har hatt med Øyvind Kvello, og som jeg har beskrevet i kapittel 4.1. Opplæringen til Kvello har vært en viktig del av satsingen *Tidlig innsats for god start*, og mange av dem jeg har intervjuet har deltatt på denne opplæringen. I spørreundersøkelsen ble informantene bedt om å vurdere nytteverdien av Kvello opplæringen. Resultatene levnet liten tvil om at opplæringen oppleves å ha vært nyttig for majoriteten av de som har deltatt, og mye tyder også på at opplæringen har bidratt til å gjøre de ansatte tryggere i å ta opp sin bekymring med andre (kollegaer, foreldre og/eller andre fagfolk) (Nilsen, 2014, s. 32). Når Anna refererer til Kvello i det hun snakker om kjennetegn på fare vitner om at denne opplæringen har hatt betydning for hvordan omsorgsbekymringer blir konstruert. For å synliggjøre dette vil jeg trekke frem to eksempler fra opplæringen.⁹⁵

Et sentralt element i opplæringen er den såkalte *Trygghetssirkelen* (Marvin, Cooper, Hoffman & Powell, 2002). Trygghetssirkelen tar utgangspunkt i tilknytningsteori. Bildet under, som er gjengitt i artikkelen «The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver–pre-school child dyads» (ibid., s. 110), gir en illustrasjon av Trygghetssirkelen, og ble også brukt under Kvello-opplæringen:

⁹⁵ Opplæringen bestod av fagdager med foredrag, og var basert på boka *Barns i risiko. Skadelige omsorgsrelasjoner* (Kvello, 2010).

Figur 3: Trygghetssirkelen



Bildet viser at barn som har en trygg tilknytning vet at de har en trygg base hos foreldrene og får deres støtte og oppmuntring til å utforske verden. Barnet er «oppe på sirkelen» når de komfortabelt utforsker og gleder seg over det som er nytt og spennende. Når barnet kjenner ubehag eller blir ukomfortable er de «nede på sirkelen». Barn med en trygg tilknytning vil da signalisere til foreldrene at de trenger trøst og trygghet. Foreldrenes sensitivitet og evne til mentalisering er avgjørende for om de klarer å oppfatte barnets signaler og skape den trygge tilknytningen som tillater barnet å søke nye utfordringer igjen.

Ved hjelp av ulike filmsnutter av relasjonen mellom foreldre og barn ble trygghetssirkelen, samt begrepene mentalisering og sensitivitet, tematisert under opplæringen. Filmsnuttene illustrerte ulike tilknytningsstiler, og deltakerne ble bedt om

å reflektere over det de så og over sine egne erfaringer. Noe av det som ofte ble kommentert da jeg deltok på opplæringen var blick-kontakten mellom foreldre og barn. Lite eller mangelfull blick kontakt mellom barnet og foreldrene ble oppfattet som et tegn på svak tilknytning. Dette er også et sentralt tema i boka som blir brukt i opplæringen (Kvello, 2010, s. 64-65). Som vi har sett flere eksempler på blir også ofte blick-kontakten mellom foreldre og barn, og mellom barnet og de barnehageansatte, trukket frem i intervjuene når det er snakk om bekymringer. Lite blick-kontakt blir, i tråd med tilknytningsteori, oppfattet som et bekymringstegn, i likhet med det som kommer frem i opplæringen i Kvello-modellen. Det er først og fremst i hente- og bringesituasjoner at barnehagepersonalet har anledning til å observere interaksjonen, og blick-kontakten, mellom foreldre og barn. Heidi forteller i utdraget under hvordan Kvello-opplæringen gjorde henne oppmerksom på viktigheten av å observere kontakten mellom foreldre og barn i disse situasjonene:

Jeg sitter veldig igjen [etter Kvello-opplæringen] med den der nyere forskningen, om tilknytningsteori. Om hvor viktig det er med den tilknytningen mellom mor og barn, og far og barn. Og vi voksne i barnehagen når de er så små, hvor viktig det er. Så det... Det var jo Kvello selv som holdt kurset, og all den nyere teorien. Det var jo... Oi som det svever masse av det. Men det å se tidlig etter hvordan foreldre og barn skilles og møtes – det fikk jeg en liten sånn a-ha opplevelse på. En kan se veldig der hvordan familiene har det. (...) En får en litt ny måte å se familien på, ut fra... for vi vet jo ikke hvordan familien har det hjemme. Så... den har jeg følt litt på i forhold til barnevernet, at de har tenkt at «dere kjenner de jo så godt» Ja, vi gjør jo det *her* [i barnehagen]. Og på foreldresamtalene, da er [foreldrene] *her*. Så det er klart at da forteller de oss hvordan de har det på det greie. Så vi får jo ikke noen innsikt i hvordan de *egentlig* har det. Det må vi jo bare gjette oss til, og håpe at det er bra. Men det å lære litt mer om det å se hvordan de skilles fra barna sine om morgenen, og hvordan de tar imot de (...) det lærte jeg, det var ny kunnskap for meg rent konkret. (Heidi)

Eksempelet viser hvordan noe som observeres i barnehagen og vurderes som bekymringsfullt (lite blick-kontakt) er heftet opp i en tekstlig-mediert teoretisk modell (trygghets sirkelen) og et teoretisk kunnskapsgrunnlag (tilknytningsteori).

Et annet eksempel dreier seg om risikofaktorer. Et av kapitlene i boka til Kvello handler om stress, resiliens, risiko- og beskyttelsesfaktorer. Dette kapitlet inneholder blant annet en sjekklister over risikofaktorer (Kvello, 2010, s. 168-170), som bygger på et sammensatt kunnskapsgrunnlag som i all hovedsak har røtter i utviklingspsykologien. Risikofaktorene er delt inn i tre nivåer, som knytter seg til henholdsvis barnet, kjernefamilien og mikrosystemene utover kjernefamilien (f.eks. nærmiljø, skole og barnehage). Når Anna refererer til Kvello i det hun forteller om ulike bekymringstegn er det disse risikofaktorene hun viser til. For eksempel snakker hun om skilsmisse, høyt konfliktnivå mellom foreldrene og psykiske lidelser. Dette er alle eksempler på

risikofaktorer som står på lista i boka til Kvello. I kapittel 6.2 viser jeg et annet eksempel der denne lista blir brukt.

Eksemplene viser hvordan bestemte forståelser av hvordan relasjonen mellom barn og foreldre og barnets oppvekstbetingelser bør være for at det skal være bra. Denne kunnskapen har, i likhet med kunnskapsgrunlaget for utviklingsbekymringer, sitt rotfeste innenfor utviklingspsykologien, men er i mindre grad knyttet til en stadielære der alder er rettesnor. Når det handler om omsorgsbekymringer er det snarere foreldrekompetansen, som riktignok ikke er noen eksakt størrelse, som fungerer som den normative rettesnoren, og kunnskapsgrunlaget springer hovedsakelig ut fra tilknytningsteori. Samtidig viser eksempelet om middelklassefamilien som en ideologisk kode at foreldrekompetanse også vurderes på bakgrunn av familiens ressurser, vurdert utfra vanlige statistiske indikatorer som inntekt, utdanningsnivå og arbeidstilknytning. Omsorgsbekymringer omhandler barn som vokser opp i familier der tilknytningen eller ressursene ikke betraktes som gode nok. Vurderingen av barns omsorgssituasjon er med andre ord heftet opp i noen translokale relasjoner som virker styrende på det som gjøres lokalt.

5.5. Hva med de ubestemmelige?

Vi har så langt sett mange eksempler på hvordan bekymringer oppstår og legitimeres. Det kan handle om at barnets utvikling ikke er i tråd med normalutviklingen, at barnet har en adferd som ikke er akseptabel, eller barnets familiesituasjon ikke er tilfredsstillende, ofte kombinert med ulike konkrete bekymringstegn. Når bekymringene konkretiseres på denne måten innebærer det implisitt en slags diagnostisering eller klassifisering, i den forstand at man synliggjør hva som er problemet eller hva som er galt. Det betyr ikke at de barnehageansatte gir barnet en formell diagnose. Likevel kan de ofte ha en ganske klar oppfatning av hva problemet dreier seg om, som er tuftet på deres fagkunnskap og erfaring, og som vi senere skal se, må denne oppfatningen konkretiseres og synliggjøres i det de ansatte bestemmer seg for å gjøre noe med bekymringen. Barnet blir således på en måte «forhåndsdiagnostisert» i barnehagen. Ulike kategoriseringsindikatorer bidrar til å konstruere noe som bekymringsfullt.

Hva så når man ikke vet hvilke kategorier eller risikoindikatorer man kan knytte en bekymring til? I kapittel 5.3.1 så vi et eksempel på dette, hentet fra intervjuet med Marianne. Hun forteller om et barn som både har språklige utfordringer og en svært utagerende adferd. Barnet vekker uten tvil bekymring. Men Marianne er usikker på

hvordan hun skal klassifisere bekymringen. Rådsvill spør hun «*Hva gjør jeg med et sånt barn? Hvem gjør noe med noe sånt?*»

Sparti (2001) peker på behovet for å opprette nye kategorier når de man allerede har tilgjengelige i kategorirepertoaret ikke strekker til. Men problemstillingen om hvordan barnet skal klassifiseres handler ikke nødvendigvis om at passende kategorier ikke finnes. Det kan snarere handle om at man ikke vet hvilke som passer best. Barnet er et eksempel på det Bauman (1991) beskriver som *undecidable*, og som vi på norsk kan oversette til *ubestemmelig*. Franck og Nilsen (i Franck, 2014) bruker Baumanns begrep om de ubestemmelige om de barna i barnehagen som faller mellom («in-between») ulike kategorier, slik det barnet Marianne beskriver er et eksempel på. Det handler om barn man har en dårlig magefølelse for, men som man ikke vet hvordan man skal klassifisere. I følge Bauman ender de ubestemmelige ofte opp som en restkategori eller et gråsonetilfelle. Faren for at disse barna ikke får passende hjelp er stor. Franck og Nilsen påpeker imidlertid at det særlig er ovenfor disse barna kartleggingsredskaper blir benyttet. Utfordringen er imidlertid at mange kartleggingsredskaper kun dekker én side av bekymringen. TRAS har for eksempel fokus på barnets språklige utvikling. ALLE MED omtales som mer helhetlig, men har også kun fokus på å kartlegge ulike egenskaper ved barnet. Ingen av disse redskapene dekker forhold som eksplisitt omhandler barnets omsorgs- eller familiesituasjon. Kvellos lister over risiko- og beskyttelsesfaktorer er derimot fokusert på både egenskaper ved barnet og familiesituasjonen, i tillegg til barnets nærmiljø (det Kvello omtaler som «mikrosystemer utover kjernefamilien»), men inneholder ikke noe redskap som kan brukes til å kartlegge barnets utvikling. For å kartlegge og klassifisere barnet må de barnehageansatte med andre ord først ta stilling til hvilke redskaper de skal bruke. Implisitt må de ta stilling til hva de er bekymret for, om det er barnets utvikling (og hvorvidt det er den språklige, motoriske eller sosiale utviklingen) eller omsorgssituasjon. Denne utfordringen består i det de ansatte må henvise barnet videre til en annen instans i velferdsapparatet. Når Marianne spør seg hva hun skal gjøre med barnet hun er bekymret for og hvem hun skal henvende seg til, så dreier det seg om at bekymringen er kompleks og at det ikke finnes ett redskap eller én instans som fanger opp denne kompleksiteten. Eksempelen illustrerer hvor avgjørende de beslutningene som fattes i barnehagen – i velferdsstatens frontlinje - er for hvilken hjelp barnet vil få.

De ubestemmelige skaper vansker for velferdssystemet. Når barnet ikke kan klassifiseres som enten utviklingsforsinket eller omsorgsskadet, for å sette det på spissen, så er det vanskelig å vite hvor man skal henvende seg og faren er stor for at

barnet ikke får hjelp. Dette ser jeg nærmere på i kapittel 6.4 og 7. Først vil jeg se nærmere på det jeg har valgt å omtale som gråsoner. Det dreier seg fortsatt om tvil, om det som er vanskelig å klassifisere enten fordi man ikke vet hvordan man skal klassifisere det, eller fordi man ikke vet om det trengs å klassifiseres.

5.6. Gråsonene. Mellom det som er annerledes og det som ikke er bra.

Gråsonetilfeller kan handle om barn som faller mellom ulike kategorier, slik som i eksempelet Marianne trekker frem. Spørsmålet i det tilfellet er ikke *om* det er grunn til bekymring, men snarere hvordan bekymringen skal *klassifiseres*. Andre ganger kan spørsmålet være om det man observerer er bekymringsverdig eller ikke. Dette dreier seg om en annen type gråsoneproblematikk, i skjæringspunktet mellom det som betraktes som bra og det som betraktes som mindre bra. Dersom et barn til stadighet kommer i barnehagen med loff og sjokoladepålegg i stedet for grovbrød med et sunt pålegg, så er sjelden det, isolert sett, en bekymrings sak. De barnehageansatte kan likevel betrakte det som uheldig og uønsket. Spørsmålet er hvilken betydning matpakken gis. Det er i slike gråsonetilfeller at konkrete bekymringstegn ofte blir trukket frem. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på noen fortellinger som handler om hva som er bra, hva som ikke er så bra, og hva som er annerledes, men som likevel kan være både bra og ikke bra.

5.6.1. Fortellingen om den sunne barndommen i nærhet til naturen

Som nevnt gjennomførte jeg i løpet av datainnsamlingsprosessen et eksperiment med foto-støttede intervjuer. Formålet var å utforske grensdragningene mellom normal og unormal, vanlig og uvanlig, sunn og usunn, bra og dårlig osv., samt å utforske hvilken betydning konkrete bekymringstegn kan ha for hvordan en bekymring konstrueres. Fotoprojektet gikk imidlertid ikke som jeg håpet. I stedet for bilder av bekymringsforhold fikk jeg bilder av ulike eksempler på det vi kan kalle god pedagogisk praksis. Bildene var egnet til å dokumentere ulike pedagogiske aktiviteter, og viste i motsetning til hva jeg ønsket, gjenstander, barn og omgivelser som åpenbart ble betraktet som «godt». Bildene var i så måte performative, eller representerte performative handlinger (Rose, 2012, s. 313) Fotograferingen gav de barnehageansatte anledning til å presentere seg selv og sitt arbeid som en slags forestilling der sosiale identiteter og relasjoner ble iscenesatt på bestemte måter. Fotoprojektet gav således et innblikk inn i en verden av «godt». Da jeg snakket med dem som hadde tatt bildene om hva de illustrerte og hvorfor de valgte å vise meg akkurat disse bildene, oppdaget jeg at de fortellingene jeg fikk høre også gav et inntak til å forstå noe om gråsonene mellom

det som betraktes som bra og det som betraktes som ikke fullt så bra. Bildene fortalte meg med andre ord noe om hvilke verdier barnehagen ønsket å fremme.

Tydeligst av alt var verdien om at barn bør oppholde seg utendørs og i nærhet til naturen. Av de 27 fotografiene var 22 tatt av aktiviteter utendørs, og to av bildene som var tatt innendørs var knyttet til aktiviteter som foregikk utendørs. Witoszek (2011) synliggjør i boka *The Origins of the «Regime of Goodness». Remapping the Cultural History of Norway* at det i Norge er en lang og sterk tradisjon for å opphøye naturen nærmest til noe hellig. De aller fleste eventyr og mytiske skikkelser har tilhørighet i naturen eller i menneskers forhold til naturen. Trollene tar form av store steinblokker, draugen lever i fossefallene, og Askeladden når sine mål ved hjelp av objekter han finner i naturen. Ulike fenomener og gjenstander i naturen har med andre ord vært en viktig kilde til fantasi og fortellinger i den norske kulturarven. Saksind og Skarpenes (2014) omtaler «kulturen for natur» som en sterk kulturell orientering i Norge. Utendørsaktiviteter er sentralt i nordmenns levesett, og blir ifølge Gullestad (1989, 1997) regnet som en positiv og selvfølgelig verdi, som også kommer til syne i barnehager (Nilsen, 2008). Bildene fra fotoprojektet vitnet om det samme. I intervjuene om bildene kom det frem imponerende fortellinger om hvordan de barnehageansatte integrerte natur- og friluftsopplevelser i den pedagogiske aktiviteten. Det å tilbringe tid utendørs, i nærhet til naturen, ble beskrevet som en god måte å fremme både kognitive, fysiske og kreative ferdigheter på. De ansatte fortalte at barna lærte hvor maten kommer fra, og hvordan dyr og insekter lever. De ble opplært til å gå lange strekninger (uten å klage), til å finne seg til rette utendørs i all slags vær, og til å bruke naturen som en inspirasjon både i lek og i formingsaktiviteter. Ved å tilbringe tid utendørs fikk barna ta del i den kulturelle orienteringen der naturen står så sentralt. Å være utendørs ble med andre ord uten tvil oppfattet som godt, og det å mestre livet utendørs på en god måte ble åpenbart verdsatt. Utdraget under er hentet fra intervjuet med Karoline der hun forteller om et bilde som viser noen barn som løper langs en sti i skogen:

Karoline: Vi var på en topptur. Faktisk oppi her. [...] heter det. Det var med femåringene. Det er ganske langt å gå, men det var fire-fem-åringene. De to der [peker på bildet], det var de minste som var med. Fireåringene. Men de hoppet og spratt langt foran de eldste. Så det er veldig stor forskjell på unger. Veldig.

AC: Hva tenker du... det å like å være ute og løpe, og, og...være ivrig.. er det noe som verdsettes veldig, eller..? Så de barna som ikke gidder eller ikke helt har den driven..

Karoline: De er kanskje ikke så vant til det, tenker jeg, hjemmefra. De har foreldre som er for opptatt, de har ikke tiden til å ta med ungene ut. Jeg har jo hatt begge deler. Noen som er kjempeglad i å gå på tur. Jeg vet jo... Men det er jo ikke bestandig det er sånn heller. Men det er jo noen som rett og slett ikke

gidder. De er ikke noe glad i å gå på tur. Det er kjedelig. Men da må jo vi jobbe for at den turen skal være gøy.

AC: Ja, så da må dere finne på noen gulrøtter og noe som..

Karoline: Mm. For det er jo litt viktig at de oppdager skogen. Og leker og.. Du kan komme til en ny plass og de kan finne et tre og det er noen steiner og... Plutselig så leker de butikk og så har de måkene ved maten og... Også har de den her leken i den lille skogen vi er i. Den fantasien og...

AC: Så det vekker kreativitet og...

Karoline: Ja, det synes jeg er veldig fint. At de kan leke med sånne ting og ikke bare de dyre, flott lekene. Du trenger ikke så mye nytt for å ha det gøy.

Dette utdraget fra det foto-støttede intervjuet med Karoline belyser tydelig hvordan den norske kulturen for natur verdsettes i barnehagekonteksten. Å gå langt et godt, å oppdage skogen er godt, å leke med objekter man finner i naturen i stedet for leker er godt, og at fantasien vekkes i naturen er godt. Når vi snakker om barn som ikke tar del i denne gleden over naturen, som ikke gidder å gå langt for eksempel, så peker Karoline på hjemmeforholdene til barna. Hun antar at foreldre som ikke tar barna med ut i naturen er travle mennesker, som ikke anerkjenner viktigheten av at barna får oppleve naturen på den måten hun synes er viktig. Det er interessant å merke seg at hun ikke antyder at foreldrene kan ha andre prioriteringer, at de kanskje bevisst velger å gjøre andre ting med barna. Dette forteller oss noe om styrken i verdien av at barn får oppleve nærhet til naturen. For Karoline synes det å være et opplagt gode at barn tilbringer tid i naturen, som vi kjenner igjen både fra annen forskningslitteratur og fra Rammeplanen.⁹⁶ Kulturen for natur synes med andre ord å være godt befestet som en kjerneverdi i barnehagesektoren, så vel som i den norske kulturarven.

Fortellingen om den sunne barndommen i nærhet til naturen gir et inntak til å forstå hvordan våre oppfatninger av det gode er heftet opp i noen institusjonelle diskurser som signaliserer hva som er bra. I likhet med matboks-eksempelet jeg viste til innledningsvis og kles-eksempelet jeg viste til i kapittel 5.3.3 dreier natureksempelen seg om hvordan kulturelt befestede verdier bidrar til å definere noen foreldrepraksiser som bedre enn andre. Det dreier seg med andre ord om grensemarkører (se Neumann, 2009, 2011). Likevel, det er ikke nødvendigvis slik at brudd med disse verdiene fordømmes eller

⁹⁶ Under fagområdet Natur, miljø og teknikk i Rammeplanen står det blant annet dette: «Naturen gir rom for et mangfold av opplevelser og aktiviteter til alle årstider og i all slags vær. Naturen er en kilde til skjønne opplevelser og gir inspirasjon til estetiske uttrykk. Fagområdet skal bidra til at barn blir kjent med og får forståelse for planter og dyr, landskap, årstider og vær. Det er et mål at barn skal få en begynnende forståelse av betydningen av en bærekraftig utvikling. I dette inngår kjærlighet til naturen, forståelse for samspillet i naturen og mellom mennesket og naturen.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44)

vekker bekymringer. I mange tilfeller er det tvert imot stor aksept for det jeg vil kalle annerledeshet, og særlig gjelder det innenfor rammen av det positive mangfoldet. La meg utdype dette.

5.6.2. Det positive mangfoldet

Mangfold er et begrep som dukker opp i flere av intervjuene i forbindelse med fortellinger om barn og familier med en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Slik begrepet brukes er det positivt ladet. Et eksempel kan hentes fra intervjuet med Lise:

Lise: Det er så godt at vi er ulike, mangfoldet. Og så er det så godt at vi har andre hudfarger her i barnehagen. For det ser vi jo at der er litt fremmedfrykt. (...) Ja, i samfunnet generelt tror jeg. Det tror jeg. (...)

AC: Men det er ingen ulempe? Det er fint at det er folk med forskjellige hudfarger? Hva er det du tenker at det er..?

Lise: Vi forklarer de at ulikheter er bra, det er bra å være forskjellige. Og når det kommer inn andre hudfarger så ser de jo det at de voksne tåler jo det, og de er jo helt, helt som oss. Det er bare det at vi er forskjellige på utsiden.

AC: Men er det noen spesielle utfordringer knyttet til de som har en annen, en annen...? (...)

Lise: Ja, de fremmedspråklige? Ja, det kan være litt utfordrende. (...) Vi kunne jo aldri fortelle den mammaen at vi synes at barna hennes var flotte, og at det hadde gått greit den dagen. Men hvis hun kom sammen med hun andre, så kunne vi det. Hun måtte viderefremidle. Og vi kunne jo ikke spørre om det var greit heller om hun viderefremidlet det, men nå var jo de veldig gode venner da. Vi tok jo ikke opp sånne ting som var veldig spesielt da, bare sånne hverdagslige ting. Den ene gangen så sa jeg at nå må du si til henne at du har noen nydelige barn, så sa hun det til henne. Så snudde mammaen seg og sa: «Tusen takk». Så det kunne hun. (Ler) Så det er litt vanskelig, det synes jeg, kan være litt vanskelig.

AC: Ja, og så er det jo noe med det at man har ulik oppdragerstil, ulike...

Lise: Ja, de har jo en helt annen stil enn det vi har. De er jo helt sjokkert over at våre unger er så selvstendige vet du. De bærer jo på dem til de er veldig store. Som vi kaller store. Og de, døgnet taler litt for seg, hvis ungen er trøtt så kan han bare sove om klokka er fem eller fire på ettermiddagen. De har vel en mer sånn urinstinkt til naturen og, i alle fall de som jeg har. (...) Så de har jo en helt annen livsstil.

AC: Men blir det noen gang utfordrende for dere? I forhold til barn som ikke passer inn på en måte?

Lise: De har vel smyget forholdsvis greit inn. Men de blir vel litt på utsiden føler en kanskje mange ganger. At ikke de blir helt... Men så kommer det an på gruppen, den gruppen de kommer på og årsguppen de tilhører og... Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare. Så det er både og. Men det er veldig spennende.

Lise forteller her om barn, eller familier, som ikke er «vanlige» i en etnisk norsk forstand. Det er flere avvik fra det som er vanlig i en norsk barnefamilie: barna sover til uregelmessige tider og de blir båret når det anses å være for gamle til det. Og viktigst av

alt: Det er vanskelig å kommunisere med foreldrene på et felles språk. For Lise er det likevel mangfoldet som står i sentrum. Det at det er barn med forskjellige hudfarger i barnehagen regner hun i seg selv å være positivt, og det at ting er annerledes er først og fremst spennende. På jakt etter forhold som kan utløse bekymring og tidlig innsats, forundrer det meg likevel at Lise ikke er mer bekymret for de barna som har en annen kulturell bakgrunn når oppdragerstilen er så ulik og det er så vanskelig å kommunisere med foreldrene, og jeg prøver derfor gjentatte ganger å be henne si noe om dette. Fra andre jeg har intervjuet har jeg nemlig fått lignende beskrivelser, som viser at foreldre fra andre kulturer ikke alltid lever opp til de norske barnehageidealene. Jeg har hørt om barn som ikke har varme nok klær om vinteren, barn som har matbokser fylt med kaker i stedet for grovbrød, barn som har klær som lukter dårlig og barn som forteller at de har blitt slått hjemme. Veldig ofte er det kommunikasjonen med foreldrene som skaper vanskeligheter, som vi har sett mange eksempler på. Et ytterligere eksempel kan hentes fra intervjuet med Marianne, der hun forteller om kommunikasjonen med familier med en annen kulturell bakgrunn:

Ja, vi har jo hatt en del sånne ting på klær og lukter, men som vi også må ha lært oss at det er litt med kulturen. Måten de lager mat på kan jo være en ting som fører til at det henger en veldig sterk lukt i klærne, så du nesten blir kvalm når du kommer nær. Så tar du det opp i forhold til helse at det er veldig viktig å vaske og... Men så sier de at de gjør jo det, men så henger de det opp i., sånn at du får det ikke bort. Sånne ting som går på hygiene kan være veldig...og det er jo veldig spesielt i forhold til det norske, som er sånn kultur som vi kjenner til. Men de aller fleste minoritetsspråklige og som kommer fra helt andre kulturer går det jo veldig greit med. Ungene lærer seg ofte veldig fort norsk, også går det.. Men den der daglige kommunikasjonen med foreldrene, den er – på helt konkrete, enkle ting som matboks og hygiene – kan være veldig vanskelig. (Marianne)

Når barnet har foreldre med en annen kulturell bakgrunn synes de barnehageansatte å se mer mellom fingrene. Aksepten for det som faller utenfor den norske middelklassenormen er større, og årsaken er det positive ved mangfoldet og respekten for det som er annerledes. Det er nærmest et mantra: *mangfold er positivt*. La meg illustrere dette ved å vende tilbake til Stines fortelling om jenta som hadde et blåmerke på baken:

Stine: Siden jeg selv har familie som kommer fra et annet land og har jobbet mange år i utlandet (...) så er jeg ikke redd for å si ifra. Når et barn kommer med blåmerke rett i overkant av rumpa.... var veldig blå der. Og vi spør jenta når vi tørker henne på do, «Oi, hva er det som har skjedd her?». «Pappa har slått meg», sier hun. Det var jo en utenlandsk jente. «Å ja», sier jeg. Man kan jo ikke legge orda i munnen på dem. «Hva er det som har skjedd her», spør jeg. Jo, «Pappa ble sinna på meg og slo meg». Og da er ikke jeg redd for å gå og si heldigvis da, når pappaen henter, «Du, jenta di sier sånn og sånn, bare så du vet det. Stemmer det?» «Nei det er ikke det, hun er bare blå og sånn, men ja, jeg sliter... Ja, jeg slo henne en

gang.» Men det var fordi da jeg kjente pappaen. Jeg følte meg trygg på ham. Hvis det var en helt fremmed en, en som jeg ikke hadde kjent så hadde jeg måtte la det gå litegranne. (...)

AC: Gir det noe etterspill? Er det sånn at dere tenker at et slag er et slag og det er ett for mye og da må vi kontakte barnevernet, eller er det sånn at dere tenker at...

Stine: Altså, hvis det er første gang jeg får høre det så synes jeg det er viktig å snakke med foreldrene. For alle kan miste besinnelsen sin tenker jeg, og man behøver ikke et helt apparat i gang første gang. Men også der så går det på magesfølelsen, den personavhengigheten. Kjenner du dem godt, kjenner du dem ikke godt? Kjenner du til historien deres, kjenner du ikke til historien deres? Jeg synes det er viktig å snakke med foreldrene, men ordlegge det sånn at... prøve å få litt informasjon fra dem. Denne faren kunne jeg komme og si det til for jeg føler at jeg kjenner ham, at jeg kjenner ham godt. Og jeg kjenner kulturen deres godt. Og jeg kjenner jenta godt. (...) Men jeg tror også på det hun sa! Men da ville jeg at pappaen skulle vite at jeg følger med. Ja. At selv om det er dask eller ikke, så dette kan du ikke gjøre i Norge. Her har vi faktisk lover og regler. Jeg ville at pappaen skulle vite det. Og det har ikke vært noe problem etter det. (...)

AC: Tror du at du ville reagert på en annen måte om det var et etnisk norsk barn som kom og hadde blitt dasket?

Stine: Nei! På lik måte. Det tror jeg er kjempeviktig, at det ikke er noen forskjell på hvilken hudfarge du har eller hvilket språk du snakker. Det er mer hvilken person er det. Altså, kjenner jeg dette barnet? (...) For meg er det viktig å snakke med alle foreldrene, ikke bare de på min egen gruppe. Så man må føle seg litt frem, hvilken metode bruker jeg?

Hendelsen som Stine beskriver handler om at et barn har blitt utsatt for slag hjemme. Dette kan man betegne som en voldsepisode. I prinsippet er vold noe som utløser barnehagens meldeplikt til barnevernet. Likevel kan det være gode grunner til å avvende dette litt, og å ta det opp med foreldrene først.⁹⁷ I denne vurderingen viser Stine til magesfølelsen sin og kjennskapen til familien og kulturen deres. Hun beslutter å informere barnets far om at det i Norge er ulovlig å daske barnet sitt, og lar det, iallfall inntil videre, være med det.

Fortellingen til Stine er et interessant eksempel på («case of») de avveiningene barnehageansatte må gjøre mellom hensynet til å beskytte barnet på den ene siden, og respekten for mangfoldet på den andre siden. Når Stine forteller at hun heldigvis er trygg nok til å ta saken opp med foreldrene til barnet, sier hun implisitt at det ikke er en selvfølge. De andre intervjuene jeg har gjennomført vitner om at Stine har rett. De barnehageansatte gir uttrykk for å være tolerante ovenfor andre kulturer, verdsette mangfoldet, og å være forsiktige med å vurdere foreldrepraksiser som kan knyttes til andre kulturelle praksiser som negative. De gir derfor ofte uttrykk for at de kvier seg for

⁹⁷ Barnehageansatte kan være forsiktige med å melde fra til barnevernet ut fra en frykt om at foreldrene da vil ta barnet ut av barnehagen. (Se f.eks. Nilsen, 2013)

å ta opp en bekymring med foreldre som har en annen kulturell bakgrunn enn norsk. I intervju-utdraget over insisterer likevel Stine på at hun ville reagert likt dersom barnet var etnisk norsk. Man kan spørre seg om hun i så fall ville lagt de samme vurderingene til grunn. Det kan være grunn til å anta at dersom Stine hadde reagert annerledes om barnet var etnisk norsk, så hadde det kunne la seg legitimere på andre måter. Som Bundgaard og Gulløv (2006) påpeker blir majoritetsbarnas (de etnisk norske) adferd som regel tolket ut fra individualistiske forklaringer (f.eks. egenskaper ved familien), mens minoritetsbarnas adferd oftere blir tolket ut fra kollektive forklaringer (kulturen deres). Hadde foreldrene til jenta vært etnisk norske hadde det, med andre ord, trolig vært vanskeligere å forstå slagene som uttrykk for en kulturell praksis, og som akseptabelt i lys av respekten for mangfold.

Det er likevel noe motsetningsfullt i måten familier med en annen kultur enn norsk blir møtt i disse barnehagene. I flere av utdragene jeg har gjengitt i løpet av dette kapittelet kommer det frem at barna informantene er bekymret for har foreldre med en annen kultur enn norsk. Det at dette slås fast betyr antakeligvis at de som forteller anser det som relevant. Likevel ble familiens kulturelle bakgrunn sjelden problematisert i seg selv, med mindre jeg spurte spesifikt om det.⁹⁸ Det antydes med andre ord ikke at det er noen årsakssammenheng mellom familiens kulturelle bakgrunn og det bekymringsfulle ved barnets situasjon. Likevel er det at familiens kulturelle bakgrunn trekkes frem når de barnehageansatte snakker om sine bekymringer for barn et tegn på at det blir vurdert som relevant for bekymringen. Dette ser på mange måter ut til å harmonere dårlig med mantraet om at mangfold er positivt. Hvis mangfoldet er så positivt, hvorfor er det da så mye ved dette mangfoldet som bidrar til å vekke bekymring?

Lena er en av få som vektlegger at annerledeshet også kan være problematisk. I utdraget under fra intervjuet med henne forteller hun at foreldrene til barn som har en annen kulturell bakgrunn kan ta valg som strider mot den norske normen. I dette tilfellet gjelder det mat.

AC: Hvis der er et barn med en annen kulturell bakgrunn, opplever du at det kan være andre bekymringer eller bekymringer knyttet til dem på en annen måte enn med barn med norske foreldre?

Lena: Det er egentlig et problem tenker jeg, for sånn i det fulle og det hele er det ikke noe problem å ha de barna. Men hvis vi ser på nisteboksene deres, hvis du ser på maten de spiser for eksempel (...) Nå snakker vi om at vi skal ha fullverdig kost og alt skal være... men den følger de ikke med på. For de, altså

⁹⁸ Det samme opplevde Cecilie Basberg Neumann (2009) i sin studie om helsesøstres bekymrede blikk. Hun skriver: «Mange av helsesøstrenes bekymringer var med andre ord rettet mot den ikke-norske befolkningen, men uten at dette ble eksplisitt tematisert eller problematisert i særlig grad» (Neumann, 2011, s. 212).

det går jo i lyst brød, det går i boller, det går i søtt pålegg, (...) De tingene der som egentlig ikke fungerer i en norsk matboks. I forhold til at du skal ha litt å gå på i løpet av dagen. (...) Men du kan ikke si noe, nei foreldrene synes at den nista de sender med sine unger er bra nok. Hvis du drar det noe lengre, så får du motbør faktisk. Det har vi prøvd på. Å ta det opp på foreldremøter og alt, at nister kan bestå av grovere brød. (...)

AC: Men når du sier det at du kan liksom ikke si noe i forhold til de foreldrene, går det på at det er deres kultur og det skal man ha respekt for? At de vil gjøre ting på en annen måte, det er på en måte akseptabelt?

Lena: Nei, det blir ikke riktig det heller, for en gjør det jo for ungens ve og vel.(...) Jeg tror ikke de blir fornærmet hvis en sier det, jeg tror ikke det er det som skjer. Jeg tror det er bare det at de vil bestemme. «Det er vi som skal bestemme hva de skal spise», men vi er vel litt sånn alle sammen. Vi liker jo ikke å bli fortalt. En liker jo ikke å få den rett opp i ansiktet sånn at, «vet du hva, du gir ungen din faktisk ikke noe grei mat». Den hadde hvert fall vært sårt for min del.

Lena forteller her at det kan være vanskelig å kritisere foreldrene. Dette gjelder imidlertid ikke bare foreldre med en annen kulturell bakgrunn, men generelt. Det er foreldrene som til syvende og sist «bestemmer». Når avstanden mellom foreldrenes valg og barnehagens ønsker er stor, som vi har sett flere eksempler på når det gjelder familier med en annen kulturell bakgrunn enn norsk, så havner de barnehageansatte i en vanskelig skvis. Skal man legge størst vekt på hensynet til mangfold og foreldrene som de som «bestemmer», eller på hensynet til tidlig innsats ovenfor barn i risiko?⁹⁹

Retorikken om det positive mangfoldet kan se ut til å dreie seg om en form for rekonstruering av en bekymringsstereotypi. Det har lenge vært vanlig at barn med minoritetsbakgrunn forbindes med økt risiko, noe f.eks. Korsvold (2011) trekker frem i sin gjennomgang som er basert på Meld.st 41(2008-2009) (se kapittel 2.2). Også dersom man ser på Kvellos liste over risikofaktorer er det ganske klart at barn som har foreldre med innvandrerbakgrunn havner i en risikokategori (Kvello, 2010, s. 168-169). Blant risikofaktorene finner vi for eksempel uavklart oppholds-status, flere enn tre flyttinger, psykiske lidelser og arbeidsledighet – alle egenskaper der personer med minoritetsbakgrunn er overrepresentert. Dette til tross kommer det positive ved mangfold klart frem i styringsdokumenter i barnehagen. Ulikheter skal møtes med positiv nysgjerrighet, og gi grunnlag for forståelse og innsikt (jfr Rammeplanen). Det er en ressursorientert tilnærming til mangfold som skal dyrkes frem, og ikke en tilnærming der mangfold og ulikheter blir oppfattet som problematisk (Gjervan, 2006). Fortellingene til de barnehageansatte gir inntrykk av at det foregår en slags inntrykkskontroll (Goffman, 1959), der det problematiske ved ulikhetene nedtones til

⁹⁹ Denne tematikken diskuterer jeg mer inngående i artikkelen «In-between discourses: Early intervention and diversity in the Norwegian kindergarten sector» (Nilsen, 2016).

fordel for å fremheve styrkene og det positive ved mangfoldet. Risikoen ved en slik tilnærming er imidlertid, slik blant andre Lunneblad (2013) og Lauritsen (2011) påpeker, at forhold som *er* problematiske – eller iallfall ville blitt betraktet som det dersom barnet det dreide seg om hadde to etnisk norske foreldre – blir skjøvet under teppet. Satt på spissen kan respekten for mangfoldet med andre ord skape en større aksept for skadelige omsorgssituasjoner.

5.7. Oppsummering: Mellom standardisering og mangfold

Dette kapittelet har handlet om det som kan sies å være første fase i en bekymringsprosess: å identifisere bekymring. Spørsmålene jeg har orientert analysen etter er hva som utløser bekymring for barn hos de barnehageansatte, hvilke forståelser av normalitet og avvik, godt og mindre godt, som settes i spill, og hvordan disse forståelsene er heftet opp i ulike styringsrelasjoner. I kapittelet er det hovedsakelig de barnehageansatte jeg har fokusert på.

Bekymringer utløses ofte av en følelse. Denne følelsen må konkretiseres og defineres før den kan anerkjennes som en bekymring. Ulike tegn, enten ved barnet eller familien, kan signalisere bekymring. En litt vag bekymring kan substansieres ved hjelp av konkrete eller visuelle tegn på barnet (hår, tenner, blåmerker) eller barnets utstyr (usunn mat, skitne klær). De konkrete tegnene *gjør* noe når de er gitt en betydning som bekymringssignal. De som jobber i barnehage er imidlertid opptatt av ikke å definere en bekymring for et barn for tidlig. Forståelsene av hva som faller innenfor normalen er vide, og motviljen mot å stigmatisere barn for tidlig er stor. Likedan er respekten for mangfoldet stor. Det som avviker fra en norsk norm om hva som er godt, sunt og ønskelig oppfattes både som uheldig og berikende. Det er liten tvil om at kulturelle forskjeller i foreldreskap kan vekke bekymring. Men samtidig er respekten stor for at det som er annerledes også er berikende. Når en bekymring likevel er til stede og krever innsats handler det om å rettferdiggjøre bekymringen på måter som er legitime. Implisitt skjer det en standardisering av barn, barndom og foreldreskap. Utviklingsbekymringer legitimeres utfra en forståelse av normalutvikling som har røtter i utviklingspsykologi, der alder er rettesnor. Omsorgsbekymringer er ofte vanskeligere å legitimere. Her fremstår den norske middelklassefamilien som en ideologisk kode, som sammen med tilknytningsteori skaper en bestemt forståelse av hva som er bra. Disse forståelsene er nedfelt i ulike klassifikasjonsredskap, nærmere bestemt TRAS, ALLE MED og Kvellos liste over risiko- og beskyttelsesfaktorer, som blant annet brukes når bekymringer for barn skal legitimeres. Problemer oppstår imidlertid når barn faller mellom kategoriene eller når passende kategorier mangler.

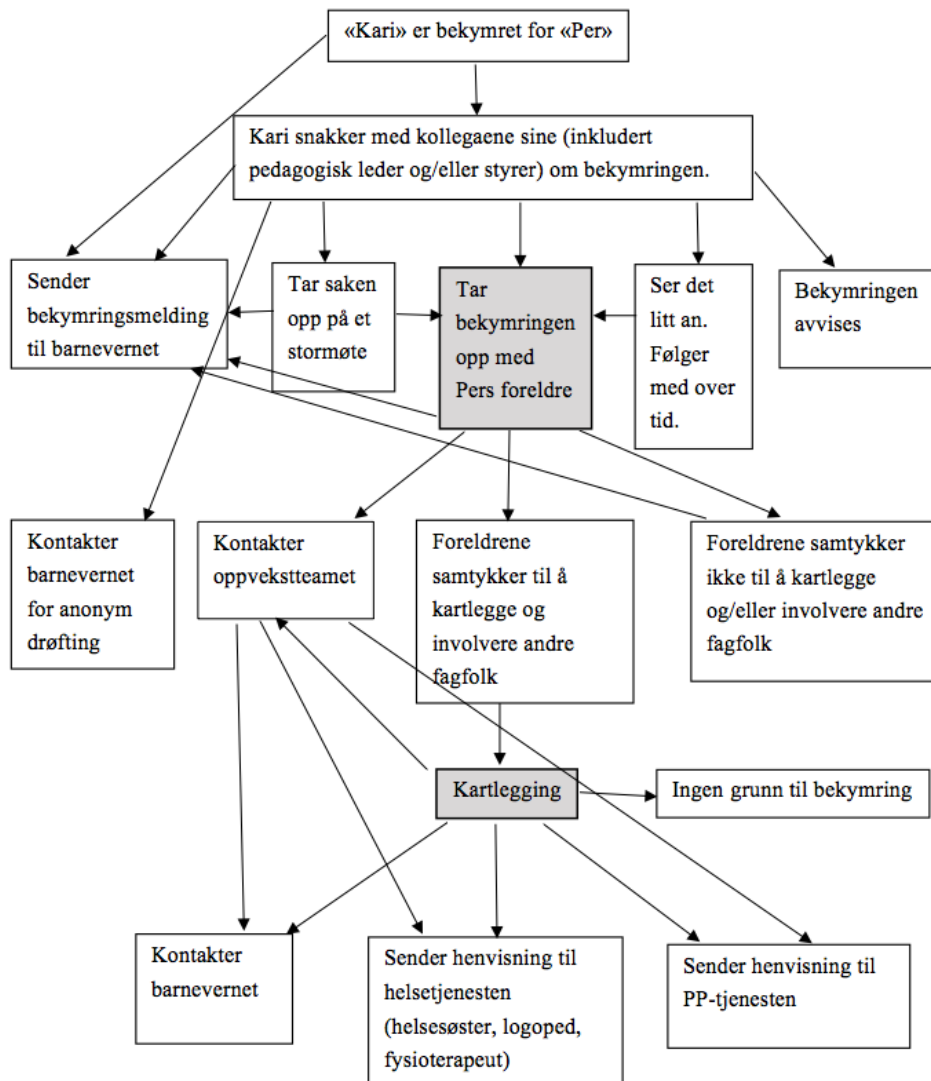
6. Bekymringer i møtet mellom fagfolk

Så langt har oppmerksomheten først og fremst vært på det som skjer i barnehagen ved bekymringer. Riktignok har vi sett flere eksempler på hvordan det de barnehageansatte ser og hvordan de reflekterer over det de ser henger sammen med handlinger som er utført av andre i det institusjonelle komplekset som tidlig innsats er en del av. Som beskrevet i metodekapittelet førte intervjuene med de som jobber i barnehagen meg til andre personer som tar del i dette institusjonelle komplekset. I dette kapittelet ser jeg nærmere på samhandlingen mellom de som jobber i barnehagen og fagfolk i andre velferdstjenester i identifikasjonsfasen av en bekymring. Det sentrale spørsmålet jeg belyser er hvordan den enkelte barnehageansattes handlinger ved bekymring er koordinert med handlinger utført av andre, også handlinger som er utført til andre tider og på andre steder. Jeg begynner med en beskrivelse fra et stormøte som fant sted i den ene barnehagen, der ulike fagfolk diskuterer sine observasjoner av forskjellige barn i barnehagen. Deretter retter jeg oppmerksomheten mot samarbeid på tvers av profesjoner, og vektlegger særlig betydningen av tillit. Resten av kapittelet setter fokus på hvordan bekymringer inngår i institusjonelle praksiser som innebærer at barn og bekymringer blir konstruert på bestemte måter. Først vil jeg imidlertid gi en illustrert fremstilling av en bekymringsprosess.

6.1. Handlingsforløp ved bekymring

Illustrasjonen under, som er en forenklet fremstilling av en eksemplifisert bekymringsprosess, gir en inngang til å forstå hvordan det institusjonelle virksomhetsområdet som tidlig innsats er en del av henger i hop. Formålet med illustrasjonen er å synliggjøre hvilke ulike handlingsmuligheter barnehageansatte har og hvordan ulike handlinger er heftet i hop. Prosessen som her er skildret «stopper» i det bekymringen enten blir avvist eller i det ansvaret for bekymringen blir sendt ut fra barnehagen og andre velferdsinstitusjoner koples inn. Illustrasjonen er ment å gi en innledning til kapittelet, der fokuset settes på barnehageansattes samhandling med folk i andre velferdsetater ved bekymringer for barn, forut for at ansvaret for oppfølgingen av barnet overlates til eller overtas av andre. I denne bekymringsprosessen er det to kritiske punkt, som er markert i grått i illustrasjonen. Det første kritiske punktet er knyttet til å ta bekymringen opp med barnas foresatte, mens det andre er knyttet til kartlegging av barnet. I kapittel 7 ser jeg nærmere på hvilke handlinger disse kritiske punktene dreier seg om. I første omgang vil jeg sette fokus på samhandlingen mellom de barnehageansatte og andre fagfolk som er en del av bekymringsprosessen.

Figur 4. Handlingsforløp ved bekymring



6.2. Fortellingen om et stormøte

Det er stormøte i barnehagen denne morgenen. Til stede er noen av de ansatte i barnehagen, helsesøster, fysioterapeut, en person fra PP-tjenesten og en fra barnevernstjenesten. Barnehagens styrer leder møtet. Formålet med møtet er å diskutere observasjonene av barna i barnehagen som ble gjort for noen uker siden. Både observasjonen og møtet etterpå følger et opplegg som er utviklet av Øyvind Kvello. De fleste av deltakerne på møtet har deltatt på opplæringen til Kvello.

Etter en lang runde med avklaringer, blant annet for å finne ut hvilke foreldre som har samtykket til at barnet ble observert og senere diskutert, går deltakerne på møtet gjennom en liste over de barna som kan bli diskutert. Samtidig gir de uttrykk for hvilke barn de har bekymringer for. For flesteparten av barna er det ingen bekymringer. Men for en håndfull barn er det noen som er bekymret. Det er først og fremst representantene utenfra, de som ikke jobber i barnehagen, som skal komme med sine bekymringer. Forut for observasjonen gav imidlertid de barnehageansatte uttrykk for at det var noen barn de ønsket at

fagfolkene utenfra skulle ha et særlig blikk på. Forutsatt at foreldrene til barnet hadde samtykket til observasjonen, så ble disse barna diskutert. De barnehageansattes rolle på møtet er å lytte, søke råd, diskutere, klargjøre, utdype og reflektere over sin egen rolle i forhold til det aktuelle barnet.

I løpet av møtet trekker deltakerne stadig veksel på listen over risikofaktorer som er gjengitt i boka til Kvello. Noen har med seg en kopi av denne listen til møtet. En eller flere risikofaktorer passer på alle de barna som blir diskutert. Barnet har for eksempel skilte og/eller arbeidsledige foreldre, den viktigste omsorgspersonen har en historie med rusproblemer og/eller psykiske problemer, barnet har vansker med å ta del i ulike aktiviteter eller strever med å bli akseptert i jevnaldergruppa. I tillegg blir ofte tegn på manglende omsorg trukket frem. Barnet mangler klær, har bustete eller skittent hår, dårlige tenner eller lignende. Lista med risikofaktorer blir brukt til å underbygge bekymringene. Med utgangspunkt i det de har observert og de bekymringene som oppsto som følge av observasjonen, vender de ulike deltakerne seg til lista for å sjekke om noe av det de har bitt seg merke i står der. Samtidig viser de til lista over beskyttelsesfaktorer, fra den samme boka. For eksempel blir det lagt merke til at et barn, tross bekymringer for omsorgssituasjonen, er godt likt av de jevnaldrende og har gode sosiale ferdigheter. I et annet tilfelle blir det kommentert at barnets far, på tross av skilsmisse og høyt konfliktnivå med mor, er kjærlig og tålmodig med barnet. Listene trekker deltakernes oppmerksomhet i bestemte retninger og fungerer som et redskap de kan vurdere bekymringene opp imot. Stort sett er deltakerne enige om hvilke barn de er bekymret for. Samtalen handler for det meste om hva de gjør i barnehagen i forhold til barnet, hvilke tiltak som allerede er på plass og hvilke som fungerer best, når og hvilke eventuelle andre tiltak bør iverksettes, og ikke minst hvem (hvilken instans) som bør følge saken videre og iverksette de ulike tiltakene.

Denne korte beskrivelsen fra stormøtet som fant sted i den ene barnehagen vitner om tilforlataelig bred konsensus i forståelsen av hvilke barn som er i risiko. Riktignok var det ved flere anledninger mye usikkerhet knyttet til alvorligheten av en bekymring. Har situasjonen forverret seg? Hadde barnet en dårlig dag? Mens fagfolkene som kom utenfra delte sine observasjoner og betraktninger, kunne de barnehageansatte komme med utfyllende opplysninger og betraktninger som bidro til å nyansere bildet. Likevel var det sjelden at deltakerne hadde svært ulike oppfatninger av hva som vakte bekymring. Man kan undre seg over hvorvidt det er rom for tverrfaglighet på dette møtet. Poenget med stormøtet er jo nettopp å trekke vekslers på den ulikheten i forståelser og kunnskap som fagpersoner med forskjellig bakgrunn besitter. Så hvorfor så de det så likt?

Som observatør på møtet ble jeg overrasket over den sentrale rollen Kvellos liste over risikofaktorer fikk. En av deltakerne hadde listen med på møtet, og leste direkte opp fra den, mens andre viste til den for å underbygge sine observasjoner. Ingen uttalte seg direkte kritisk til listen. At deltakerne har fått samme type opplæring har tydeligvis bidratt til å etablere noen felles forståelser av hva som er bekymringstegn og en felles anerkjennelse av noen redskaper (listen over risiko- og beskyttelsesfaktorer) som kan anvendes for å avklare bekymring. Listen over risikofaktorer er eksempel på et

beslutningshjelpemiddel som innskrenker rommer for skjønn (Kirkebøen, 2013). Kvello skriver at «listen inneholder at et komplekst kunnskapsgrunnlag som utgangspunkt for skjønnsmessige vurderinger. Sjekklisten blir ikke bedre enn kompetansen til den som bruker den, siden det er fagpersonens kunnskap som skal fylles inn i punktene og så avveies mot hverandre» (Kvello, 2010, s. 166). Selv om listen er ment å brukes som et utgangspunkt i beslutningsprosesser og ikke kan erstatte de profesjonelles fagkunnskap, er det åpenbart at den gis en autoritativ betydning av deltakerne på møtet. Listen hjelper med å klassifisere barn i ulike kategorier, og kan legitimere ulike handlinger. Implisitt skjer det også en homogenisering og standardisering av forståelser. Hva som er bekymringsverdig synes det å være liten tvil om.

Til tross for at det var stor enighet omkring bekymringstegn var det i blant usikkerhet knyttet til hvordan disse tegnene skulle fortolkes, og selve bekymringskonstruksjonen. La meg vise til to eksempler. Barna det fortelles om har blitt anonymisert, men for fremstillingens skyld gir jeg både barna og deltakerne på møtet fiktive navn.¹⁰⁰

Beate forteller at hun er bekymret for Per. Han hyler mye. Randi informerer om at Per har en medfødt skade, og at han er inne i et treningsopplegg. De barnehageansatte har fått opplæring i dette og prøver å gjennomføre treningen i løpet av barnehagedagen. Mange av de andre deltakerne er ukjent med skaden. Randi understreker behovet for at treningen følges opp i barnehagen. Sara forteller at barnehagen ikke får noen ekstra ressurser til dette, men at det hadde de trengt. De andre er enige, og de avgjør raskt at en søknad bør sendes til kommunen så fort som mulig. Til det må foreldrene til Per sørge for å fremskaffe en epikrise fra sykehuset som må vedlegges søknaden. Beate spør om de ikke samtidig bør henvise Per til PP-tjenesten. Dette forslaget støttes av alle. Det skal søkes om et enkeltvedtak, og saksgangen antas å være enkel. Beate sier at hun er helt sikker på at denne saken vil gå gjennom, og at barnehagen vil få opptil 3-4 timer i uka med ekstra ressurser.

Bekymringen det er snakk om her handler om egenskaper ved barnet, nærmere bestemt en funksjonsnedsettelse, og kan betegnes som en utviklingsbekymring. Opplysningene som kommer frem på møtet bidrar til å konkretisere bekymringen, og det er ingen uenighet mellom deltakerne om hva som skal gjøres. Basert på deres samlede kjennskap til systemet vet de hva som må gjøres for å få saken gjennom, og de kan sågar predikere utfallet. Den neste bekymringen det er snakk om er annerledes.

Rita tar opp sin bekymring for Alexander, og får umiddelbart bekræftende nikk fra de andre. Alle er bekymret for Alexander. Siri forteller at Alexander krever mye omsorg. Han gråter mye, og spiser ikke uten at noen mater ham, selv om han er for gammel til å bli matet. Han er ofte veldig lei seg. Ingen av foreldrene hans er norske. Det har vært mange endringer i Alexanders familiesituasjon i det siste, blant annet flytting, og det er mye som er nytt. Rita sier at hun synes Alexander virker deprimert, men påpeker

¹⁰⁰ Som påpekt i kap 4.9 gir jeg av anonymitetshensyn ikke opplysninger om møtedeltakernes profesjonsbakgrunn, selv om det i denne sammenheng ville vært relevant.

at hun ikke vil gi ham noen diagnose. Astrid mener på sin side at det må stilles krav til Alexander. Han har det riktignok litt vanskelig, men samtidig må han lære seg å være mer selvstendig. Hun påpeker at det er viktig at de barnehageansatte setter grenser for ham. Etter å ha delt noen av sine tanker og observasjoner av Alexander blir deltakerne enige om å se ting litt an. De vil følge med over tid, evaluere, og prøve å forvente mer av ham.

I motsetning til bekymringen for Per, handler bekymringen for Alexander om forhold som knyttes til hans familiesituasjon. Riktignok dreier mange av bekymringstegnene seg om adferden til Alexander, men det dreier seg ikke om forhold som har med utviklingen hans å gjøre isolert sett. Som ofte er vanlig for det vi kan kalle omsorgsbekymringer vekkes bekymringen både av forhold ved familien og forhold ved barnets adferd. Det er vanskelig å sette fingeren på akkurat hva det er som er galt, og om det overhode er noe galt. Alexander er i så måte også et eksempel på det jeg har kalt ubestemmelig (jfr. Baumann, 1991).

Poenget med å trekke frem disse to eksemplene er todelt. For det første illustrerer eksemplene konsensusen omkring hva som er bekymringstegn, dvs. hva det er verdt å være bekymret for. Samtidig kommer nytten av tverrfagligheten til uttrykk. Deltakerne på møtet kommer med ulik informasjon om barna, og til sammen bidrar dette til å gi et mer helhetlig bilde av situasjonen. I tillegg har de i fellesskap en ganske omfattende kunnskap om systemet, slik eksempelet med Per viser, noe man kan anta vil bidra til at barnet raskere får oppfølging. At de likevel bekymrer seg for mer eller mindre de samme tingene kan, som jeg har kommentert over, være uttrykk for at de gjennom opplæringsprogrammer, blant annet Kvello, har utviklet et felles språk om bekymringer og noen felles forståelser av hva som er bekymringsverdig. Nettopp det var også et mål med opplæringen. Man kan likevel innvende at ulikheter i forståelser og språk ikke nødvendigvis er uheldig i et tverrprofesjonelt samarbeid. Knudsen (2004) påpeker for eksempel at personer innenfor fagområder med delvis overlappende domener vil ha stort utbytte av å samarbeide ettersom de kan utfylle hverandre og dra nytte av hverandres ulikheter i kompetanse og tilnærminger. Blir avstanden for stor kan imidlertid samarbeidet bli vanskelig og ineffektivt. Hvilke erfaringer de ansatte i barnehagene har med tverrprofesjonelt samarbeid ser jeg nærmere på i neste delkapittel.

For det andre synliggjør eksemplene hvor forskjellig ulike bekymringskonstruksjoner blir håndtert. Bekymringen for Per, som kan beskrives som en utviklingsbekymring, synes å være relativt lett håndterlig. Det kritiske punktet for at Per skal få hjelp handler om hvorvidt fagfolkene som blir kjent med saken har tilstrekkelig informasjon om situasjonen og systemet. Når denne informasjonen kommer på plass er det videre

handlingsforløpet relativt klarlagt. Bekymringen for Alexander, som kanskje først og fremst dreier seg om en omsorgsbekymring, er langt vanskeligere. Her dreier det seg ikke først og fremst om å få fakta på bordet, men om å fortolke Alexanders uttrykk. Det er følelsene og opplevelsene sine fagfolkene deler. Det kritiske punktet er knyttet til om den enkelte fagperson får gehør for sin opplevelse og fortolkning av situasjonen. Siden de ikke oppnår full enighet om hvordan situasjonen skal fortolkes blir det hele satt på vent. Følelsene og opplevelsene må dokumenteres bedre for å bli legitimert. Det er verdt å merke seg at det å snakke med foreldrene til Alexander om bekymringen ikke blir nevnt. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 7.3 spiller det å snakke med foreldrene om bekymringer en stor rolle i det videre handlingsforløpet, og flere av dem jeg har intervjuet understreker viktigheten av å snakke med foreldrene så tidlig som mulig. Eksempelet med Alexander illustrerer imidlertid noe som synes å være ganske vanlig, nemlig at det ofte skal stor trygghet på at noe er galt til før de barnehageansatte tar opp bekymringen sin med foreldrene. Med andre ord kan det virke som de barnehageansatte, eventuelt i samarbeid med andre fagfolk, må danne seg en oppfatning av hva slags type bekymring dette er – hva som er galt - før de involverer foreldrene. «Diagnostiseringen» starter altså allerede i barnehagen. Det er ulike typer barn som konstrueres, og dette har betydning for hva som skjer og gjøres videre. Det å finne ut hvordan bekymringen skal klassifiseres – hvilken type barn det dreier seg om - er en forutsetning for det videre handlingsforløpet, og en del av den institusjonelle praksisen i det komplekset som utgjør tidlig innsats. I kapittel 6.4 følger jeg opp dette. Først vil jeg se nærmere på noen erfaringer med tverrfaglig samarbeid.

6.3. Samarbeid på tvers av profesjoner – et spørsmål om tillit?

Et viktig formål med satsingen *Tidlig innsats for god start* er å fremme et bedre tverrfaglig og tverretatlig samarbeid om barn som har behov for tidlig innsats. Dette har også nasjonalt blitt løftet frem som en viktig satsing, blant annet i NOU 2009:22 (2009) og i Barneombudets supplerende rapport til FNs barnekomité (Barneombudet, 2009). En av målsetningene med Kvello-satsingen er å bidra til et bedre samarbeid, blant annet ved å etablere et felles kunnskapsgrunnlag og språk omkring bekymringer. Kvello-modellen kan sånn sett betraktes som et beslutningshjelpemiddel (Kirkebøen, 2013), og er et eksempel på normativ profesjonalisering (DiMaggio og Powell, 1983). Eksempelet fra stormøtet kan vitne om at Kvello-satsingen langt på vei har lyktes i å etablere et felles normativt kunnskapsgrunnlag. Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved om denne homogeniseringen i forståelser gir tilstrekkelig rom for alternative perspektiver og forståelser av barn og barndom. Dette spørsmålet vender jeg tilbake til. Først vil jeg

se nærmere på hvordan vansker i tverrfaglig samarbeid kan forstås som uttrykk for svak tillit mellom profesjoner.

Kapittelet vil i all hovedsak bygge på intervjuet med Vera. Hun er kritisk til Kvello-korpset, og hun er kritisk til den rollen barnehagen får i det tverrfaglige samarbeidet. I utdraget under setter hun ord på sin kritikk:

Det er jo vel og bra det, at vi kurses. Men samtidig så skal jo vi gjennom vår grunnutdanning, iallfall vi som har pedagogisk utdanning, ha vært gjennom mye av dette fra før. Vi skal jo være i stand til å avdekke det som nå Kvello prosjektet skal ut og avdekke. Det har også vært min kritikk. At jeg føler det som en mistillit til min profesjon at det må inn andre yrkesgrupper. For det har vært påstanden sånn som det har kommet frem i avisa iallfall, at vi ikke er i stand til å oppdage disse barna, så det må inn andre for å se. Og det oppfatter jeg som en fornærmelse mot min profesjon. Jeg mener at jeg er i stand til å se. Det er ikke der problemet ligger. For når du har sett at her er det et eller annet så tar det lang tid før hjelpa kommer – selv om vi melder fra. (Vera)

Vera opplever at Kvello-satsingen gir uttrykk for en mangel på tillit til de som jobber i barnehagen. Denne opplevelsen er det ikke vanskelig å forstå i lys av debatten om tidlig innsats, som stor grad han handlet om de barnehageansattes manglende evne til å identifisere barn i risiko. Vera mener at dette er feil fokus. I intervjuet forteller hun om hvordan de barnehageansattes nære kjennskap til barnet tvert om gjør dem spesielt egnet til å *se*, men at deres blikk ikke vektlegges i det tverrfaglige samarbeidet.¹⁰¹ Mangel på tillit eller mangel på respekt og verdsettelse av hverandres kompetanser er forhold som vanskeliggjør samarbeidet mellom profesjonsgrupper (Grimen, 2008b; Knudsen, 2004). Når de profesjonelle ikke har tillit til hverandres kompetanse, intensjoner eller teknologier kan ikke samarbeidet bli rutinisert. Den mangelen på tillit som Vera setter ord på kan dreie seg om at barnehagen ofte anses som en lite profesjonell institusjon. Dette har både sammenheng med at andelen ufaglærte er høy, og at de som er utdannet som barnehagelærere tradisjonelt sett ikke har flagget sin profesjonalitet, men snarere vektlagt viktigheten av personlig egnethet og egne holdninger for yrket (Bjerkestand og Pålerud, 2008; Steinnes og Haug, 2013). Dette kan ha ført til at det er liten tillit til barnehageansattes kompetanse. Samlet sett kan det vitne om at de barnehageansattes profesjonelle jurisdiksjon er truet og at profesjonens autoritative myndighet er svekket (Abbott, 1988). Innføringen av en teknologi, eller et beslutningshjelpemiddel, som Kvello-satsingen eksemplifiserer, kan imidlertid antas å styrke tilliten til de

¹⁰¹ I en studie om samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan (Nilsen og Jensen, 2010) fant vi derimot at nettopp de barnehageansattes brede kjennskap til barna ble høyt verdsatt i det tverrfaglige samarbeidet, og særlig av barnas foresatte. Studien handlet imidlertid om samarbeidet om barn som allerede hadde blitt «oppdaget» og som i de fleste tilfellene også hadde fått en diagnose.

barnehageansattes vurderinger og samtidig ha implikasjoner for arbeidsdelingen mellom de med og de uten profesjonell utdanning i barnehagen.

Samtidig som Vera opplever at det er liten tillit til de barnehageansattes profesjonalitet, forteller hun om sin egen manglende tillit til andre profesjonsgrupper. Lenger ute i intervjuet gjengir Vera et hendelsesforløp knyttet til et barn som de ansatte i barnehagen var bekymret for. Det var ingenting ved barnet som vekket bekymring da han begynte i barnehagen, men etter hvert la de ansatte merke til at han snakket lite og mest kommuniserte med å nikke eller riste på hodet. Han var generelt lite tydelig på sine egne behov. I tillegg var det noe ved måten han beveget seg og spiste på, som de ansatte bet seg merke i. Og hvis noen snakket med høy stemme virket han skremt og gikk og gjemte seg. De ansatte fikk etter hvert mistanke om at det var et rusproblem i familien, og ved en anledning kom mor ruset i barnehagen for å hente barnet. Barnehagen kontaktet da barnevernet, som kom for å hente barnet. Vera beskriver først hvor vanskelig situasjonen var mens de ventet på barnevernet sammen med en sint mor. Men representanten fra barnevernet kom til slutt og tok med seg barnet. Vera fortsetter:

Vera: Det er jo også et eksempel på at til tross for at disse instansene som skal komme - de kom jo inn - men barnet ble jo ikke tatt fra foreldrene. Så.. oppfølgingen, hvordan barnevernet fulgte opp da, det vet jeg egentlig ikke. Hva de gjorde sånn. Men i barnehagen i den tiden så var jo jobben vår den samme som den hadde vært helt uavhengig av barnevernet, eller... Vår jobb er jo å gjøre det barnet så trygt som mulig. (...)

AC: Men dere fikk ikke noen tilbakemelding? Vet du om barnevernet foretok seg noe i det hele tatt?

Vera: Ja, hva de foretok seg... De var jo inne i bildet for å følge opp familien da, men hva de gjorde konkret, det vet jeg ikke.

Vera opplever at årsakene til at tidlig innsats mislykkes ikke handler om de barnehageansattes manglende evne til å identifisere barn som har behov for hjelp eller støtte, men snarere om de andre etatenes manglende evne til å ta fatt i problemet og sette inn tiltak som virker. Det er ikke de andre profesjonsgruppene kompetanse hun stiller spørsmål ved, men deres struktur og organisering, og kanskje også deres intensjoner. Særlig retter hun sin kritikk mot barnevernet, og det er hun ikke alene om.¹⁰² I følge Baklien (2009) oppleves barneverntjenesten som et lukket system. Mens barnehager og

¹⁰² En kronikk undertegnet «En fortvilet barnehage i Trondheim», som ble publisert i nettavisen barnehage.no 12. januar 2016 kan tjene som eksempel. De ansatte i barnehagen har deltatt på opplæring for å få økt kompetanse i forhold til å oppdage barn som vekker bekymring på et tidlig tidspunkt. De skriver: «Det er flere år siden vi opplevde dette som ei dørstokkmil, men vi sitter dessverre igjen med dårlige erfaringer rundt det som skjer når barnevernet har mottatt meldingen. Vi er fanget i en fortvilt følelse av å jobbe imot et system som ikke fungerer og med barna som tapere». (Barnehage.no, 2016)

skoler har plikt til å gi informasjon til barneverntjenesten (opplysningsplikten), har ikke barneverntjenesten hatt samme plikt til å gi informasjon tilbake. Mangel på informasjon om enkeltsaker og om barneverntjenestens arbeid mer generelt ble trukket frem av informantene i Bakliens undersøkelse som forhold som bidro til å vanskeliggjøre samarbeidet.¹⁰³

De som jobber i barnevernet i kommunen til Vera er imidlertid ikke så kritiske til de barnehageansattes evne til å oppdage barn som vekker bekymring som Vera tror. Tvert om sier de at når barnehagen først melder fra, så er det som regel grunn til bekymring. I likhet med Vera opplevde de at Kvello-metoden ikke var så nyttig fordi de barna de barnevernsansatte «oppdaget» allerede var identifisert som bekymringsbarn av de barnehageansatte. Forskjellen i forståelsene av hvilke barn som har behov for hjelp og støtte var med andre ord liten. Problemet, slik de barnevernsansatte ser det, er at barnehagen venter for lenge med å melde fra om en bekymring, og at barnehagen kan bidra til å spre en ubegrunnet frykt for at barnevernet. Oppfordringen deres til barnehagene er å stole mer på sine egne vurderinger når de er bekymret for barn. I noen tilfeller kan barnevernet oppleve at barnehagen «snik-innfører» en reell bekymring hos foreldrene, og skaper bestemte forventninger om hvilke tiltak som skal igangsettes. Foreldrene kan da bli veldig overasket når barnevernet setter i gang full undersøkelse, og samarbeidsklimaet kan bli vanskelig.

Intervjuene både med de barnehageansatte og de ansatte i barnevernet gir støtte til teorien om at det først og fremst er kunnskapen om «de andre» som forvansker det tverrfaglige samarbeidet (Baklien, 2009). De profesjonelle grunnforståelsene er likeartet, blant annet som en konsekvens av bruken av beslutningshjelpemidler, noe som vitner om ideologisk og kvalitetsmessig kompatibilitet (jfr DiMaggio og Powell, 1983; Knudsen, 2004). Det handler med andre ord om tillit, eller mangel på tillit. Å etablere møteplasser, felles språk og forståelser mellom folk som jobber i ulike velferdstjenester blir ofte fremhevet som noe som kan bidra til å øke tilliten mellom profesjonsgrupper. Implisitt bidrar slike initiativ til en organisatorisk homogenisering og en ensretting av forståelser, som det er verdt å stille spørsmål ved. Når teoretisk kunnskap nedfelles i prosedyrer, regler, redskaper og beslutningshjelpemidler som Kvello-modellen, TRAS eller ALLE MED, innskrenkes fagfolkene skjønn og faren for vilkårlighet reduseres

¹⁰³ En lovendring fra 2009 (jfr Barnevernloven, 1992, § 6-7a) forplikter barneverntjenesten til å gi en tilbakemelding til melder om at meldingen er mottatt. Dersom meldingen er utløst av opplysningsplikten skal tilbakemeldingen også omfatte hvorvidt det er åpnet undersøkelsessak. Tidligere innebar det å gi slike opplysninger et brudd på taushetsplikten.

(Molander, 2013). Handlingene blir *accountable*. Beslutningshjelpemidlene bidrar med andre ord til å legitimere beslutningene innenfor visse institusjonelle og profesjonelle rammer. Men som jeg har drøftet i kapittel 3.2.1 svekkes samtidig rommet for mangfoldige normalitetsdiskurser, der andre klassespesifikke eller kulturelle praksiser enn middelklassenormen får komme til uttrykk. Likedan kan man innvende at ensrettingen i forståelser, som beslutningshjelpemidlene bidrar til å skape, snarere svekker enn styrker potensialet i tverrprofesjonalitet.

En konsekvens av dette er at barn, i det de som en del av en profesjonell og institusjonell praksis blir gjort til gjenstand for intervensjon, blir ‘made up’ på bestemte måter. Hvordan det skjer utdyper jeg i neste kapittel.

6.4. Ulike typer barn – en institusjonell praksis

Fortellingen fra stormøtet synliggjør hvordan språk, forståelser og redskaper som er forankret i et felles teoretisk kunnskapsgrunnlag tilsynelatende bidrar til å skape en form for konsensus rundt bekymringer. Samtidig viser eksempelet nytten av et tverrfaglig samarbeid der de ulike partene har delvis overlappende domener. Hva de ulike observatørene ser og hvordan de forstår det de ser henger sammen med hvilke lokale og translokale relasjoner de er en del. Hvilke kunnskapsgrunnlag mobiliserer de, hvilke mandat har de, og hvilke institusjonelle praksiser er handlingene deres heftet opp i? Møtedeltakernes handlinger og vurderinger inngår i ulike institusjonelle praksiser som bidrar til å skape ulike *typer* av barn. Disse institusjonelle praksisene innebærer en massiv tekstliggjøring og skaper tekstlige kretsløp («circuits») som blir en del av handlingsforløpet i en bekymringsprosess. Hvordan denne tekstliggjøringen skjer, beskriver jeg mer inngående i neste kapittel. Fokuset her er på hvordan bestemte typer barn blir «made up» som en del av den institusjonelle praksisen som omslutter bekymringer for barn og tidlig innsats.

Som vi har sett starter kategoriseringen av barnet så snart de barnehageansatte må ta stilling til hva slags type bekymring de har for barnet. Hvordan bekymringen klassifiseres har betydning for det videre handlingsforløpet. Hvem skal bekymringen legitimeres ovenfor? Hvilke observasjons- og kartleggingsredskaper skal benyttes? Skal foreldrene involveres, og i så fall når? Utviklingsbekymringer og omsorgsbekymringer følger ulike spor. Er bekymringen knyttet til at et barn er forsinket i normalutviklingen gjelder det å finne frem til de rette observasjons- og kartleggingsredskapene. Er det den språklige utviklingen som er forsinket er det PP-tjenesten som må overbevises. Dreier bekymringen seg om en forsinket motorisk utvikling eller nedsatt funksjonsevne så er

det fysioterapeuten som må på banen. Handler det om bekymringer knyttet til omsorgssituasjonen kan veien kanskje legges om et lavterskeltilbud før eventuelt barnevernet må koples inn. Allerede her ser vi at barnet som bekymringen dreier seg om klassifiseres som en bestemt type: barnet har «forsinket språklig utvikling», «nedsatt funksjonsevne», eller befinner seg i en potensielt «skadelig omsorgssituasjon». De handlingene, refleksjonene og følelsene som utløste bekymringen har forsvunnet av syne. At Per huler mye og at Alexander gråter og virker lei seg er riktignok relevante observasjoner som kan bidra til å legitimere bekymringen. Men disse observasjonene gir ikke i seg selv legitimitet i det institusjonelle komplekset, med mindre de dokumenteres på en slik måte at de på et eller annet tidspunkt kan omsettes til en institusjonell betegnelse og integreres i en institusjonell praksis. Kategoriene, eller typene, inngår i et institusjonelt virksomhetsområde og gis betydning på institusjonelt nivå (jfr. Hacking, 2004). De rommer noen bestemte institusjonelle forståelser som springer ut fra den institusjonelle diskursen de er en del av. Smith (2005) påpeker at innenfor slike diskurser forsvinner subjektets erfaring av syne, og erstattes av perspektivløse representasjoner, slik vi har sett eksempler på. Barna blir en bestemt type person utfra den kategoriseringen som gjøres innenfor den institusjonelle diskursen som preger virksomhetsområdet.

Et eksempel kan hentes fra samtalen med Malena, en av de ansatte i barnevernstjenesten i den ene kommunen. Hun har vært med på Kvello-opplæring, og har deltatt både på observasjon i noen barnehager og på et stormøte. Malena beskriver hvordan barna som det blir meldt bekymring om til barnevernet allerede er en bestemt type. Hun bruker begrepet «barn med skjevutvikling». Når barnevernet kommer på banen har allerede noen pekt på barnet og kategorisert det som et bekymringsbarn. Å komme ut i barnehagen og observere «gjennomsnittlige barn» (hennes betegnelse) opplevde hun derfor som lærerikt. Malenas betegnelser skildrer to ulike typer av barn, som hører hjemme i to ulike institusjonelle virksomhetsområder (men som begge kan sies å være del av virksomhetsområdet tidlig innsats): det er «gjennomsnittlige barn», som er de vanlige, friske og normalt utviklede barna man møter i barnehagen, også er det «barn med en skjevutvikling», som er dem man møter i barnevernet. Dette er eksempler på institusjonelle betegnelser som her brukes til å kategorisere barna i ulike typer. Rugkåsa (2012) påpeker at tilbøyeligheten til å ty til perspektivløse kategoriseringer og typedannelser er større desto lengre unna man står personene som omfattes av kategoriene.

Likevel finner vi også slike institusjonelle betegnelser som Malena bruker innad i barnehagen. Et eksempel kan hentes fra intervjuet med Lise der hun forteller om hva som skiller barn som strever med å lære bokstaver fra de andre barna:¹⁰⁴

Lise: Men du kan jo si et vanlig, sånn i hermetegn, de kommer jo nesten og spør de. Hvilken bokstav har du?

AC: Å ja. Et vanlig barn, mener du?

Lise: Ja, ja, men huff, du kan jo nesten ikke si det.

AC: Jeg skjønner hva du mener. Hvis det ikke er noe spesielt.

Lise: Hvis det ikke er noe spesielt. Du kan si et vanlig, oppegående barn i barnehagen.

Lise viser her en motvilje mot å bruke begrepet «et vanlig barn». I det hun sier ordet «vanlig» moderer hun seg selv ved å presisere at hun setter det i hermetegn. På den måten bruker hun ordet, uten riktig å bruke det likevel. Når jeg gjentar ordet reagerer hun med å si «huff, du kan jo nesten ikke si det». Når jeg leste gjennom dette intervjuet oppdaget jeg, til min forbauselse, at det var *jeg* som introduserte en institusjonell betegnelse, «et barn det ikke er noe spesielt med». Denne betegnelsen gjentar imidlertid Lise, og det blir stående som en betegnelse vi kan enes om. Dette skjer fordi vi begge kjenner sjargongen i den institusjonelle diskursen i barnehagen og vet hvordan man skal snakke om barn som ikke er «vanlige». Det handler om «barn med spesielle/særskilte behov». I likhet med betegnelsen «barn med en skjevutvikling» brukes betegnelsen «barn med spesielle behov» om en bestemt type barn. Språket, begrepene og kategoriene vi bruker inngår således på intrikat vis i den institusjonelle praksisen, og bidrar til å gjøre noen bekymringer mer troverdige (accountable) enn andre.

Hva så med de ubestemmelige, de vi ikke klarer å finne passende kategorier til? I delkapittel 5.5 så vi hvordan Marianne strevde med å finne ut hva hun skal gjøre med «*et sånt barn*». Marianne er usikker på hvordan bekymringen, og implisitt barnet, skal klassifiseres. Bekymringen hennes dreier seg både om utviklingen til barnet og om omsorgssituasjonen, men Marianne frykter at ingen av delene er alvorlige nok i seg selv til at barnet kan kategoriseres som en bestemt type barn som legitimerer innsats fra en av de andre velferdstjenestene. Uten en bestemt merkelapp eller diagnose er det

¹⁰⁴ Dette eksemplet er også gjengitt i kapittelet «Barneomsorg: På jakt etter styringsrelasjoner i tidlig innsats» (Nilsen, 2015).

vanskelig å vite hvor bekymringen skal rettes. Hvilke institusjonelle virksomhetsområder tar hånd om de ubestemmelige?

Denne utfordringen er ikke ukjent. Flere personer jeg har snakket med fra ulike nivåer i kommunene anerkjenner behovet for en «lavterskeltjeneste», et sted man kan henvende seg om bekymringer for barn som man er usikker på hvordan man skal klassifisere. Stormøtet som er en del av Kvello satsingen er et slikt eksempel. Der kan bekymringer diskuteres og avklares mellom ulike fagfolk, og man blir enige om hvilken etat som skal få ansvar for å følge opp saken. Implisitt blir barnet kategorisert som en bestemt type og blir en del av en bestemt institusjonell praksis. Dette skjer imidlertid (ideelt sett) i løpet av møtet. Riktignok blir dokumentasjonskrav raskt en del av det videre handlingsforløpet (slik eksempelet med Per illustrerer), men dokumentasjon er ikke en forutsetning for klassifiseringen som skjer på møtet.

La meg ta et annet eksempel. I en av kommunene har man opprettet et eget tverrfaglig team som barnehager kan henvende seg til ved uavklarte bekymringer. Formålet er at dette skal være en lavterskeltjeneste. Likevel påpekte deltakerne i teamet da jeg intervjuet dem at det var nødvendig at barnehagen gjorde en jobb i forkant, før andre involveres. «*Bekymringen må avklares der den er*», vedholdt de. Dermed lokaliseres bekymringen til et virksomhetsområde (barnehagen), som så får ansvar for å dokumentere og legitimere bekymringen ved hjelp av ulike redskaper som har tilhørighet i bestemte virksomhetsområder. De valgene de ansatte i barnehagen gjør av hvilke redskaper de skal bruke for å dokumentere og legitimere bekymringen innebærer at de samtidig må klassifisere barnet som en bestemt type.

Den sentrale betydningen dokumentasjon og tekstliggjøring har for klassifikasjon av bekymringer og barn, og den rollen det spiller i den institusjonelle praksisen ved bekymringer, bør være åpenbar etter denne gjennomgangen. Det dreier seg om det Turmel (2008) omtaler som *textual inscription of children*. Hvordan denne tekstliggjøringen av barn gjøres er tema for neste kapittel. Det er imidlertid et viktig element ved denne tekstliggjøringen som jeg så langt har utelatt å kommentere, men som er avgjørende for mulighetene til å observere, kartlegge og dokumentere barns utvikling. Det dreier seg om foreldrenes samtykke. Dette temaet tar jeg opp og diskuterer i kapittel 7.3.

6.5. Kan bekymringer for barn bli skapt?

Et spørsmål jeg stadig hyppigere stilte meg etter hvert som datainnsamlingen skred frem var om behovet for å identifisere barn i risiko, som er selve kjernen i diskursen om tidlig

innsats, bidrar til en «overdiagnostisering». Kan det tenkes at man identifiserer bekymringer for barn som ikke ville bli oppfattet som særlig utsatte dersom man ikke hadde hatt et intervensjonsblikk? Jeg har tidligere synliggjort hvordan felles opplæring, språk og møtearenaer på tvers av profesjonstilknytning ser ut til å bidra til at det er stor konsensus om hvilke barn som vekker bekymring. Bildet er likevel ikke endimensjonalt. I utdraget under, som er hentet fra intervjuet med Petra, forteller hun om en situasjon der oppfatningene omkring et barn var ulike:

Nå hadde vi en episode der [Kvello-korpset] observerte et barn. De hadde ganske mye å komme med, og ville da gå videre med dette. Men pedagogisk leder var uenig. Det er liksom et spørsmål om toleranse - hvor skal en sette grenser, hvor mye tåler en av hvert enkelt barn? «La det barnet herje litt», tenkte vel hun. Mens andre mente at de ikke vil gi det barnet mer tid. De mente det var alvorlig, eller at det kan bli det. Og da må liksom pedagogisk leder ta tak i det og gå til foreldrene og snakke med dem. Og det kan være ganske sårt og vanskelig når det da er barnevernstjeneste og sånn også som er med i bildet. (...) Så det er et helt sånn konkret resultat av Kvello-korpset, som gikk litt mer inn i den saken enn det vi hadde tenkt at de skulle gjøre. Og som et resultat av det så må vi gå videre. For vi kan ikke la det bare bero uten å gjøre noe. Ting blir jo dokumentet og registrert. Og de kan jo gå inn i papirene og der har vi skrevet en del ting og... Så hvis ikke vi gjør noe så kan jo det også bli galt, vet du. (Petra)

Formålet med stormøtet er å identifisere barn i risiko. Det å ha blikket rettet mot bekymringstegn kan sies å være deltakernes mandat. Om ikke stormøtene resulterer i at bekymringer blir identifisert så er det vanskelig å forsvare at møtene skal fortsette å finne sted. Det at flere bekymringer blir avdekket og at tiltak settes i verk vitner i et slikt perspektiv om at Kvello-metoden virker. I et annet utdrag fra intervjuet med Petra kommer dette enda klarer frem:

Petra: Og det kom jo litt sånn i kjølvannet av Kvello-observasjonen. Det er jo bare det at en ser mange ting når man har disse observasjonene, men... Av og til så kan en kanskje tenke at det må ikke gå for fort heller. En observerer en veldig begrenset periode og... Jeg synes det er litt komplisert av og til, i etterkant av de observasjonene og hva en så skal sette inn. Om det er behov eller om en skal drøye det litt og gå inn og observere mer spesifikt.

AC: Kan det tenkes at dette forumet, stormøtet og observasjonen, bidrar til å *skape* problemer, *skape* barn med utfordringer? Fordi en er så opptatt av å finne noen? Det er jo liksom hele formålet. Kan det tenkes?

Petra: Ja, det er ikke utenkelig. Det tror jeg nok du har rett i.

Utdragene viser at observatørens synspunkt har stor betydning for handlingsforløpet videre. Når de, som er eksperter på hvert sitt felt, påpeker noe av bekymring og mener at tiltak må iverksettes, kan det vanskelig la seg gjøre for de ansatte i barnehagen og motstride dette. Diskusjonen som fant sted på møtet blir sammenholdt med den tekstliggjøringen av barnet som har funnet sted i barnehagen, og fører til at barnehagen ikke kan la være å foreta seg noe – selv om de ikke deler bekymringen for barnet. Når

ekspertene sier at de er bekymret for barnet gis de tingene som har blitt skrevet om barnet i barnehagen (for eksempel kartlegginger, pedagogiske rapporter osv.) en bestemt betydning. Barnet har blitt et bekymringsbarn, og tekstene kan bli gjort relevante innenfor et bekymringsnarrativ. I tekst-leser konversasjonen blir dermed disse tekstene virksomme i seg selv, de *gjør* noe i det de bidrar til å bekrefte eller avkrefte oppfatningen av barnet som et bekymringsbarn. Både ekspertenes uttalte bekymring (som også blir tekstliggjort i referatet fra møtet) og de tekstene de barnehageansatte selv har produsert, gjør at de barnehageansatte må handle på bestemte måter.

Senere i intervjuet med Petra spør jeg om det har blitt satt i gang tiltak på bakgrunn av et stormøte hver gang.

Ja. Nå blir det helt sannsynlig satt inn noe på [viser til barnet i utdraget over]. Og sist når vi var her så ble det jo satt inn en helt haug. (...) Og det ene barnet var... Det var veldig spesielt for det var ingen som hadde det barnet i tankene før Kvello begynte på sitt. Vi hadde jo selvfølgelig noen tanker om barnet og visste at det var et eller annet som foregikk, men på bakgrunn av de observasjonene så ble det en kjempediskusjon der inne på møtet. Og til slutt da en tilrådning på ekstraressurser tilsvarende 60 %. Det ble jo kjempeflott. For den ungen trengte det altså, virkelig. Og nå også trenger det masse. Det var bare det at det kom tidligere enn vi hadde tenkt. (Petra)

Barnet Petra forteller om i dette utdraget hadde i utgangspunktet ikke en adferd som fikk de ansatte til å bekymre seg. På møtet kom det imidlertid frem opplysninger knyttet til barnets omsorgssituasjon som satt barnets adferd i et annet lys. At et møte mellom fagfolk som har ulik kjennskap til situasjonen bidrar til en mer helhetlig forståelse av barnet er uten tvil en intensjon med Kvello-metoden. At barn blir oppdaget eller identifisert som bekymringsbarn er nettopp formålet. Likevel er det grunn til å spørre seg hvilken effekt Kvello-metoden (opplæringen og møtet) har hatt for hvordan barnet blir oppfattet. Når språket, begrepene og forståelsesrammen fra Kvello anvendes gir det bestemte måter å se på. Noe som tidligere ikke var bekymringsfullt blir bekymringsfullt, riktignok på bakgrunn av ytterligere opplysninger i dette tilfellet, men disse opplysningene gjøres relevante innenfor den forståelsesrammen som er gitt av Kvello. Barnet blir et bekymringsbarn fordi man ser barnet gjennom «Kvello-briller». Og formålet med møtet er nettopp å bruke disse brillene for å forstå hvordan barn har det. På den måten blir et bekymringsbarn «made up» (jfr. Hacking, 2002). De som jobber innenfor de institusjonene som har i ansvar å identifisere og håndtere bekymringer for barn kan imidlertid være tilfreds med at de gjør noe som er viktig, godt og nødvendig: de bidrar til å realisere den politiske målsetningen om å fremme tidlig innsats. Å argumentere for at man *ikke* skal se etter bekymringstegn er ikke er alternativ i denne konteksten. Godhetsargumentet som ligger til grunn for innsatsen med å identifisere

bekymringer for barn er immun mot kritikk, ifølge Pettersvold og Østrem (2012). Dermed er det vanskelig å ta til orde for å ta av «Kvello-brillene», «TRAS-brillene» eller «ALLE MED-brillene», med mindre man kan tilby et annet alternativ. Ansvarligheten (accountability) til de som jobber med barn vurderes nemlig nettopp utfra bruken av slike redskaper. Kravet om institusjonell ansvarlighet innebærer at redskaper må brukes. Og samtidig ansvarliggjøres de ansatte nettopp på grunn av bruken av redskapene. Redskapene gjør at de må handle på bestemte måter. Dette er tema for neste kapittel.

6.6. Oppsummering: Kunnskapsmangfold eller kunnskapsenfold?

I dette kapitlet har oppmerksomheten vært rettet mot samhandlingen mellom barnehageansatte og ansatte i andre velferdsetater, det som ofte omtales som tverrfaglighet eller tverretatlighet (Lauvås og Lauvås, 2004). Behovet for å styrke det tverrfaglige samarbeidet ovenfor barn som vekker bekymring har tydelig blitt slått fast, og det er derfor også en viktig politisk sak både nasjonalt og lokalt, som satsingen *Tidlig innsats for god start* er eksempel på. Formålet med tverrfaglig samarbeid er å gi mer målrettede og helhetlige tjenester. Sentralt står antakelsen om at folk med ulik faglig bakgrunn og som jobber i ulike velferdsinstitusjoner har noe å tilby hverandre. Det er summen av ulikhetene i kompetanse, ressurser og erfaringer som antas å kunne styrke kvaliteten på oppfølgingen av det enkelte barn.

DiMaggio og Powell (1983) påpeker imidlertid at moderne organisasjoner blir stadig mer likeartede som en følge av økende homogenisering av teoretisk kunnskap. Dette må ses i sammenheng med fremveksten av NPM og accountability-ideologien. Handlinger må legitimeres og svares for ovenfor en institusjonell logikk. Det er fagfolkens organisatoriske profesjonalitet som settes i fokus, på bekostning av yrkesprofesjonaliteten (Evetts, 2009). Det at beslutningshjelpemidler, som Kvello-metoden, TRAS, ALLE MED, og andre evidensbaserte metoder vokser i omfang på tvers av ulike velferdssektorer, er et uttrykk for homogenisering av teoretisk kunnskap og en økende oppmerksomhet mot styrking av den organisatoriske profesjonaliteten til fagfolk i ulike sektorer.

Konsekvensen av dette, som vi har sett flere eksempler på i dette kapitlet, er at det skjer en ensretting av forståelser. Dette kan synes paradoksalt, når det nettopp er tverrfaglighet, og implisitt det å få frem mangfoldige perspektiver og forståelser, som er formålet med tverrfaglig samarbeid. Som Kvello-stormøtet eksemplifiserer er enigheten

mellom fagfolkene omkring hvordan en bekymring for et barn skal forstås, for det meste stor. Listen over risikofaktorer bidrar åpenbart til en homogenisering av forståelser. Uenighet og samhandlingsutfordringer knytter seg derfor sjelden til hvordan «problemet» skal forstås, men derimot til hvordan det skal løses. Sentralt står spørsmålet om de ulike partenes kunnskap om og tillit til hverandre.

En annen konsekvens av NPM og accountability-ideologien er at det foregår en massiv tekstliggjøring av barn. Barn observeres, vurderes og testes, og alt dette dokumenteres. Dokumentene bidrar til å ansvarliggjøre fagfolk og påkalle bestemte handlinger. Når målet er å fremme tidlig innsats er det viktig at bekymringsbarn identifiseres og at «noen gjør noe». Kan man slå seg til ro med at man gjør tidlig innsats uten at man har funnet noen barn å sette inn innsats ovenfor? Tidlig innsats forutsetter med andre ord at noen barn blir identifisert, eller 'made up' som bekymringsbarn. Ensrettingen i forståelser bidrar til at disse bekymringsbarna blir 'made up' på måter som gjør at de sluses inn i bestemte institusjonelle kretsløp.

7. Institusjonelle kretsløp av tekster

Accountability er et nøkkelbegrep i den ny-liberale styringsideologien. Det handler, som vi har sett, om ansvarlighet, om å kunne legitimere og svare for sine handlinger. Biesta (2004) påpeker at begrepet både brukes om å handle på måter som er institusjonelt ansvarlige og på måter som er moralsk ansvarlige. Det skjer ofte et raskt skifte mellom disse to betydningene av begrepet, hevder Biesta, som fører til at handlinger som er institusjonelt ansvarlige fremstår som moralske. I praksis er det derfor ofte den institusjonelle ansvarligheten man har fokus på. Kravet om å legitimere de beslutningene som tas og de handlingene som gjøres innebærer en massiv tekstliggjøring, som preger alle velferdsinstitusjoner. Når tidlig innsats skal legitimeres, begrunnes og iverksettes settes det i gang en omfattende kjede av handlinger som inngår i det Smith og Turner (2014) omtaler som et institusjonelt kretsløp. Formålet med dette kapitlet er å synliggjøre hvordan tekster integreres i et slikt institusjonelt kretsløp. I dette kretsløpet inngår tekstene som *handlinger* eller *hendelser* (occurrences). De gjør noe, eller får noe til å skje. Riktignok er folk implisitt til stede i tekstene, i det de leser dem, skriver eller sirkulerer dem. Tekstene er likevel en nødvendig og selvstendig del av handlingsforløpet.

Jeg vil først gi en detaljert beskrivelse av et slikt institusjonelt kretsløp, der tekster spiller en sentral rolle. Beskrivelsen er hentet fra et av intervjuene, men er ikke knyttet til en bestemt saksgang. Sånn sett gir den en generell beskrivelse av hvordan en saksgang foregår fra en bekymring er artikulert i barnehagen. Deretter går jeg over til å se på hva tekstene gjør og får til å skje (eller ikke får til å skje). I det institusjonelle kretsløpet er det noen tekster som i større grad enn andre er døråpnere, i den forstand at de åpner opp for nye handlingsalternativer. Foreldrenes skriftlige samtykke er et slikt eksempel. I delkapittel 7.3 tar jeg spesifikt for meg møtet mellom de profesjonelle, barnas foreldre og tekstene i det institusjonelle kretsløpet. I siste del av kapitlet tar jeg utgangspunkt i Webers begrep om rasjonalitetens jernbur, og spør om de barnehageansatte er fanget i et institusjonelt accountability regime. Sentralt her står kritikken og motstanden mot det kritikere omtaler som et dokumentasjonsvelde.

7.1. Beskrivelse av et institusjonelt kretsløp

Beskrivelsen som jeg gjengir her er hentet fra et av intervjuene med styreren i en av barnehagene.¹⁰⁵ Det er hennes stemme beskrivelsen er basert på. Av anonymitetshensyn

¹⁰⁵ Sitater fra den samme styreren er også gjengitt andre steder i avhandlingen. Hun er da gitt et fiktivt navn. For at ikke disse sitatene skal kunne settes sammen på en måte som vil kunne identifisere henne som styreren i den ene av barnehagene har jeg valgt ikke å bruke hennes fiktive navn i denne delen.

ba jeg henne ikke om å fortelle om en konkret bekymring for et barn. Beskrivelsen er derfor generell, og belyser hvordan ulike bekymringer inngår i forskjellige institusjonelle kretsløp. Sentralt i beskrivelsen er hvordan ulike tekster er del av et handlingsforløp. For å synliggjøre dette har jeg valgt å utheve de ulike skjemaene og dokumentene som inngår i det institusjonelle kretsløpet. I løpet av intervjuet fikk jeg kopi av de ulike dokumentene. Det er viktig å understreke at denne beskrivelsen ikke vil være lik i alle barnehager eller kommuner. Den beskrivelsen som følger her er *ett* eksempel på hvordan arbeidet med å synliggjøre en bekymring for et barn og iverksette tiltak, slik det ser ut med barnehagen som ståsted, innebærer en bestemt rekkefølge av handlinger som inkluderer en omfattende tekstliggjøring.

Fortellingen om det institusjonelle kretsløpet som en bekymring utløser begynner ofte, som vi har sett flere eksempler på, med at noen som jobber i barnehagen får en vond magefølelse om et barn. Slik begynner også denne styrerens beskrivelse. Denne magefølelsen tar personen opp med sine kollegaer, enten i et pedagogisk team eller direkte med pedagogisk leder på avdelingen eller styreren i barnehagen. Sammen diskuterer de den vonde magefølelsen. Har noen andre sett noen bekymringstegn? Vanligvis vil en slik drøfting resultere i at de ansatte blir enige om å ta bekymringen sin opp med barnets foreldre. Dette skjer som regel på et samarbeidsmøte eller i en foreldresamtale. Den av de ansatte som snakker med foreldrene forteller da om bekymringen de har i barnehagen, og søker å få vite hva foreldrene føler og mener. Deler de barnehagens oppfatning? Som beskrevet tidligere, kan man sortere bekymringene i to typer: utviklingsbekymringer og omsorgsbekymringer. Inntrykket mitt er at de fleste bekymringene dreier seg om barns utvikling (*utviklingsbekymringer*). Målet med å ta opp bekymringen med foreldrene vil da som regel være å få foreldrene med på å sende en henvisning til PP-tjenesten. For å oppnå det, må foreldrene signere på to **samtykkeerklæringer**. Den ene samtykkeerklæringen gir barnehagens støttepedagog tillatelse til å observere barnet. Foreldrene har ved inntak av barnet i barnehagen gitt sitt samtykke til at barnehagen kan utføre kartlegginger av barnet. I denne nye erklæringen gir de sitt samtykke til at barnet observeres mer enn det som er vanlig. I den andre samtykkeerklæringen gir foreldrene sitt samtykke til at PP-tjenesten kan samarbeide med helsestasjonen, logoped og/eller andre om barnet. Dette samtykket gir implisitt også barnehagen tillatelse til å dele opplysningene med PP-tjenesten.

Knytter bekymringen seg derimot til barnets omsorgssituasjon (*omsorgsbekymringer*) er forløpet annerledes. I slike tilfeller vil det være aktuelt å sende en **bekymringsmelding** til barnevernstjenesten. Det kreves ikke samtykke fra foreldrene

for å sende en bekymringsmelding, men med unntak av tilfeller som dreier seg om misbruk eller vold (som utløser en meldeplikt), pleier styrer alltid å informere foreldrene om at barnehagen kommer til å sende en bekymringsmelding og å gi dem kopi av selve meldingen. Barnevernstjenesten i kommunen har utformet et eget skjema for bekymringsmeldinger, der bestemte opplysninger etterspørres. De opplysningene skjemaet omfatter er de samme som barnevernet etterspør i tilfeller der de har mottatt bekymringsmelding fra andre, men der barnehagen plikter å gi opplysninger til barnevernet (opplysningsplikten). Foruten opplysninger om barnet og bakgrunnen for meldingen etterspørres opplysninger om fremmøte og fravær i barnehagen, hente og bringesituasjoner, barnets motorisk og språklige utvikling, sykdom, påkledning og hygiene, sosial fungering hos barnet og den voksne, korrigerende og ros, samarbeidet med foreldrene, hvorvidt barnet får spesiell oppfølging, personlighetstrekk, dagsrytme og form, endringer hos barnet, og hva som er avtalt og faktisk oppholdstid i barnehagen. Opplysningene barnevernet etterspør omhandler altså både barnet bekymringen gjelder og barnets foreldre. Jo mer omfattende og detaljerte opplysninger barnevernet får, desto enklere er det for dem å avgjøre om bekymringsmeldingen gir grunnlag for undersøkelse (dvs. at barnevernet kan opprette en undersøkelsessak), eller om meldingen må henlegges. Hva barnehagen formidler av opplysninger i denne meldingen har med andre ord stor betydning for hva som skjer videre. Styreren utdyper dette: «*Hvis vi som barnehage skriver på alle de punktene bare positive ting, da har vi jo ikke noen bekymring som barnevernet skal ha*». For at barnevernet skal opprette en undersøkelsessak må barnet med andre ord bli konstruert som en bestemt type barn av de som jobber i barnehagen, nærmere bestemt en type barn som lever i en omsorgssituasjon som ikke er tilfredsstillende gitt visse kriterier som er implisitt i de opplysningene som etterspørres i skjemaet for bekymringsmeldinger.

Når det handler om *utviklingsbekymringer* må barnet bli 'made up' på andre måter. Som vi har sett gir foreldrenes skriftlige samtykke de barnehageansatte tillatelse til å kartlegge barnet. Dette uttrykket - «*å kartlegge barnet*» - er et eksempel på en institusjonell betegnelse, som stadig dukket opp i intervjuene og i samtalene med ulike folk som jobber med barn i de to kommunene. Fortellingen om hvordan ulike observasjonsskjema blir brukt for «å kartlegge barn» når man er bekymret for et barns utvikling gir anledning til å forstå mer av hva dette kartleggingsarbeidet handler om.

Når et barn kartlegges brukes ulike observasjonsskjema. Styreren forteller at de skjemaene som vanligvis brukes i hennes barnehageenhet er **TRAS, ALLE MED** og **pedagogisk rapport**. Mens TRAS og pedagogisk rapport stort sett bare benyttes når det

er noe spesielt man er bekymret for, brukes ALLE MED systematisk på alle barn. Vi har i kapittel 2.4 sett nærmere på kartleggingsredskapene TRAS og ALLE MED. Som nevnt der har disse skjemaene det til felles at det er en bestemt forståelse av normal utvikling, der barnets alder er rettesnor, som legges til grunn. Når de ulike feltene er skravert vil bekymringsforhold, dvs. områder der barnets utvikling ikke er i takt med den forventede normalutviklingen, fremstå som hull rent visuelt. Johanne, som arbeider i samme barnehageenhet som styreren jeg viser til i dette kapittelet, forklarer i utdraget under hvordan hun går frem for å fylle ut TRAS skjemaet:

Johanne: Nå skal vi se. Språkforståelse, ta nummer en: «Kan barnet peke ut gjenstander?» Da kan det være stol, bord, sånne ulike ting du kan spørre om og så se om de kan det.

AC: Tar du med deg dette da og sitter med barnet eller er du...

Johanne: Jeg tar ikke det med meg, jeg går heller fram og tilbake og bruker tid med det her skjemaet. (...) Jeg kan heller skrive det på en lapp eller ha det på, eller tenke på forhånd når jeg skal inn og trene med et barn at ok nå legger jeg fram litt utstyr (...). Så kan jeg peke ut, så kan jeg tegne en kopp eller en, ikke sant? Ha en stol, bare, tenke at i dag skal vi øve på det, så kan jeg bare gå tilbake igjen senere å skravere.

AC: Ja, for hvor er det... er det den innerste sirkelen, spørsmålet for to til tre [år]? [Peker på skjemaet]

Johanne: To til tre år her [peker], så hvis den kan peke ut dagligdagse ting så kan man skravere den helt, hvis jeg føler at den kan det litt, skravere den halvt, hvis den kan ingenting står den blank.

Den pedagogiske rapporten har et mer åpent format der opplysningene skrives inn med egne ord. Opplysninger som etterspørres i denne rapporten, som skal følge som vedlegg til en henvisning til PP-tjenesten, handler om barnets språklige fungering, fysiske, motoriske og sansemessige utvikling og fungering, lek, sosialt samspill og emosjonelle fungering, konsentrasjon, oppmerksomhet/oppgaveorientering og utholdenhet, regulering og rytme i forhold til måltid, søvn og toalett, bemerkninger vedrørende hørsel, syn, sykdom eller spesielle hendelser i barnets liv, hvordan vanskene og barnets ressurser er kartlagt, hvilke tiltak som har vært iverksatt i forhold til barnets vansker, samt en beskrivelse av barnegruppen og barnehagemiljøet, inkludert en vurdering av negative og positive faktorer. Det er vanligvis pedagogisk leder som fyller ut disse skjemaene, men mange ganger skjer det i samarbeid med andre ansatte. I tillegg til disse skjemaene kan det være aktuelt å føre en løpende **protokoll eller situasjonsbeskrivelse** av barnet. Dette er det barnehagens støttepedagog som har ansvar for.

På bakgrunn av det som kommer frem i disse kartleggingene setter barnehagen vanligvis i gang noen tiltak innad i barnehagen. Det dreier seg da som oftest om å etablere et tilpasset pedagogisk opplegg for barnet sammen med andre barn, for eksempel en

lekegruppe eller en språkgruppe for å øke barnets sosiale og/eller språklige kompetanse. Det at barnehagen prøver ut noen tiltak selv som kan hjelpe barnets utvikling, er en forutsetning for at PP-tjenesten skal ta saken opp til vurdering. Dermed blir det også viktig at tiltakene og erfaringene med disse dokumenteres. Styreeren forklarer det slik:

Jo, da må vi jo prøve det en stund. Over litt tid, sånn at vi kan dokumentere ovenfor PPT at det her har vi gjort. Så tar vi en ny vurdering. Er det reelt dette her [bekymringen]? Så hvis det står helt stille, ikke beveger seg noe, så henviser vi til PPT sammen med foreldrene.

Før henvisning kan sendes til PP-tjenesten må det altså gjøres en **ny kartlegging** av barnet (her kan det også være aktuelt å bruke både TRAS, ALLE MED og pedagogisk rapport) der det, i tillegg til barnets utvikling, kommer frem opplysninger om hvilke tiltak barnehagen har gjort. Deretter må det arrangeres et nytt møte med barnets foreldre, der en av barnehagens ansatte (som oftest pedagogisk leder) og foreldrene fyller ut og skriver under på et **henvisningsskjema til PP-tjenesten**. I dette henvisningsskjemaet må det, foruten personopplysninger, fylles inn opplysninger om hva som er årsaken til henvisningen og hvem som ønsker henvisningen. I feltet som skal fylles ut av foreldrene etterspørres opplysninger om hva foreldrene opplever er vanskelig for barnet, hva de ønsker hjelp til, om andre tjenester er involvert (f.eks. sykehuset, barnevernet e.l.), om syn og hørsel er sjekket – og i så fall må det krysses av på om **epikrise** er vedlagt - og til slutt om det er andre opplysninger. I feltet som skal fylles ut av barnehagen skal det fylles ut opplysninger om når saken ble drøftet i samarbeidsmøte i barnehagen og med PP-tjenesten i området. Det skal også opplyses om datering av pedagogisk rapport, samt hvilke kartleggingsprøver som følger henvisningen. I likhet med foreldrene skal barnehagen også opplyse om hva de opplever er hovedvanskene for barnet og hva de ønsker hjelp til fra PP-tjenesten. For **henvisning til logoped** skal både foreldre og barnehagens styrer fylle ut og signere på et annet henvisningsskjema der de blant annet skal gi opplysninger om hva som er bakgrunnen for henvisningen (om det gjelder språk/tale, stamming eller stemme), hva de ønsker hjelp til, og hvilke tiltak som har vært prøvd tidligere. Det skal også opplyses om barnet har vært hos logoped tidligere (og i så fall hvilken logoped), og om barnet er meldt til PP-tjenesten eller HABU (habiliteringstjenesten for barn og unge), og hvem som i så fall er saksbehandler der. For **henvisning til barnefysioterapeut** skal det fylles ut et skjema der problemstillingen og hvilke innvirkninger den har på hverdagen beskrives, samt hvilke andre instanser barnet er henvist til eller får oppfølging fra. Dette skjemaet skal underskrives av barnets foreldre, der de gir sitt samtykke til henvisningen og tillatelse til at fysioterapeuten kan innhente og dele relevante opplysninger med samarbeidspartnere.

Når de barnehageansatte og foreldrene bestemmer seg for å sende en henvisning til PP-tjeneste, logoped eller barnefysioterapeut må de altså ha en ganske klar oppfatning av hva «problemet» er. Er det usikkerhet knyttet til hva problemet er, eller snakk om mer sammensatte problemer, kan man i denne kommunen kontakte det tverrfaglige oppvekstteamet. Dette teamet blir beskrevet som lavterskel. For **henvisning til oppvekstteamet** skal det benyttes et eget skjema der det skal gis opplysninger om hva som er grunnen til henvisningen, hva henviser (barnehagen) har gjort i saken, om henviser har tatt saken opp med barnets foresatte, hvilke kommentarer de foresatte i så fall hadde til henvisningen, og om barnet er henvist til andre hjelpeinstanser (og i så fall hvilke). I tillegg skal det krysses av for om henvisningen er lest opp og godkjent av barnets foresatte, om de foresatte har fått kopi av henvisningen, om de foresatte ønsker å møte oppvekstteamet, og om **taushetserklæring** ligger ved.

Når barnehagen har «*sendt sin bekymring videre i systemet*» (styrerens ord), dvs. har sendt en henvisning eller bekymringsmelding til en annen instans, er saken inntil videre i noen andres hender. Hva barnehagen skal gjøre videre kommer an på hva slags svar de får på henvisningen eller bekymringsmeldingen. Barnevernet har en lovpålagt plikt til å gi melder en **tilbakemelding på meldingen** (i henhold til Lov om barneverntjenester (1992), § 6-7) der de opplyser om hvorvidt saken vil bli undersøkt av barnevernet eller henlagt. Hvis saken blir henlagt kan barnehagen vurdere å sende en **ny bekymringsmelding**. I intervjuet med barnevernsansatte ble jeg fortalt at barnevernet ofte deler barnehagens bekymring, men at de ikke alltid har nok opplysninger i saken som kan legitimere å iverksette undersøkelse. Hvilke opplysninger barnehagen gir når de melder bekymring har derfor stor betydning for hva barnevernet kan foreta seg. Hvis barnevernet derimot beslutter å iverksette undersøkelse kan de be barnehagen om ytterligere opplysninger i saken, noe barnehagen er pliktig å gi.

PP-tjenesten kan enten gi en **tilråkning om spesialpedagogisk hjelp** basert på en sakkyndig vurdering, eller henlegge saken dersom de opplysningene de har ikke gir grunnlag for en tilråkning. Dersom PP-tjenesten gir en tilråkning om oppfølging er det styreren i barnehagen sitt ansvar å fatte et **vedtak om spesialpedagogisk hjelp**. Dette skjer på et eget skjema som omfatter en vurdering av hvilke behov barnet har, og som er basert på den sakkyndige vurderingen, og hvilke ressurser barnet tildeles (antall timer med spesialpedagogisk hjelp per uke), samt varigheten støtten gis for. Vanligvis er dette vedtaket i samråd med det tilråkningen fra PP-tjenesten tilsier. Styreren forteller at hun sjelden vedtar mer enn det PP-tjenesten tilrår:

Og da er det jo ofte at man vedtar det som PPT har tilrådd i sin anbefaling. Du går jo aldri over, eller iallfall så har jeg ikke opplevd... (...) Jeg kan vedta færre ting, men da må jeg være veldig sikker på at det er riktig. Det er jo sakkyndig vurdert og vanskelig å stå imot, å kunne påstå at det er færre... Men jeg kan gi færre timer og si at resten bruker vi i det generelle spesialpedagogiske tilbudet vi har i barnehagen. Men oftest så gir jeg de timene som de tilrår.

En av årsakene til at styreren ikke vedtar flere timer med spesialpedagog enn det PP-tjenesten anbefaler er at vedtaket ikke utløser noen ekstra økonomiske ressurser. Kostnadene til spesialpedagogisk hjelp må derfor barnehagen ta av sitt eget budsjett. Barnehagen følger opp vedtaket med å utforme en **plan for spesialpedagogisk hjelp**.¹⁰⁶ Dette er et omfattende skjema som inneholder opplysninger om hvilke ressurser barnet har fått tildelt, hvilke kartlegginger som er gjennomført, en beskrivelse av barnet på ulike områder, målsettinger og delmål, samt en ukeplan som angir hvordan hjelpen er planlagt inn i barnehagehverdagen. Denne planen skal vurderes hvert halvår. Til det benyttes et eget skjema – **halvårig vurdering av spesialpedagogisk hjelp** – der både rapportens grunnlag, en oversikt over barnets opplæringstilbud, og en vurdering av barnets utvikling skal innlemmes. I tillegg til disse planene kan man opprette en ansvarsgruppe for barnet og/eller ha jevnlig oppfølgingsmøter med PP-tjenesten.

Denne beskrivelsen av et institusjonelt kretsløp er verken fullstendig eller allmenngyldig. For eksempel fulgte jeg i intervjuet ikke opp hvilke skjemaer og tekster som settes i spill etter henvisning til andre instanser, som logoped eller barnefysioterapeut. Og, som nevnt, kan prosessen se annerledes ut i andre barnehager og i andre kommuner. Beskrivelsen gir likevel et inntrykk av hvordan slike institusjonelle kretsløp kan arte seg.

At dokumentasjonen og tekstliggjøringen tar mye tid er det liten tvil om. Hvor mye tid det tar, hvor ofte det skjer, og om det går på bekostning av andre aktiviteter er tema vi kun delvis kom inn på i intervjuene. At papirarbeid «stjeler» tid i barnehagen er imidlertid et tema som er belyst av andre (f.eks. Haakestad, Bråten, Jensen og Svalund, 2015; Nicolaisen et al., 2012; Gulbrandsen og Eliassen, 2013).¹⁰⁷ Jeg opplevde likevel sjelden at de barnehageansatte klaget på omfanget av papirarbeidet (se også delkapittel 7.4.).

¹⁰⁶ Denne planen kan inngå i eller være det samme som en **individuell opplæringsplan** (IOP). Dersom barnet har behov for tjenester som er koordinert på tvers av ulike instanser kan han eller hun også få en **individuell plan** (IP). Planen for spesialpedagogisk hjelp eller IOP'en kan være en del av en IP.

¹⁰⁷ Et skille kan tegnes mellom pedagogisk dokumentasjon og skriftlige vurderinger av barn (Dahlberg et al., 2013). Det dokumentasjonsarbeidet jeg har redegjort for her, handler om det sistnevnte, der formålet ofte vil være å vurdere et barns utvikling i lys av en forventet standard for normalitet. Pedagogisk dokumentasjon dreier seg derimot om å synliggjøre og reflektere over den pedagogiske virksomheten som en kilde til kunnskapsutvikling.

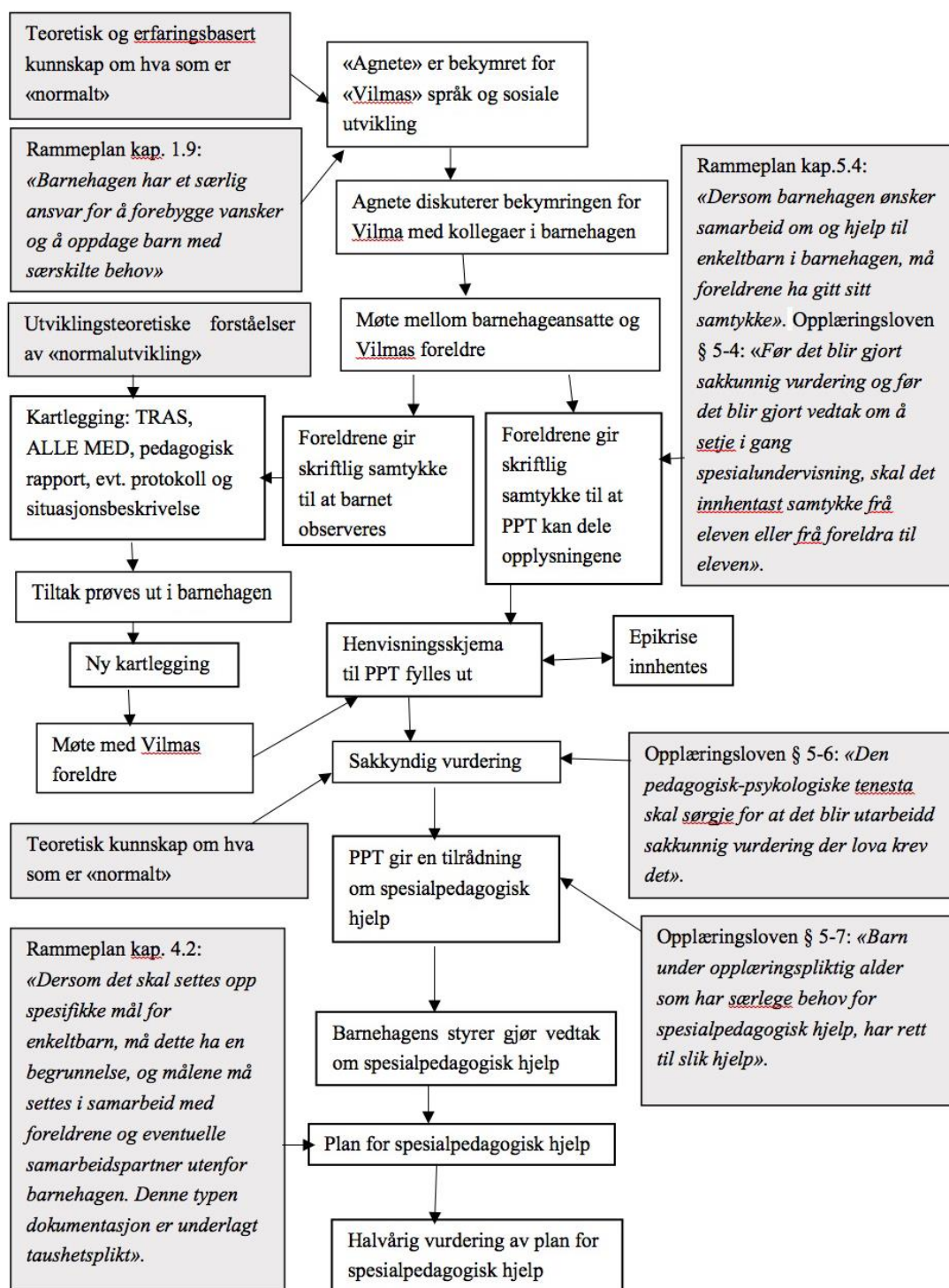
Det jeg har utelatt i gjengivelsen av denne beskrivelsen er den tekstliggjøringen som finner sted i forbindelse med alle møtene som avholdes, eksempelvis møteinnkallinger og referater. Når slike tekster produseres, leses og sirkuleres bidrar til å skape forståelser av hva som er «sant». Jeg har heller ikke vist hvordan de ulike dokumentene som benyttes er knyttet til høyere-ordens tekster, som for eksempel lover eller barnehagens rammeplan. Flere av skjemaene har for eksempel referanser til spesifikke lovparagrafer. Noen sentrale tekster som de ulike dokumentene knyttes til er Opplæringslova (1998, særlig § 5 -7 om spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæringspliktig alder)¹⁰⁸, Barnevernloven (1992), og Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011, særlig kapittel 1.9 og 5). Dette er eksempler på høyere-ordens tekster, eller styringstekster, som pålegger folk som jobber med barn å handle på bestemte måter. Oppfatningene om hva som er bekymringsfullt og ikke kan også spores til tekstliggjorte teorier og forståelser, som vi blant annet har sett i kapittel 5.4. Utviklingspsykologien har hatt en sentral rolle i å informere kategoriene omkring normalitet og avvik, noe som blant annet manifesteres i de ulike kartleggingsredskapene som brukes, og tilknytningsteori har innflytelse på vurderinger av foreldreskap og barns omsorgssituasjon, som blant annet kommer til uttrykk i Kvello-opplæringen (se også Hennem, 2014). Det er med andre ord et komplekst nett av tekster som veves i hop når en bekymring for et barn skal begrunnes, legitimeres og igangsette nye handlinger.

I illustrasjonen under har jeg forsøkt å fange opp noe av denne kompleksiteten slik den kan arte seg og se ut ved bekymring for et barns utvikling. Høyere ordens tekster (inkludert tekstlig-medierte institusjonelle diskurser) er skravert i grått. Illustrasjonen er ikke fullstendig, og den språklige forenklingen gjør at personers handlinger tilsløres (f.eks. at det er noen som *gjør* en sakkyndig vurdering, som fyller ut kartleggingsskjemaene osv.). Formålet med illustrasjonen er å synliggjøre handlingssekvenser på en måte som innlemmer tekster på ulike nivå. Illustrasjonen kan ses i sammenheng med illustrasjonen i delkapittel 6.1 (figur 4). Her har jeg utelatt handlingsalternativer som ikke leder prosessen videre (f.eks. at foresatte ikke gir samtykke til at barnet kartlegges), samt handlinger som knyttes til omsorgsbekymringer, men derimot har jeg trukket inn tekster og tekstlig-medierte diskurser som ikke er synlige men kun implisitt til stede. Begge illustrasjonene har en del til felles med Bratterud og Emilsen (2013) sin beskrivelse av en bekymringsprosess (se kapittel 2.3)

¹⁰⁸ I juni 2016 ble Opplæringsloven endret. Endringene omfattet blant annet § 5-7. Retten til spesialpedagogisk hjelp for barn under skolealder blir med endringene nå regulert av Endringslov til barnehageloven og opplæringslova (2016).

og Abbott (1988) sin beskrivelse av en beslutningsprosess (se kapittel 3.2.2). Det handler om en prosess som går fra å identifisere og klassifisere en bekymring, via en klargjøring og vurdering av bekymringen, til å sette inn tiltak eller intervensjon. Denne prosessen er imidlertid ikke nødvendigvis lineær. Tiltak kan settes inn på ulike tidspunkt, bekymringsforståelser kan endres osv. Prosessen foregår med andre ord som et kretsløp.

Figur 5. Et institusjonelt kretsløp



7.2. Hva tekstene gjør eller får til å skje

Beskrivelsen av det institusjonelle kretsløpet som utløses av en bekymring for et barn synliggjør at tekster gjør noe eller får noe til å skje. Tekstene er en nødvendig del av handlingsforløpet. Uten foreldrenes skriftlige samtykke kan ikke barnehagen sette i gang kartlegging av barnet. Uten utfylte kartleggings skjemaer må PP-tjenesten henlegge

henvisningen. Uten at det foreligger en bekymringsmelding for et barn som gir tilstrekkelige opplysninger kan ikke barnevernstjenesten sette i gang undersøkelse.¹⁰⁹ Tekstene fungerer som koordinatorene eller mediatorer mellom ulike posisjoner i det institusjonelle komplekset, men synes også å ha en egen «agency». Tekstene kan sånn sett betraktes som *ikke-menneskelige aktører* («non-human actants») (Latour, 2005). Riktignok er personer implisitt til stede i tekstene. Det er personer som skriver under, som fyller ut skjema, som leser tekstene og som tillegger dem mening. Men tekstene løsriver seg fra disse personene og gis en selvstendig betydning i det de sirkuleres. Et eksempel er de ulike kartleggingsskjemaene som innebærer en tekstliggjøring («textual inscription») av barnet (Turmel, 2008), der både barnet og de som har utført tekstliggjøringen kun implisitt er til stede. Tekstliggjøringen gir en representasjon av barnet, og denne representasjonen lever sitt eget liv. Det er den tekstlige representasjonen av barnet, og ikke barnet i kjøtt og blod, de som leser teksten og skal ta avgjørelser om barnet må forholde seg til.

Tekstene tvinger frem bestemte handlinger. For eksempel medfører behovet for skriftlig samtykke fra foreldrene at barnehagen må arrangere et møte med foreldrene. Dette henger igjen sammen med at det tydelig er nedfelt i lovverket at barnehagen ikke kan sette i gang systematisk observasjon og kartlegging av barn uten at foreldrene er informert og har gitt sitt samtykke. Hva om foreldrene ikke vil gi sitt samtykke til dette? Bekymringen for barnet blir ikke nødvendigvis mindre av den grunn, snarere tvert om. For de barnehageansatte kan man derfor forestille seg at møtet med foreldrene må handle om å overbevise dem om at det er grunn til å være bekymret. Foreldrene vil kanskje ønske å få konkrete eksempler eller «bevis» på dette, noe kartleggingsskjemaene og de pedagogiske rapportene er godt egnet til. (Som nevnt har alle foreldrene gitt generelt samtykke til at noen kartleggingsskjema anvendes i det barnet har blitt tatt inn i barnehagen.) Når bekymringen tekstliggjøres, legges frem for foreldrene og tolkes av dem foregår det et samspill mellom teksten og de personene som på ulike måter skal forholde seg til den. Det er dette samspillet Smith (2005) omtaler som tekst-leser konversasjonen. Hvordan denne konversasjonen arter seg kommer an på hva man ønsker å oppnå. Må foreldrene overbevises om at det er grunn til bekymring? Eller er det de barnehageansatte som må overbevises om at det *ikke* er grunn til bekymring? Eller er det en bestemt bekymring, og ikke en annen, en av partene vil ha oppslutning om?

¹⁰⁹ Det skal riktignok bemerkes at barnevernet selv kan melde bekymring.

Et annet eksempel på at tekstene tvinger frem bestemte handlinger er behovet, som er nedfelt i henvisningsskjemaet til PP-tjenesten, for at barnehagen selv prøver ut noen tiltak før de henviser barnet til PP-tjenesten. Hvorvidt det er pedagogiske begrunnelser for tiltakene eller om tiltakene tjener barnets interesser kan synes å være underordnet. Riktignok kan man, utfra en anerkjennelse av barnehagepersonalets profesjonalitet, anta at barnehagens tiltak vil ha en pedagogisk verdi som gagnar barnet, og at det er denne antakelsen som ligger til grunn for dette punktet i henvisningsskjemaet til PP-tjenesten. Likevel kan det fra de barnehageansattes ståsted oppleves som påtrengt. Bekymringen deres for barnet vil ofte ha vokst frem over tid, nettopp fordi de har latt barnet ta del i ulike pedagogiske aktiviteter og observert ham eller henne. At bekymringene må legitimeres ovenfor PP-tjenesten på bestemte måter kan oppleves som manglende anerkjennelse av deres profesjonelle blikk.

Hvis PP-tjenesten følger opp henvisningen fra barnehagen og gjennomfører en sakkyndig vurdering, som så tekstliggjøres i form av en tilrådning til barnehagen, så medfører det at barnehagen må handle på bestemte måter. Som vi har sett i sitatet fra intervjuet med den ene styreren over så vedtar hun som regel det antall timer til spesialpedagogisk hjelp som PP-tjenesten tilrår. Hun sier at «*det er vanskelig å stå imot*» og at dersom hun skal vedta færre timer så må hun «*være veldig sikker på at det er riktig*».

Tekstene forplikter altså bakkebyråkratene på bestemte måter. Når tekstene inngår i handlingsforløpet blir visse handlinger institusjonelt legitime og andre ikke-legitime. Vi har sett eksempler på hvordan dette arter seg i barnehagen. Likedan forplikter henvisninger til PP-tjenesten, logoped eller barnefysioterapeut, eller bekymringsmeldinger til barnevernstjenesten, folk i disse institusjonene til å sette seg inn i hva saken gjelder og å begrunne den beslutningen de fatter (enten saken henlegges eller undersøkelse igangsettes). Å la være og handle er ikke et institusjonelt legitimt alternativ.

Denne redegjørelsen av hvordan tekster forplikter bakkebyråkratene synliggjør at tekster foreskriver visse handlinger. Hvilket rom er det for skjønn i en slik kontekst? La oss vende blikket til tekst-leser konversasjonen, og se nærmere på hvordan tekstliggjøringen kan gi plass for fagfolkens skjønn. Et poeng som er sentralt i den sammenheng er viktigheten av at fagfolkene kjenner til hvordan «systemet» virker.¹¹⁰

¹¹⁰ «Systemet» er en veldig upresis betegnelse, men som likevel brukes hyppig. Begrepet «system», slik det brukes her, gir konnotasjoner til en abstrahert størrelse, som riktignok er knyttet til folks handlinger her og nå, men som

La oss begynne med noen eksempler. Som vi har sett i styrerens beskrivelse ovenfor av det institusjonelle kretsløpet ved bekymring for et barn, må de som produserer tekstene (f.eks. fyller ut skjema) gjøre mange vurderinger underveis. Skal man sende en bekymringsmelding til barnevernet må man sørge for at opplysningene man gir er alvorlige nok til at barnevernet kan sette i gang undersøkelse. Når man fyller ut TRAS eller ALLE MED skjemaene må «hullene» komme tydelig frem. Er det ingen hull er det vanskelig å argumentere for at barnet trenger hjelp. Hvordan skjemaene fylles ut har betydning for om man får gjennomslag. Dette utdraget fra intervjuet med Petra kan tjene som eksempel på hvordan TRAS skjemaet bidro til å overbevise noen foreldre om at barnet deres trengte ekstra ressurser:

Det er ikke lenge siden jeg hadde noen foreldre her. Når jeg presenterte TRAS skjemaet, så var det mange hull. Og da var det jo veldig greit og enkelt å få de til å skjønne at her måtte det inn ekstra ressurser, ekstra hjelp. (...) Da kunne en jo vise til de observasjonene i skjemaet, i tillegg til observasjonene på avdelingen av hvordan barnet er på det sosiale her. Så når jeg presenterte det skjemaet, så var det ikke så veldig vanskelig å få de til å godta at det var behov for ekstra ressurser. (Petra)

Den tilpasningen til en institusjonell praksis som gjøres i denne tekstliggjøringen av en bekymring innebærer at barn blir 'made up' på bestemte måter. For at de som jobber i barnevernet skal se på saken må barnet presenteres som «et barn i en skadelig omsorgssituasjon». For at PP-tjenesten skal sette i gang utredning av barnet må barnet presenteres som «et barn med forsinket språklig og/eller sosial utvikling». Skal logopeden ta barnet inn til time må barnet presenteres som «et barn med talevansker». Skal barnefysioterapeuten prioritere å se på barnet, så må barnet presenteres som «et barn med nedsatt funksjonsevne og/eller forsinket motorisk utvikling». Årsaken er ikke vanskelig å slutte seg til: Skal velferdssystemet fungere må man skille mellom de «vanlige trengende» og de «verdige trengende», mellom de «normale» og «de avvikende». Slik dikotomisering er en nødvendig forutsetning for opprettholdelsen av den sosiale orden (Baumann, 1991). Som velferdsstatens forlengede arm er det bakkebyråkratens oppgave å realisere velferdsstatens prosjekt. Accountability-kulturen medfører at deres handlinger må legitimeres, og det er her tekstene kommer inn. Kartleggingene, rapportene, referatene fra møter osv. ansvarliggjør de ansatte. De opplysningene tekstene gir kan i siste instans gjøre de ansatte strafferettslig ansvarlige.¹¹¹ Tekstene bidrar med andre ord til å gjøre noen handlinger institusjonelt

likevel lever sitt eget liv, upåvirket av folks handlinger. «Systemet» tillegges sin egen agency, det «virker», «fungerer» og «gjør». Denne bruken av begrepet innebærer at folks handlinger og den koordineringen av handlinger som skjer usynliggjøres. Begrepet kan sies å omfatte en institusjonell forståelse (institutional capture).¹¹¹ Det skjer likevel sjelden at offentlig ansatte blir stilt strafferettslig ansvarlig ovenfor domstolen for at de ikke har tatt grep i en bekymrings sak. To kjente saker fra norsk media kan nevnes i den forbindelse: den såkalte «Alvdal-

ansvarlige og andre handlinger ikke-ansvarlige. Det er i stor grad på bakgrunn av tekster bakkebyråkratenes handlinger kan vurderes. Har de som jobber i barnehagen hatt kunnskap om barnet (f.eks. resultater fra kartlegging e.l.) som burde ført til bestemte handlinger (f.eks. henvisning til PP-tjenesten)? Har de barnehageansatte iverksatt tiltak eller satt i gang aktiviteter uten foresattes samtykke, der et slikt samtykke burde foreligge? Og ikke minst, finnes det dokumentasjon (referater fra møter, pedagogisk rapport e.l.) som viser at de barnehageansatte har hatt mistanke om at et barns omsorgssituasjon er skadelig, uten at de har meldt fra til barnevernet om dette? Enten de barnehageansattes observasjoner av barn er dokumentert eller ikke har begge deler betydning for synet på deres ansvarlighet. Ting som er dokumentert setter visse betingelser for handling, som vi har sett. Når f.eks. en TRAS-kartlegging viser at et barn har en forsinket språkutvikling kan ikke barnehagen la være å foreta seg noe. Men mangel på dokumentasjon gjør ikke saken bedre. Da settes hele barnehagens troverdighet og seriøsitet på spill. Ikke minst kan de barnehageansatte havne i vanskelige situasjoner. Dette tar Petra opp i forbindelse med at hun forteller om et barn som tidligere gikk i barnehagen, og som barnevernstjenesten nå er i kontakt med. Heldigvis, ifølge Petra, har barnehagen mye dokumentasjon om dette barnet:

Men da er jeg glad for all dokumentasjon vi har. Hvis du har vært i fylkesnemnda og vitnet noen ganger, og skal gjøre greie for ting om barn du har hatt, så er det veldig greit å ha den dokumentasjonen. For du blir spurt om... av advokater og psykologer. Så hvis det skulle bli tilfelle... I denne saken er det godt å ha dokumentasjon og å vite hva du snakker om. (Petra)

Ikke å dokumentere er ikke noe alternativ innenfor accountability regimet. Det som teller er tekst.

Man kan undre seg over om all tekstliggjøringen tjener barnets interesser. Bekymringsmeldinger til barnevernet blir henlagt, og tilrådninger fra PPT innebærer ikke nødvendigvis økonomiske ressurser som gir barnehagen mulighet til å øke det spesialpedagogiske tilbudet. Det omfattende arbeidet som gjøres for å legitimere tidlig innsats, og den omfattende tekstliggjøringen av barnet som implisitt finner sted, kan fort resultere i status quo. Flere har uttalt seg kritisk til dokumentasjonskulturen, blant annet

saken» og den såkalte «Christoffer-saken». I begge sakene har barn blitt utsatt for grove overgrep fra sine nærmeste omsorgspersoner, og i begge tilfeller har det kommet frem at offentlig ansatte (på barnas skoler/SFO og/eller barnevernstjenesten) har hatt mistanke om at «noe var galt». I Alvdal-saken hadde barnevernstjenesten mottatt flere bekymringsmeldinger, men det ble likevel aldri opprettet undersøkelsessak. I ettertid har kommunen fått refs fra Fylkesmannen i Oslo og Akershus for at de ikke fulgte opp disse bekymringsmeldingene. Christoffer-saken, der en 8 år gammel gutt ble mishandlet til døde av sin stefar, fikk bred medieoppmerksomhet og har bidratt til økt oppmerksomhet på usynligheten av overgrep mot barn. Et spørsmål som særlig ble reist er hvordan de som til daglig traff gutten på skole og SFO kunne unngå å se at gutten var utsatt for overgrep. Ikke i noen av disse sakene har offentlig ansatte blitt stilt strafferettslig ansvarlig.

fordi det reiser en del etiske spørsmål knyttet til personvern. Som Biesta (2004) påpeker kan dokumentasjonspraksisen først og fremst synes å tjene interessene til politikere og administratorer, og i mindre grad interessene til borgerne - de accountability-ideologien i utgangspunktet var ment å beskytte. Biesta minner oss også om at det å være institusjonelt ansvarlig ikke er det samme som å være moralsk ansvarlig. Dette fører oss tilbake til de barnehageansatte. I den siste delen av dette kapittel vil jeg se på hvordan de barnehageansatte stiller seg til accountability-ideologien og det kravet til dokumentasjon som denne ideologien impliserer. Først vil jeg imidlertid ta en avstikker for å belyse foreldrenes rolle i det institusjonelle kretsløpet som skjer når en bekymring oppstår og tidlig innsats skal iverksettes. Vi har sett at det skriftlige samtykket fra foreldrene står sentralt i handlingsforløpet. Foreldrenes skriftlige samtykke *gjør* noe når det bidrar til å åpne opp for nye handlingsmuligheter.

7.3. Barn som «human belongings»

Som jeg har beskrevet i innledningen er argumentene for tidlig innsats både knyttet til en investeringslogikk og en rettighetslogikk. Investeringslogikken handler om at det å rette innsatsen mot barn tidlig i livet lønner seg både for individet og samfunnet. Innenfor dette perspektivet er synet på barn som «human becomings» dominerende (Qvortrup, 2009). Samtidig forsvares tidlig innsats utfra en rettighetslogikk som vektlegger barnets rettigheter som autonome individer her og nå, dvs. som «human beings». Dette perspektivet kommer imidlertid i skyggen av investeringsperspektivet, ifølge Qvortrup. Likevel kan man hevde at begge perspektivene gjør seg gjeldende i det som er det samlede tidlige innsats rasjonale. I dette kapitlet vil jeg ta opp et forhold som bidrar til å beskytte barn som human becomings og human beings, men som samtidig står i fare for å forhindre barns utvikling og innfrielsen av deres rettigheter. Det handler om foreldrenes betydning, og barns rolle som «human belongings». Med det mener jeg at til tross for det offentlige ansvar og bakkebyråkratens forlengede arm, avhenger barns utvikling og innfrielsen av deres rettigheter mer enn noe annet av deres foreldres vurderinger og handlinger.

7.3.1. Å verne om privatlivets fred

Jeg synes liksom at det er vanskelig å se det på unger nå. Jeg vet jo ikke egentlig hva du skal se etter (...) For de er jo, det virker nesten som at alt er greit og lov nå. (...) At liksom det er blitt den der *terskelen* for å være bekymret for visse ting. Den har blitt så mye høyere. (...) Det er jo ikke bare her i barnehagen, men jeg føler jo liksom at det er blitt litt det overalt. For før, når jeg vokste opp så var det jo sånn hvis det skjedde noe i nabohuset, så gikk liksom noen og snakket med dem. Nå er det jo sånn at hvis du ser at det skjer noe hos naboen, så lukker du nesten bare døra for du vil ikke.. (...) Du skal liksom ikke blande deg. (Lena)

Dette sitatet er hentet fra intervjuet med Lena. Hun gir her uttrykk for noe hun oppfatter som en samfunnsendring: at det som foregår innenfor husets fire vegger i stadig større grad blir oppfattet som en privatsak. Dette synes å gå på tvers av prinsippet om tidlig innsats, som jo nettopp handler om at det offentlige bør blande seg i det som skjer i privatsfæren og gripe inn dersom noe vekker bekymring. Synspunktene om hvor mye det offentlige skal «blande seg» i folks privatliv er delte. For eksempel har det norske barnevernet fått kritikk i internasjonal media for å gripe inn i privatsfæren i *for stor grad* ovenfor internasjonale migranter som bor i Norge. Den internasjonale kritikken av norsk barnevern ble blant annet omtalt i *Morgenbladet* i januar 2016.¹¹² Omtrent samtidig fikk det offentlige hjelpeapparatet kritikk for ikke å ha gjort nok i forhold til en jente som nyttårsaftnen 2015 døde av sult og avmagring på en hytte i Valdres. I den siste saken *burde* altså det offentlige ha blandet seg. Det Lena sier her gir oss en inngang til å se nærmere på hva de som jobber i barnehager tenker om samhandlingen mellom dem selv, som samfunnets forlengede arm, og barnas foreldre og foresatte.

Figurene som er gjengitt i kapittel 6.1 og 7.1 viser at dersom foreldrene ikke samtykker til kartlegging av barnet eller til å involvere andre fagfolk, så stopper saksgangen opp. De som jobber i barnehagen kan selvsagt sette i verk tiltak internt som kan bidra til å hjelpe barnet. Men for at bekymringen for barnet skal tas videre i systemet og tiltak utenfor barnehagen eventuelt iverksettes, er foreldrenes samtykke avgjørende. Dette reguleres av ulike lovparagrafer, som det kommer frem av figur 5.

Dersom foreldrene ikke samtykker, f.eks. ikke deler bekymringen eller ikke ønsker at barnehagen skal henvise videre til PP-tjenesten, HABU e.l., er det eneste alternativet barnehagen har å melde bekymring til barnevernstjenesten. Også da skal imidlertid foreldrene involveres. De bør, som vi har sett, være informert om meldingen og få en kopi av selve skjemaet. Aller helst bør de også samtykke til at meldingen sendes. Begrunnelsen for dette er først og fremst at man uansett ikke oppnår noe dersom foreldrene ikke ønsker å spille på lag med hjelpeapparatet. Samtykket fra foreldrene bidrar også til å løsrive barnehagepersonalet fra taushetsplikten slik at de kan dele opplysninger om barnet med andre fagfolk. Det er kun i saker som utløser en meldeplikt

¹¹² Kritikken av det norske barnevernet ble for alvor satt på dagsorden internasjonalt i april 2016 i forbindelse med at fem barn året før ble flyttet ut av sin familie på et lite sted på Vestlandet. Omsorgsovertakelsen fikk stor internasjonal oppmerksomhet, og 16. april 2016 ble det gjennomført felles demonstrasjoner over hele verden mot det norske barnevernet. Foranledningen var BBC-dokumentaren *Parents Against the State*, som satt fokus på det norske barnevernet med utgangspunkt i saken fra Vestlandet, og som ble vist 13. april. 21. april fulgte NRK opp med å sette fokus på den internasjonale kritikken av norsk barnevern i *Debatten*. Saken, og kritikken av det norske barnevernet, har vært omtalt i diverse norske og internasjonale aviser. Omtalen i *Morgenbladet* er altså ikke unik, men jeg fremhever den fordi den falt omtrent samtidig med saken om jentas dødsfall på nyttårsaftnen.

(f.eks. misbruk og vold) at et slikt samtykke ikke er nødvendig. Flere forskere har pekt på at taushetsplikten kan være til hinder for at barn får hjelp. Et eksempel er Leer-Salvesen (2016) som har undersøkt hvordan lærere og prester utøver sitt profesjonelle skjønn i spenningen mellom taushetsplikt, avvergeplikt og meldeplikt. Han konkluderer med at ansatte i både skolen og kirken bør få bedre kunnskap om faresignaler som gir grunnlag for bekymringsmeldinger. I tillegg må lærere og prester ta et personlig ansvar for å håndtere bekymringssaker, hevder han. Denne konklusjonen er trolig like relevant for ansatte i barnehagen. Kjønstad (2009) minner om at intensjonen med taushetsplikten først og fremst er å beskytte barnet. At taushetsplikten i praksis kan bidra til å forhindre at barn får hjelp er en av grunnene til at kritikere har beskrevet barnevernstjenesten som et «familievern» i stedet for et «barnevern».

Et eksempel fra stormøtet kan illustrere hvordan foreldrenes manglende samtykke fra foreldrene står i veien for innsats ovenfor et barn.

Stormøtet starter med at styrer ønsker velkommen. Det trengs ingen presentasjonsrunde for alle kjenner hverandre. Først går de gjennom agendaen. Kvello-korpset har vært på to avdelinger og observert. På den ene avdelingen har alle foresatte gitt samtykke. På den andre avdelingen har foresatte til tre barn reservert seg eller ikke levert samtykke. De som har reservert seg ønsket ikke at barna deres skulle bli observert. Laila utbryter oppgitt at det barnet som er den soleklare nummer én av dem som burde blitt observert er en av dem hvor de ikke har samtykke. Flere gir uttrykk for at dette med samtykke er vanskelig. Noen barn har jo allerede blitt observert, men nå kan de ikke snakke om dem. Styrer forklarer at det må et skriftlig samtykke fra foreldrene til. Når det gjelder dette barnet er de usikre på om foreldrene ønsket å reservere seg eller om det var en ren forglemmelse. Foreldrene har fått mange påminnelser. Spørsmålet er hvor mye man skal presse på, sier styreren. Laila sier at de har snakket om dette barnet i to år, at de har sagt at «han vokser det nok av seg». Men han gjør jo ikke det! Laila er oppgitt over at det fremdeles ikke er noen tiltak ovenfor gutten. Det er tydeligvis ikke noe ønske fra foreldrene om å sette inn tiltak. «Nå kan vi jo ikke en gang snakke om ham», utbryter hun oppgitt. Styrer sier at rutinene er vanskelige. Man kan jo ikke henge på foreldrene heller. Deltakeren fra barnevernstjenesten sier at dette er en veldig viktig problemstilling å reise. Hva kan man gjøre når foreldrene reserverer seg? Det er veldig vanskelig å hjelpe da.

På et senere møte, der Kvello-modellen ble evaluert, ble denne situasjonen tatt opp igjen. En av utfordringene som ble diskutert er hva man gjør med de barna som foreldrene ikke ønsker skal bli observert når Kvello-korpset er der. Deltakerne i korpset *ser* dem jo, selv om de ikke skal bli observert. Må disse foreldrene ta barna ut av barnehagen de dagene Kvello-korpset er der? Og hva med de foreldrene som ikke har norsk som morsmål – hvordan kan man forsikre seg om at de får god nok informasjon til å kunne gjøre en informert vurdering av om de ønsker at barnet skal bli observert eller ikke? Og ikke minst, hva gjør man med observasjonsnotatene? Skal de arkiveres eller ikke? I så fall, hvor lenge, og hvem skal ha innsyn i dem? Vil foreldrene kvie seg for å la barnet bli observert hvis de vet at opplysningene blir arkivert og journalført? Hva kan man egentlig

dele av informasjon på stormøtet? Mange av dem som deltar på møtet har jo mer informasjon om barnet enn det som kommer frem på selve møtet. En av representantene spør om hun har lov til å dele det med de andre dersom hun for eksempel vet at det er dårlig samspill mellom barnet og foreldrene og dette er relevante opplysninger for diskusjonen på møtet. «Nei», svarer en av de andre. En annen av deltakerne i Kvello-korpset påpeker at rollen deres ikke er å være spioner. Derfor kan ikke det som kommer frem på stormøtet noteres og arkiveres for ettertiden.

Eksempelet og diskusjonen i etterkant viser hvilke utfordringer kravet om foresattes samtykke innebærer. Reglene for samtykke og informasjonsdeling synes å være uklare, og mange av synspunktene som fremmes er basert på erfaring og egen tolkning av regelverket. Taushetsplikten fremstår likevel som sentral. Selv om behovet for å dele opplysninger åpenbart er til stede, og anses å være til barnets beste, er det ingen som ønsker å bryte taushetsplikten. For det barnet Laila snakker om står foreldrenes manglende samtykke åpenbart i veien for at bakkebyråkratene kan sette i verk utredninger og eventuelle tiltak. Samtidig minsker ikke problemene til barnet. Balansen mellom hensynet til foreldrene som barnets primære omsorgspersoner og taushetsplikten på den ene siden, og hensynet til barnet som selvstendig rettighetsperson på den andre siden, kan synes å være vanskelig, men mye tyder på at det er hensynet til foreldrene og taushetsplikten som «vinner».

Som vi så i forrige kapittel, og som dette eksempelet fra stormøtet illustrerer, er det altså viktig å overbevise foreldrene dersom man, som ansatt i barnehage, er bekymret for et barns utvikling eller omsorgssituasjon. Utdraget under fra intervjuet med Kari illustrerer hvordan hun forsiktig går frem for å ta opp med foreldrene en bekymring hun har for et barn. I dette tilfellet er foreldrene ressurssterke og har ikke gitt uttrykk for at de er bekymret for barnet. Kari er imidlertid overbevist om at det er grunn til å være bekymret.

Kari: Og da blir det jo litt vanskelig når foreldrene på en måte, spesielt da når mor var lege og sånn ikke sant. Når alt liksom var normalt, de hadde ikke noen tanker om det sånn i utgangspunktet, foreldrene. (...) Så det var litt sånn prosess, hvor skulle en begynne der, da? (...) Det var veldig spesielt. Det er vel det at foreldrene selv ikke vil erkjenne noe. Og spesielt kanskje når én erkjenner det, mens den andre på en måte fornekte det. Så jeg følte jeg satt i en sånn [klemme] med foreldrene. (...)

AC: Så tok du det da opp med foreldrene? Var det det som skjedde?

Kari: Ja, jeg tok det opp med foreldrene. På den måten at, hva jeg tenkte på. Men jeg synes det er greit å ta den veien (...) «Hva sier de på helsestasjonen?» Fordi de er jo innom der ganske mange ganger når de er små. Og i forhold til...så skal en jo kunne se det når en er ett år, når de er femten måneder skal en kunne forvente det. (...)

AC: Og det viste seg at det var autisme rett og slett?

Kari: Ja (...)

AC: Så du opplevde det som vanskelig å stå i det?

Kari: Ja, jeg visste ikke om jeg skulle våge, om jeg skulle tørre å hive meg ut idet. Og så er det jo sånn - hvordan jeg skal angripe det? Jeg har funnet ut at det er lurt å ta kontakt og så si hva en kanskje tenker på og så høre hva de sier på helsestasjon, altså ta den. Ikke sant? Begynne der.

AC: Ja, ja. For var du helt sikker på at det var noe?

Kari: Ja.

Utdraget fra intervjuet med Kari kan tyde på at Lena, som snakket om vanskene med å «blande seg», har rett: Terskelen for å melde fra om bekymring er høy, og man skal være ganske sikker i sin sak før man tar bekymringen opp med barnets foreldre. Spørreundersøkelsen viste at særlig assistenter og ufaglærte ansatte i barnehager kvier seg for å ta opp en bekymring med barnets foreldre (Nilsen, 2014). Mange av de barnehageansatte jeg intervjuet fortalte om ubehagelige opplever knyttet til episoder der de har sagt ifra til foreldrene om at de er bekymret for barnet deres. Det er fortellinger om foreldre som har tatt barnet ut av barnehagen eller som har skjelt ut eller truet de ansatte. Det er først og fremst i tilfeller der bekymringen er knyttet til barnets omsorgssituasjon at foreldrene kan bli aggressive. I utraget under forteller Petra om følelsene hun har når hun skriver bekymringsmelding til barnevernet:

Og da tenker jeg, når jeg skriver dette skjemaet, at foreldrene henger over skuldra på meg og ser det jeg skriver. For uansett så må en presentere alt dette for foreldrene. Og så vil jeg gjerne at de skriver under hvis, eller iallfall får en kopi av bekymringen en har. Så meldingen til barnevernstjenesten er i de aller færreste tilfellene gøy. Det er en utfordring å skulle presentere det for foreldrene. Du vet ikke hvordan de vil reagere. Og du vet... Det kan være en belastning for mange å ta det opp. Og da drøyer de det kanskje lengre enn de bør. (Petra)

Når det derimot handler om utviklingsbekymringer har flere gode erfaringer med å ta opp bekymringene sine med barnas foreldre. Mange opplever at foreldrene er takknemlige for at bekymringene for barnet deres har blitt «oppdaget». Et eksempel kan hentes fra intervjuet med Marianne, der hun forteller om et barn som fikk hjelp etter at barnehagen tok opp sin bekymring:

Hun var så takknemlig den moren. For hun ser jo at hennes barn fikk hjelp så tidlig fordi at vi turte å se, og turte å si, og turte å ta det opp med dem - som egentlig var helt på tuppet. For det er noen ganger du ikke vil se det. (...) Hun har sagt til meg at «du må bare si det hvis du sitter i noe sånt møte eller noe sånt. For jeg er så takknemlig for at dere sa det, at dere turte og se. Og for at han har fått så tidlig hjelp.» (Marianne)

I dette tilfellet var det at de barnehageansatte tok opp sin bekymring for barnet direkte utslagsgivende for at barnet tidlig fikk en diagnose og hjelp. Selv om foreldrene på det tidspunktet ikke ønsket å erkjenne at det var grunn til bekymring for barnet, har de i ettertid innsett at barnehagen handlet rett da de tok det opp.

7.3.2. «Du kommer jo ingen vei hvis ikke du har foreldrene med»

Å ta bekymringen opp med foreldrene, og å legge det frem på en slik måte at foreldrene deler bekymringen, er avgjørende for det videre handlingsforløpet. Foreldrenes samtykke er således en del av det institusjonelle kretsløpet ved tidlig innsats. Samtykket *gjør* noe når det åpner opp for nye handlingsmuligheter. Uten dette samtykket er handlingsrommet begrenset. Samtykket har således en praktisk funksjon. Kravet om samtykke er imidlertid bakt inn i et nettverk av translokale relasjoner der bl.a. lover og regler, og oppfatninger om hva som hører privatsfæren til er rådende. Som vi har sett ovenfor er terskelen høy for å ta opp noe som oppfattes å tilhøre privatsfæren, som for eksempel hvordan foreldre vurderer barnet sitt og hva de vektlegger i barneoppdragelsen. Tanken om at foreldrene kjenner barnet best står sentralt. Et eksempel kan hentes fra intervjuet med Johanne:

Johanne: Men jeg synes jo at foreldrene burde ha vært tilstede [på stormøtet] (...) Og det var jeg litt imot i forhold til Kvello, for jeg er veldig for å få foreldrene tidlig inn.

AC: Hvorfor det, hvorfor er det så viktig?

Johanne: Nei, det er jo deres barn. Det er jo de som kjenner barnet best, tenker jeg. De må sikkert mange ganger ha veiledning og sånn i forhold til barnet, men alt som blir sagt om barnet... Jeg hadde ikke likt om noen satt og pratet om mine barn når jeg ikke var til stede, og ikke fikk vite om det. Altså, det er litt om det å være med i prosessen og å prate og vite om.

Respekten for privatsfæren og for foreldrenes råderett over sine barn kommer også til uttrykk i mangfoldsdiskursen, som vi har sett i kapittel 5.6.2.

Den praktiske konsekvensen av foreldrenes samtykke handler imidlertid ikke kun om å få sendt bekymringen videre i systemet, men også om å oppnå resultater, dvs. at barnet får hjelp og at situasjonen blir bedre. Det å få samtykke fra foreldrene innebærer at barnets foreldre og det offentlige tjenesteapparatet må dele problemforståelse. Uten at foreldrene deler bekymringen for barnet og forståelsen av hva som er problemet, er det vanskelig å bedre barnets situasjon. Sitatet under, som er hentet fra intervjuet med Marianne illustrerer:

Jeg er ikke særlig komfortabel med å gå noe som helst inn i diskusjonen om et barn uten at foreldrene er til stede. Og jeg vet jo at det er tilfeller der hvor det er helt håpløst å få en fornuftig dialog med foreldrene,

men da blir det så stort ofte. Da må barnevernet inn og... Men de aller fleste foreldrene er fornuftige foreldre som vil det beste for sitt barn. Og uansett så skal jo barnet være i sin familie. Det er veldig sjelden noe annet. Og da er det veldig viktig – du kommer jo ingen vei hvis ikke du har foreldrene med. Da stamper du bare. Det ser man jo gang på gang. Det er mange [ganger] vi lurer på hvorfor det barnet fortsatt bor hjemme hos foreldrene, etter alt han har sagt og alt han har gjort, men så lenge barnet gjør det, så kommer man ingen vei hvis ikke foreldrene er med på det man... Og hvis foreldrene ikke blir krympet, men på en måte føler at de blir sett og hørt, så er det så mye lettere eller større sjanse for at man får gjort noe konstruktivt. (Marianne)

Sitatet viser hvordan barnehagelærere må navigere mellom på den ene siden hensynet til den profesjonelle oppfatningen av hva som er godt og forventet, og som implisitt gjør krav på å være til barnets beste og derfor legitimerer behovet for intervensjon, og på den andre siden hensynet til foreldrene, som i de aller fleste tilfellene vil fortsette å ha hovedansvaret for barnet. Det er når man finner denne balansen man kan få til «*fornuftig dialog*» og «*får gjort noe konstruktivt*». Å få foreldrenes samtykke handler med andre ord om å etablere en felles forståelse av bekymringen for barnet.

I kapittel 6 så vi hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet rundt barn man er bekymret for også handlet om å etablere noen felles forståelser. Sentralt i dette arbeidet står ulike redskaper og metoder, som eksempelvis Kvello-metoden. Vi har sett hvordan blant annet listen over risikofaktorer, som springer ut fra et utviklingspsykologisk kunnskapsgrunnlag, spiller en nøkkelrolle i den forbindelse.

Foreldre er ikke skolert i Kvellos risikofaktorer, selv om mye av kunnskapsgrunnlaget Kvello bygger på kan sies å ha blitt del av en allmenn forståelse av hva som er godt, normalt og akseptabelt. Når de barnehageansatte møter foreldrene møter de dem med utgangspunkt i bestemte oppfatninger rundt hva som er godt, normalt og forventet, som er influert av et kunnskapsgrunnlag som kan spores til utviklingspsykologien. Det er en standardisert forståelse av barn og barndom som formidles (Gulløv, 2009; Hennem, 2010). Bekymringen for barnet handler om at barnet representerer et avvik. Dette avviket må barnehagen, som statens forlengede arm, kompensere for eller bidra til å rette opp i, og det er i denne forbindelse foreldrene må overbevises. Implisitt skjer det en disiplinering av foreldrerollen. Hennem (2010) skriver at barn brukes som redskap i statens disiplineringssprosjekt. Dette skjer i form av normative føringer som er nedfelt i politiske dokumenter der det i generelle vendinger henvises til barns sårbarhet og barns behov. Disse føringene legger premisser for hvordan foreldre bør ordne sine liv og oppdra sine barn.

Når foreldrene skal overbevises, ofte ved hjelp av kartleggingsredskaper som eksplisitt bygger på et kunnskapsgrunnlag som er knyttet til en standardisert forståelse av normalitet, foregår det altså en disiplinering av foreldreskapet og en politisering av familien (Donzelot, 1979). De barnehageansattes rolle som det offentlige bakkebyråkrater er å formidle det standardiserte og offentlig aksepterte synet på hva som er normalt, godt og forventet. Dette skjer i tekst-leser konversasjonen, i det de mobiliserer tekster (f.eks. kartleggingsredskaper) og institusjonelle diskurser, som vi har sett i stor grad er forankret i et utviklingspsykologisk kunnskapsgrunnlag. Det er mye som tyder på at de standardiserte forståelsene også speiler den norske middelklassens verdier og levesett (Hennum, 2010, 2014; Neumann, 2009, 2011; Stefansen, 2011; Palludan, 2005, 2007). Spørsmålet handler ikke bare om hva som *er* normalt og unormalt, frisk eller sykt, men like mye om hva som *vurderes* som godt og mindre godt, ønsket og uønsket. I dette vurderingsarbeidet har de profesjonelle, med de forståelsene og kunnskapene deres profesjonalitet er tuftet på, stor definisjonsmakt. Men som vi har sett eksempler på reproducerer ikke de barnehageansatte ukritisk en forståelsesramme. For eksempel skjer ikke bruken av kartleggingsredskaper uten en viss motstand. De barnehageansattes skjønnsrom ligger blant annet i valget mellom når de skal legge frem en bekymring for foreldrene og hvordan de skal legitimere den, og når de skal bruke kartleggingsredskaper og, i noen tilfeller, hvilke de skal bruke. Deres egen klassetilhørighet, oppveksterfaringer osv. har betydning for hvordan de utøver sitt skjønn. Det er når slike vurderinger gjøres det kan oppstå en spenning mellom moralsk og institusjonell ansvarlighet (Biesta, 2004), mellom yrkesprofesjonalitet og organisatorisk profesjonalitet (Evetts, 2009). Beslutningshjelpemidler, som f.eks. Kvellos liste over risikofaktorer eller TRAS-kartlegging, kan riktignok bidra til å legitimere bekymringen ovenfor foreldrene, men til syvende og sist er det foreldrenes egne vurderinger som er avgjørende. I siste instans er de barnehageansattes eneste mulighet, dersom foreldrene er uenige i deres vurderinger, å melde sin bekymring til barnevernstjenesten. Men som vi har sett er det liten sjanse for å oppnå resultater dersom foreldrene ikke er med på notene. Faren er derfor til stede for at det gjøres overtramp mot barn som rettighetspersoner ('human beings'), og at deres potensiale som 'human becomings' ikke blir realisert. Begrepet 'human belongings' setter fokus på den sårbarheten barn er utsatt for siden deres rettigheter og muligheter i stor grad avhenger av de vurderingene som gjøres av deres foresatte.

7.4. Rasjonalitetens jernbur på nytt?

Accountability ideologien, som vanligvis blir forstått som en form for institusjonell ansvarlighet, innebærer en disiplinering av folks handlinger, slik vi har sett flere eksempler på ovenfor. Noen handlinger utløser andre handlinger i en bestemt rekkefølge. Beslutninger skal dokumenteres for å rettferdiggjøres. Det er med andre ord en omfattende byråkratisering som settes i gang når institusjoner skal ansvarliggjøre sin virksomhet. Murphy (2009) refererer til dagens styringsform og accountability regimets inntog som en form for ny-byråkrati. Linjene trekkes til Webers idealtypiske byråkratimodell.

I følge Weber er den byråkratiske organisasjonen blant annet kjennetegnet av høy grad av desentralisering av små beslutninger, men høy sentralisering av store beslutninger. Makt og myndighet er knyttet til posisjon og kompetanse, og det er klare regler for hvordan systemet skal fungere. For å sikre likeverdig behandling av borgerne forutsetter den byråkratiske modellen at folk kategoriseres på bestemte måter. Modellen innebærer et syn på aktørers handlinger som formålsrasjonelle, dvs. at folk handler på de måter som er mest effektive med sikte på å oppnå et bestemt mål. Denne rasjonaliseringen knytter Weber til vitenskapens fremvekst og vektleggingen av forutsigbarhet og målbarhet. Weber advarer mot denne utviklingen, som ifølge ham innebærer en «avfortryllelse» av verden der mennesker mister troen på fundamentale felles verdier. Når mennesker står fritt til å velge sine verdier må handlinger legitimeres på andre måter enn tidligere for å aksepteres som gyldige. Det er dette Weber omtaler som «rasjonalitetens jernbur» (Scaff, 2008).

I sin analyse av accountability ideologien spør Murphy (2009) om det er jernburet vi på nytt står ovenfor. Er folk som jobber i velferdsorganisasjoner og som må redegjøre for alle sine valg og beslutninger på en måte som gjør dem institusjonelt ansvarlige fanget i et rasjonalitetens jernbur?

Så langt i dette kapittelet har vi sett flere eksempler på hvordan tekster tvinger frem bestemte handlinger. Tekstenes tilstedeværelse i den institusjonelle praksisen er begrunnet utfra kravet om at handlinger må kunne svares for, de må ansvarliggjøres. Folk som jobber i organisasjonene har ikke annet valg enn å leve opp til dette kravet. Når prosesser og beslutninger tekstliggjøres gjøres handlingene institusjonelt ansvarlige. Tekstene vitner om hvorvidt folk har gjort jobben sin på en institusjonelt forsvarlig måte. Man kan absolutt se konturene av et rasjonalitetens jernbur etter denne gjennomgangen. Murphy (2009) viser imidlertid til Habermas' kritikk av Webers

analyse, som går ut på at de verdirasjonelle begrunnelsene for folks handlinger blir utelatt når fokuset i modellen så ensidig legges på at folk handler formålsrasjonelt. Habermas mente at Weber, med dette begrensede synet på rasjonalitet, sidestiller kapitalistisk modernisering med generell samfunnsrasjonalisering. Habermas introduserte begrepet *kommunikativ rasjonalitet*, og hevdet at byråkratisering bør anses som en ny form for system differensiering. Begrepene hans om livsverden og systemverden tilfører forståelsen av byråkratisering noe nytt. Habermas mente byråkratisering handler om hvordan makt og finans (som tilhører systemverden) forankres i folks livsverden. Byråkratisering er en bi-effekt av den frakoplingen mellom system og livsverden som kjennetegner moderne samfunn (dvs. at den umiddelbare forbindelsen mellom de to verdenene blir brutt), og har både funksjonelle og dysfunksjonelle sider. Det er når de økonomiske og politiske systemene, mediert av penger og makt, materialiseres i form av symbolske strukturer i livsverden (bl.a. språk) at man opplever «loss of freedom», eller en kolonisering av livsverden, lik jernburet. Styringsredskaper (f.eks. TRAS og ALLE MED) kan kanskje eksemplifisere en slik materialisering av symbolske strukturer, som Habermas advarer mot. Men Habermas er ikke like pessimistisk som Weber, men argumenterer i stedet for at rasjonalisering også innebærer en kommunikativ rasjonalitet. Med dette perspektivet henter han folk og deres livsverden inn igjen i analysen. En lengre redegjørelse av Weber og Habermas' analyser av byråkratiet vil være en avsporing. Poenget i denne sammenhengen er at de to antar ulike forståelser av folks handlingsrasjonaler. Dette er relevant for å få øye på andre dimensjoner ved accountability begrepet enn det konnotasjonen til institusjonell ansvarlighet gir.

Tekstene inngår i et institusjonelt kretsløp som til syvende og sist er avgjørende for hvilken hjelp og hvilke tjenester et barn får tilgang til. Dokumentasjonen og tekstliggjøringen handler altså ikke bare om institusjonell ansvarlighet, men også om moralsk ansvarlighet. Tekstliggjøringen er en nødvendig del av hendelsesforløpet mot at et barn får hjelp, og at tidlig innsats settes ut i livet. Det moralske ansvaret kan således ligge i å initiere dette hendelsesforløpet. MacIntyre (1984) advarer imidlertid mot at moralske praksiser kan forvitte i moderne institusjoners formelle målsettinger og krav. Hvis ikke det legges til rette for moralske praksiser er det vanskelig å motstå «det corrupting power of institutions» (ibid., s 194). Derfor, hevder Fossetøl (2016) med referanse til MacIntyre, må man unngå at fagfolks moralske ansvar blir privatisert og usynliggjort. Den moralske dømmekraften må, med andre ord, anses som en legitim del av selve profesjonsutøvelsen.

Forpliktelsen og hensynet til barnets ve og vel synes å ligge implisitt i den profesjonelle identiteten og praksisen for barnehagelærere. Et eksempel er når de barnehageansatte kvier seg for å sende en bekymringsmelding til barnevernet ut fra en antakelse om at barnets ve og vel vil bli bedre ivaretatt uten barnevernets inngripen, selv om observasjonene deres av barnets omsorgssituasjon tilsier at det å sende en bekymringsmelding ville vært institusjonelt ansvarlig. Stines fortelling om jenta som var blitt slått av sin far er et slikt eksempel (se kapittel 5.6.2). Det er med andre ord ikke nødvendigvis et sammenfall mellom hva som institusjonelt ansvarlig og hva som er moralsk ansvarlig. Dokumentasjonen gjør ikke i seg selv handlingene moralsk ansvarlige, selv om dokumentasjonen gjør det mulig å vurdere og etterprøve dem i ettertid. Heidi er en av dem som tydeligst setter ord på sin skepsis til dokumentasjonskravene i barnehagen. Deler av sitatet under er også gjengitt i kapittel 5.4.1:

De [lærere på skolen] har jo et veldig stort press, med alt det de må gjennom. Mye tidspress, og det har jo ikke blitt bedre. Alle de testene og nasjonale prøver og... (...) Og det kommer jo inn i barnehagen også etter hvert synes jeg, mer og mer. Jeg synes det er skremmende. Det var jo veldig snakk om de språktestene for noen år siden. TRAS og... Vi gikk jo på opplæring i det og alle skulle jo gjennom. Alle skulle jo bli registrert i det. Vi måtte jo gjøre det da. Men det ligger jo og flyter litt nå, også fra regjeringshold. Det er ingen tester som er gode nok. Og det oppdager en veldig fort når en jobber med ungene, at det funker ikke sånn. At du kan sitte og krysse av på det og det... (...) Så det var mye protester mot det, den måten å teste barn på. (...) Jeg tenker at det er viktigere at vi klarer å fange opp de som sliter, og ser hva vi kan hjelpe dem med. Og de som er normalutviklet de får lov til å bare fortsette sitt løp. En trenger ikke bruke tid og krefter på å sjekke dem, og å dokumentere at de er sjekket. (Heidi)

En annen kritisk røst er Vera:

ALLE MED er det vedtatt at vi skal bruke. Jeg synes det også er veldig intetsigende. Det er altfor stor forkjærlighet for den type ting, synes jeg, i systemene. For igjen så mener jeg at vi er i stand til å fange opp sånne avvik. Vi trenger ikke det skjemaet for å forstå et barn. Ofte når vi har brukt dette skjemaet og skravert de fargekodene og sånt, og ofte når en henter det frem igjen... Det er lite verdt uten at du har skrevet masse kommentarer i så fall. For det kan være mange forklaringer på at det er et hull et sted. (Vera)

Basert på det Heidi og Vera sier her kan man undre seg over om institusjonell ansvarlighet overhode har noe med moral å gjøre. Er det moralsk ansvarlig å tekstliggjøre barn? Hvem sine interesser er det i så fall denne tekstliggjøringen av barna tjener?

De sitatene og eksemplene jeg har trukket frem her er eksempler på opposisjonell tale (McCoy, 2006, s. 129). De som snakker slutter seg ikke uten videre til en styringsideologi som innebærer en massiv tekstliggjøring av barn, og der det stilles krav

om dokumentasjon gjennom hele handlingsforløpet. I debatten om målstyrings- og accountability-ideologiens inntog i barnehagene er det mange kritiske røster, og særlig fra barnehagefeltet selv.¹¹³ De barnehageansatte synes ikke å være fanget i et rasjonalitetens jernbur, selv om ideologien kan hevdes å innebære en kolonisering av livsverden. Tvert om er mange kritiske til ideologien, og går bevisst inn for å «tøye» de institusjonelle ordningene på en måte som gjør handlingene moralsk ansvarlige. Men de er også pragmatiske.¹¹⁴ Hvis dokumentasjon må til for å oppnå det man mener er moralsk ansvarlig, så bidrar de barnehageansatte til det, men ikke uten kritisk refleksjon. Utdraget under, som er hentet fra intervjuet med den samme styreren som ovenfor har beskrevet et institusjonelt kretsløp, kan tjene som eksempel. I denne delen av intervjuet snakker styreren om at barnehagen ofte kan gjøre mye selv for å hjelpe barn som trenger litt ekstra oppfølging, uten å involvere andre tjenester, som for eksempel PP-tjenesten. Her svarer hun på mitt spørsmål om de noen ganger kan vurdere å unnlate å henvise et barn til PP-tjenesten på grunn av alt papirarbeidet det innebærer:

Jeg tror ikke at hvis vi følte at det var viktig å gjøre det så ville ikke jobben med å gjøre det skremme oss. Det er mer det at vi som pedagoger (...) kan gjøre det [selv]. Det er jo ikke sånn at barn er firkanter. At man kan sette en firkanta boks... Noen kan være litt understimulerte, noen kan bruke litt ekstra tid på ting. Jeg mener at alle barn som ikke er helt aldersadekvat, de kan ha godt av å ha det pedagogiske tilbudet vi har i barnehagen, og kan trenge det lille ekstra. (...) Så det er ikke papirarbeidet som skremmer. Men hvis foreldrene vil at vi skal henvise, eller at andre faginstanser sier at ... så gjør vi jo det.

Styreren legger i dette sitatet vekt på barnehagepedagogenes egen profesjonalitet. De barnehageansattes (og særlig pedagogenes) skjønn og vurderinger av hva som er viktig og hva som kan gjøres, kommer i første rekke. «The professional artistry» (Schön, 1987) handler om å håndtere uforutsette situasjoner. En del av denne profesjonelle kunsten kan handle om å balansere mellom hensynet til å handle på måter som er institusjonelt ansvarlige og hensynet til å handle på måter som er moralsk ansvarlige (ovenfor barnet). Betyr det at man har handlet riktig, dvs. fulgt reglene, at man har handlet rett?¹¹⁵ Barnehagelærerprofesjonen synes å ha en klar verdirasjonell orientering, der hensynet til barnet som et mål i seg selv trumfer andre hensyn, og der den formålsrasjonaliteten som ligger til grunn for Webers idealtypiske byråkratimodell synes fremmed. Derfor har

¹¹³ Se f.eks. Pettervold og Østrem 2012 og deres blogg (<http://www.mestermestrerrikke.no>), facebook-gruppen *Følgegruppe Barnehage* og *Barnehageopprør 2016*, samt spesialnummeret om Tidlig innsats i *Barnehagefolk* (nr 2, 2015).

¹¹⁴ I sin masteroppgave fant Jahreie (2016) tilsvarende at de pedagogiske lederne gjør et «stille opprør». De prioriterer for eksempel bort språkkartlegging til fordel for andre arbeidsoppgaver de anser som viktigere, på bakgrunn av profesjonell skjønnsutøvelse.

¹¹⁵ Dette er et spørsmål som blant annet reises av Hannah Arendt i boka *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* (2006 [1963]).

også motstanden mot målstyring, kartlegging og testing, som av noen blir omtalt som skolifisering, vært stor i barnehagen (f.eks. Otterstad og Braathe, 2016; Pettersvold og Østrem, 2012; Klitmøller og Sommer, 2015; Jensen, 2009; Andresen, 2012; Arnesen, 2012; Solli, 2012). På denne bakgrunn kan man hevde at accountability-ideologien, forstått snevert som institusjonell ansvarlighet og presentasjon av pålitelige data, har dårlige kår i barnehagen. Den politiske viljen til å satse på tidlig innsats, og den massive tekstliggjøringen av barn som implisitt finner sted, harmonerer dårlig med barnehagens vektlegging av helhet, mangfold og toleranse for ulikhet. I praksis kommer dette til uttrykk hos de barnehageansatte som en form for taus motstand og pragmatisk tilpasning.

7.5. Oppsummering: Mellom moralsk og institusjonell ansvarlighet

I dette kapittelet har jeg satt fokus på hvordan tidlig innsats inngår i et institusjonelt kretsløp som innebærer en massiv tekstliggjøring. Det å dokumentere de beslutninger man tar og de handlinger man gjør er grunnleggende innenfor en ny-liberal styringsideologi der accountability er selve nøkkelbegrepet. Tekster bidrar til å legitimere handlinger og er en nødvendig del av et handlingsforløp. Tekstene *gjør* noe, og jeg betrakter dem derfor som handlinger eller hendelser.

Accountability ideologien innebærer at et stort trykk legges på dokumentasjon. Det er på bakgrunn av dokumentasjon man kan vurdere om en handling er institusjonelt ansvarlig eller ikke. Dokumentasjon innebærer også at de som jobber i velferdsstatens bakkebyråkrati ikke kan fritas for ansvar. Å la være å dokumentere eller å la være å handle på bakgrunn av dokumentasjon er ikke et institusjonelt legitimt alternativ. Beskrivelsen av et institusjonelt kretsløp illustrerer både hvor omfattende tekstliggjøringen er og hvor stor betydning de enkelte tekstene gis. Tekstene kan være både døråpnere og portvakter, de utløser noen handlinger og ikke andre, og de er vevet inn i et komplekst institusjonelt nettverk av handlinger. Tekstliggjøringen bidrar til klassifisering og kategorisering, og erstatter materiell og kroppslig representasjon. Barn i kjøtt og blod representeres i form av tekst - figurer, skjema og rapporter – hvor deres tilstedeværelse kun er implisitt. Det er på bakgrunn av disse tekstlige representasjonene beslutninger som omhandler barnet gjøres. Jo lengre bort fra barnet som individ man befinner seg, jo vanskeligere er det å ta hensyn til de subjektive erfaringene som ikke innlemmes i den tekstlige representasjonen.

For de som jobber i barnehager er dette åpenbart et dilemma. Hva gjør man når den tekstlige representasjonen kun delvis harmonerer med opplevelsen av barnet som person? Eller når man må «tøye» redskapene for å lage en tekstlig representasjon av barnet som utløser de handlingene man mener vil gagne barnet best? Og hva gjør man når barnet ikke passer inn i noen av de eksisterende kategoriene? I en sektor der den profesjonelle identiteten preges av verdirasjonalitet og der røttene kan spores til omsorg og en verdsettelse av barns naturlige utvikling (jfr. kapittel 2.1), har en styringsideologi som har sine røtter i en markedslogikk dårlige kår. Spriket mellom hvilke handlinger som oppleves å være rett, og hvilke som institusjonelt sett er riktige, kan være stort. Aksepten for og viljen til å tilpasse seg de institusjonelle rammebetingelsene er likevel stor blant de barnehageansatte. Jeg omtaler det som en taus motstand og en pragmatisk tilpasning.

8. Institusjonelle diskurser og styringsrelasjoner

I dette kapittelet vil jeg oppsummere mye av det som kommer frem i de foregående analysekapitlene. Dette vil jeg gjøre ved å sette fokus på noen av de institusjonelle diskursene som har kommet til syne. Institusjonelle diskurser kan være tekstliggjorte eller tekstlig-medierte, og inngår i styringsrelasjoner. Det er ved å synliggjøre hvordan folk aktiverer tekster og institusjonelle diskurser vi kan oppdage styring. Hva man ser, hvordan man forstår og vurderer det man ser, og hvordan man handler, dreier seg blant annet om hvordan man tar del i ulike styringsrelasjoner. Formålet i dette kapittelet er å synliggjøre de barnehageansattes deltakelse i disse styringsrelasjonene ved å identifisere noen institusjonelle diskurser som de barnehageansatte må forholde seg til. Spørsmålet jeg belyser er med andre ord hvilken rolle ulike tekstlig-medierte institusjonelle diskurser spiller for de barnehageansattes handlinger når de skal iverksette tidlig innsats.

8.1. Det gode, normale og ønskelige

I et samfunn er noen handlinger og væremåter mer ønskelige enn andre. De er ønskelige fordi de forbindes med normalitet, sunnhet og det som er «godt». Forståelsene av hva som er normalt, godt og ønskelig, og hva som ikke er det, varierer mellom ulike samfunn og kulturer, men oppfatningen om at *noe* er normalt, godt og ønskelig, og at *noe ikke* er det, har alle samfunn og kulturer til felles. Den sosiale orden er i stor grad basert på slike dikotomiserte forståelser (Bauman, 1991). Det er i dette landskapet behovet for å klassifisere oppstår. Det er på bakgrunn av hvordan vi forstår og klassifiserer verden vi handler og kan legitimere våre handlinger.

Det er flere fortellinger som berører skillet mellom oppfatninger om det gode og det mindre gode i mitt datamateriale. Disse fortellingene opptrer innenfor et bestemt institusjonelt kompleks som både ansatte i barnehager, barnevern, PP-tjeneste, helsetjeneste osv., så vel som foreldre, politikere og akademikere er en del av. Det dreier seg om ulike (tekstlig-medierte) institusjonelle diskurser. De institusjonelle diskursene som har vist seg å være særlig tydelige i mitt materiale er knyttet til oppfatninger av hva som er normal utvikling, hva som er god omsorg og godt foreldreskap, og hva som er sunne og stimulerende omgivelser for barn å vokse opp i. Poenget med å trekke frem disse institusjonelle diskursene er så synliggjøre hvordan de bidrar til å skape kategorier av normalitet og avvik. Hennem påpeker, ved å vise til hvordan vestens ikonisering av barn har bidratt til å skape og opprettholde enkelte diskursive «sannheter» om barn, at «Paradoksalt viderefører disse diskurser den sosiale, juridiske og politiske marginaliseringen av barn ved at de er med på å etablere skiller mellom de som er

innenfor og de som er utenfor normene om den kulturelle akseptable barndom» (Hennum, 2015, s. 135).

Når de jeg har intervjuet forteller om barns utvikling og bekymringer knyttet til hvordan barn utvikler seg trekker de i stor grad veksler på en etablert forståelse av hva som er *normalutvikling*. Som vi har sett kan denne forståelsen relateres til en type stadietenkning som har sitt rotfeste innenfor utviklingspsykologi og pediatri, og som er manifestert i de ulike kartleggingsredskapene som er i bruk. Barnets alder er en grunnleggende rettesnor innenfor denne forståelsen. Vurderingen av om barnet har en normal utvikling vil i stor grad bero på barnets alder og de forventningene man har til barn i en bestemt aldersgruppe. Når barnet ikke lever opp til forventningene for sin aldersgruppe begynner ofte en bekymring å ta form. Avvik fra normalutviklingen kan vitne om at noe er galt. Som velferdsstatens bakkebyråkrater har folk som jobber med barn i de ulike velferdsinstitusjonene et ansvar både for å oppdage avviket og å gjøre noe med det. Deres ansvarlighet og troverdighet (accountability) vurderes innenfor den institusjonelle diskursen om normalutvikling. De som jobber i for eksempel en barnehage kan altså ikke la være å forholde seg til stadietenkningen. Det betyr likevel ikke at de ukritisk aksepterer denne måten å forstå barns utvikling på. Vi har sett flere eksempler på at folk er kritiske til forståelsen av normalutvikling. Mange påpeker at det er behov for vide normalitetskategorier for barn, for å unngå at barn blir stemplet som avvikende for tidlig. Det er ikke stadietenkningen i seg selv de uttaler seg kritisk til, men snarere den rigide aldersinndelingen som innebærer at bestemte væremåter regnes som «aldersadekvate». Andre stiller spørsmål ved relevansen av den etablerte stadietenkningen for barn som kommer fra andre kulturer. Spørsmålet de reiser knytter seg til hvordan man kan vurdere et barns utvikling når man ikke kan bruke etablerte, norske referansepunkt som grensemarkør. Særlig problematisk blir det å vurdere barnets språkutvikling. Begge deler er eksempler på det McCoy (2006, s. 120) kaller opposisjonell tale. Den dominerende institusjonelle diskursen kan de som jobber med barn riktignok ikke la være å ta hensyn til, men det betyr ikke at de ikke kan være kritiske og undrende til den.

Forståelsene av hva som er *god omsorg og godt foreldreskap* kan ikke lene seg til en like rigid teori som stadielæren. Vi har sett flere eksempler på at omsorgsbekymringer kan være vanskeligere å legitimere og gripe fatt i enn utviklingsbekymringer. Beslutninger som omhandler barneomsorg tas innenfor det Kirkebøen (2013) omtaler som «uvennlige fagområder». Det skjønnet som utøves på slike fagområder er kjennetegnet av usikkerhet, og det er sjelden man ser en direkte effekt av beslutningene.

I følge Kirkebøen kan skjønnsutøvelsen styrkes ved at man tar i bruk beslutningshjelpemidler. De ulike redskapene (TRAS, ALLE MED) og metodene (Kvello-metoden) som blir benyttet i barnehagene er eksempler på slike beslutningshjelpemidler. Det dreier seg om det Molander (2013) omtaler som epistemiske ansvarliggjøringsmekanismer. Som vi har sett brukes Kvellos liste over risikofaktorer omtrent som en meny man kan plukke fra for å legitimere en bekymring. At Kvello også har utviklet en liste over beskyttende faktorer er det langt mindre snakk om. Forståelsen av risiko og trygghet (som også er manifestert i trygghetssirkelen) gir et ganske klart bilde av hvilke omsorgspraksiser som blir oppfattet som gode. Den institusjonelle diskursen springer ut fra tilknytningsteori, som setter relasjonen mellom barnet og hennes nære omsorgspersoner (først og fremst foreldre) i sentrum. Det er kjernefamilien (barn og to foreldre av ulikt kjønn) som er den ideologiske koden, og spørsmålet er først og fremst hvilke egenskaper og ressurser foreldrene har til å ivareta omsorgen for barnet. Sett bort fra fokuset på blikk-kontakten med barnet, som kan tolkes som en indikasjon på evnen til samhandling, er det hovedsakelig egenskaper ved foreldrene som blir vektlagt i samtalene om bekymringer (både i observasjonen og i intervjuene). Barnas adferd står riktignok sentralt på listen over risiko og beskyttende faktorer. Likevel oppfattes barnets adferd ofte som «symptom» på hvordan familien har det. Blikket vendes med andre ord raskt mot foreldrenes egenskaper og ressurser. Det er blant annet foreldrenes sivilstatus, arbeidstilknytning, helse, kulturelt opphav og økonomi som problematiseres. Noen familier er såkalt ressurssterke og andre er såkalt ressursvake, og denne måten å klassifisere familier på legger føringer på forståelsene av hvilke barn det er størst grunn til bekymring for. Det er likevel verdt å merke seg at det er flere eksempler i intervjuene på opposisjonell tale om hvordan slik klassifisering påvirker forståelsene av hva som er godt. For eksempel påpeker noen at nærheten og omsorgen innad i en familie kan være minst like god i en familie med dårlige ressurser som i familier med bedre ressurser. Respekten for mangfoldet står også sentralt og bidrar til en aksept for foreldrepraksiser og væremåter som skiller seg fra etablerte forståelser av hva som er godt.

Oppfatningene av hva som er *sunne og stimulerende omgivelser for barn*, slik de blir formidlet i de intervjuene jeg har gjort, er også heftet opp i noen bestemte institusjonelle diskurser. Et tydelig eksempel er den norske «kulturen for natur», som formidler viktigheten av å være utendørs og ikke å klage over dårlig vær eller lange turer. Barna skal opplæres til å bli robuste. Lek står sentralt, idealet er å fremme barnas aktivitet/robusthet og fantasi. I intervjuene med de ansatte i barnehagen kommer dette

blant annet til uttrykk når de ansatte problematiserer hva barna har på seg eller får med seg av mat hjemmefra. Klærne bør være praktiske, hele og varme, og barna bør få med seg næringsrik mat. Det at barn kommer i barnehagen «stivpynta», har hull i skoene eller ikke varme nok klær, eller har med seg brød med sjokoladepålegg eller kaker i matboksen, betraktes av de ansatte som uønsket. Et annet eksempel handler om verdien av selvstendighet. Barna skal tidlig lære å gå, kle seg og å spise selv. Dette er evner de barnehageansatte ønsker å stimulere, og til det kreves det tålmodighet fra de ansatte som gir barna tid til å prøve og feile. Franck og Nilsen (i Franck, 2014) belyser hvilke forventninger voksne har til barn i barnehagen i lys av diskursen om «det kompetente barn». De finner at det å være «et kompetent barn» er knyttet til forventninger om å være sosial, aktiv, selvstendig og fleksibel. Disse verdiene kommer også til uttrykk i barnehagens styringsdokumenter, blant annet i formålsparagrafen der det står at «*Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen.*» Synet på hva som er sunne og stimulerende omgivelser for barn, slik det kommer til uttrykk i de intervjuene jeg har gjort i barnehagene, synes å være del av en institusjonell diskurs som formidler et bestemt syn på hva som er god barndom, der nettopp nærhet til naturen, selvstendighet, fantasi og solidaritet står sentralt. Når de barnehageansatte opplever at oppdragelsen hjemme skiller seg for mye fra det som skjer i barnehagen dukker fort spørsmålet om hvordan barnehagen kan kompensere for dette opp. Jeg opplevde sjelden at de jeg intervjuet stilte spørsmål ved selve verdiene i seg selv, eller ved hva som er godt for barn. Likevel opplevde jeg aldri at barn som fikk en annen type oppdragelse hjemme enn i barnehagen ble oppfattet som bekymringsbarn av denne grunn, med mindre det var noen klare bekymringstegn til stede. Gråsonelandskapet mellom det som oppfattes å være godt og det som er mindre godt er stort, men respekten for mangfoldet bidrar til at væremåter og prioriteringer som strider mot det som er ønskelig ikke problematiseres nevneverdig. I stedet finner barnehagen løsninger som kompenserer for «annerledesheten». Barn som ikke går på tur med familien får gjøre det i barnehagen, barn som er «stivpynta» får skifte klær, barn som blir matet hjemme må lære å bruke skjeen selv i barnehagen, og barn som ikke har med sunn mat hjemmefra får nyte godt av de sunne måltidene i barnehagen. På denne måten bidrar barnehagen til en politisering av familien (Donzelot, 1979) der verdiene knyttet til hva som er godt og hva som er mindre godt integreres i den institusjonelle praksisen.

De som jobber i barnehager tar del i styringsrelasjonene i det de aktiverer disse ulike institusjonelle diskursene, enten de ser ting og handler på måter som er i tråd med

diskursene eller om de er kritiske til diskursene. Uansett hvordan de handler kan de ikke la være å forholde seg til diskursene. Diskursene aktiveres i tekst-leser konversasjonen, det vil si når folk observerer, vurderer og handler på måter som er informert av de tekstlig-medierte diskursene. Likevel er ikke diskursene og folks deltakelse i diskursene alltid synlige for oss. Det kan derfor være vanskelig å redegjøre for hvorfor man handler slik man gjør. Særlig vanskelig blir det når institusjonelle diskurser er i konflikt og kan legitimere ulike handlinger. I neste del vil jeg vise et eksempel på dette.

8.2. Motstridende institusjonelle diskurser: tidlig innsats og respekten for mangfoldet¹¹⁶

Som vi har sett er det bred politisk enighet omkring satsingen på tidlig innsats. Tidlig innsats har blitt et prinsipp som er nedfelt i lovverk og styringstekster både i barnehagesektoren og i andre velferdssektorer, og ansvarliggjør de som jobber i disse sektorene på bestemte måter. Den institusjonelle diskursen om tidlig innsats er orientert mot å oppdage barn i risiko, og å sette inn tiltak ovenfor disse barna for å unngå at de faller utenfor. Målsetningen er å redusere sosiale forskjeller. I løpet av det siste tiåret har det blitt utviklet ulike redskaper, metoder og programmer som har som formål å bedre utruste folk som jobber med barn til å sette tidlig innsats ut i livet. Dette er eksempler på det Kirkebøen (2013) omtaler som beslutningshjelpemidler. Slike beslutningshjelpemidler kan ifølge ham bidra til å stryke fagfolks skjønn. Som vi har sett impliserer disse beslutningshjelpemidlene et bestemt institusjonelt språk. Den tekstliggjøringen av barn som beslutningshjelpemidlene innebærer medfører at barn kategoriseres på bestemte måter og blir en del av en institusjonell praksis. Når folk som jobber med barn aktiverer den institusjonelle diskursen om tidlig innsats påvirker det hvordan de observerer barn, hva de ser og hvordan de handler. Hensikten med beslutningshjelpemidlene som inngår i denne institusjonelle diskursen er nettopp at de *skal* styre fagfolkenes blick på bestemte måter.

Samtidig ser vi at en annen institusjonell diskurs står sentralt i barnehagene: diskursen om mangfoldet. Mangfoldsdiskursen er tekstliggjort i ulike styringstekster i barnehagesektoren, og kommer særlig til uttrykk hos de barnehageansatte i det de forteller om møtet med familier og barn fra andre kulturer. Respekten for det som er annerledes er stor, og forskjellene verdsettes på grunn av det de kan lære oss og tilføre, også i tilfeller der det dreier seg om handlinger og hendelser som innenfor den institusjonelle diskursen om tidlig innsats ikke ville blitt verdsatt. Mangfoldsdiskursen

¹¹⁶ Det som kommer frem i dette kapittelet har jeg også beskrevet i artikkelen «In-between discourses: Early intervention and diversity in the Norwegian kindergarten sector» (Nilsen, 2016).

kan også sees i sammenheng med frykten for å stigmatisere eller benevne noe(n) som avvikende, og implisitt negativt. Når de barnehageansatte legger vekt på å ha brede normalitetskategorier, så handler det om å unngå å stigmatisere barn som avvikende for tidlig. Når de oppfatter handlingene til familier fra andre kulturer som positivt annerledes, så handler det om toleranse for ulikhet og om å verdsette det kulturelle mangfoldet. Innenfor denne diskursen skal barn og deres familier møtes med et åpent sinn og ikke plasseres i trange kategorier.

De to institusjonelle diskursene er på mange måter motstridende. Mens den første er orientert mot å identifisere grensene for normalitet ved å fokusere på forskjeller som avvik og potensielt skadelig, er den andre orientert mot å omfavne forskjeller som noe bra, sunt og lærerikt, som en positiv ressurs både for individet og samfunnet. Hva den enkelte barnehageansatt ser, hvordan hun vurderer det hun ser og hvordan hun handler har sammenheng med hvilken av disse to institusjonelle diskursene hun aktiverer. Hvilke handlinger som er institusjonelt ansvarlige avhenger av hvilken institusjonell diskurs handlingen legitimeres innenfor. Å sette inn et tiltak ovenfor et barn som kommuniserer dårlig med andre barn og som ikke finner seg til rette i lek utendørs, kan kanskje være på sin plass i mange tilfeller. Men hva om dette barnet er vokst opp i en familie med en annen kulturell bakgrunn, der det meste av hverdagslivet foregår innendørs sammen med foreldrene? Er barnet da avvikende, eller har det bare en annerledes væremåte? Vil det da være riktig for fagfolk som lener seg til en institusjonell diskurs som er forankret i en norsk kulturell forståelse av hva som er god barndom, å ta initiativ til å endre barnets adferd eller omgivelser, eller vil det være et overtramp mot privatlivets fred og foreldreansvaret? Det er i et slikt landskap folk som jobber med barn må ta beslutninger og legitimere sine handlinger. Hva som er rett og galt finnes det ingen klare svar på. Spørsmålet er snarere hvordan handlingene ansvarliggjøres. Det er her kravet om dokumentasjon og etterprøvbarehet blir aktualisert.

8.3. Accountability-ideologien

Kravet til å dokumentere og legitimere de valg man gjør og de beslutningene man tar som ansatt i en offentlig velferdstjeneste, har i løpet av de siste tiårene vokst i omfang, med forankring i en ny-liberalistisk styringsideologi. Det handler om å kunne svare for sine handlinger. Begrepet jeg bruker om denne tendensen er accountability. Som vi har sett har dette begrepet et uklart meningsinnhold, og omfatter både handlinger som er ansvarlige i institusjonell forstand og handlinger som er ansvarlige i moralsk forstand. I praksis skjer det likevel er raskt skifte mellom disse to ulike betydningene, som innebærer at handlinger som er ansvarlige i institusjonell forstand fremstår som moralsk

ansvarlige (Biesta, 2004). Det er den organisatoriske profesjonaliteten som settes i førersetet, til fordel for yrkesprofesjonaliteten (Evetts, 2009). Å handle riktig vil i en slik forstand handle om å gjøre det som forventes for å opprettholde organisasjonens systemer og strukturer.

Vi har sett at en bekymring ofte starter som en følelse. Denne følelsen legitimerer imidlertid ikke innsats, med mindre den konkretiseres og konstrueres som en bestemt type bekymring. I dette arbeidet er dokumentasjon sentralt. Bekymringen må nedfelles i form av tekst. Vi har sett at det institusjonelle kretsløpet fra at en bekymring oppstår (som en følelse) og frem til formelle tiltak kan iverksettes innebærer en massiv tekstliggjøring av barn. Implisitt forsvinner selve barnet av syne og erstattes av skjemaer og rapporter som gir en tekstlig representasjon av barnet. Skjemaene og rapportene har sin egen logikk, og er, som vi har sett, utviklet på bakgrunn av bestemte kunnskapsgrunnlag som ofte har sine røtter i utviklingspsykologi. Definisjonsmakten er implisitt i disse skjemaene og rapportene. I likhet med barnet, som er objekt for innsatsen, forsvinner også den enkelte fagpersons subjektive skjønn og vurderinger av syne. Skjemaene og rapportene fremstår som objektive representasjoner av barnet. Det er tekstene som «snakker» og som gir grunnlag for å legitimere bestemte handlinger. Tekstene får med andre ord en selvstendig rolle i handlingsforløpet.

Fagfolkenes innflytelse ligger i tekst-leser konversasjonen - hvordan de fyller ut disse skjemaene og rapportene. Med kunnskap om hvordan «systemet» virker kan de formulere teksten på måter som utløser bestemte reaksjoner. En bekymringsmelding til barnevernet må inneholde visse risikofaktorer. Et TRAS skjema må synliggjøre «hull» i barnets utvikling. Skjemaene og rapportene bidrar på denne måten til å presse frem en tidlig «diagnostisering» av barnet. Ikke bare må de ansatte i barnehagene finne ut hvordan de skal fylle ut skjemaene, de må også velge hvilke redskaper de skal bruke og implisitt hvilken institusjonell virksomhet barnet skal henvises til. Dette representerer særlig en utfordring når det handler om de ubestemmelige, de barna det er vanskelig å kategorisere som en bestemt «type». Faren er stor for at man ikke foretar seg noe ovenfor disse barna, eller at barna blir en såkalt kasteball i systemet. Mye kan tyde på at terskelen er størst for å melde bekymring til barnevernet. Olsen og Jentoft (2013) fant for eksempel en tilbøyelighet til at «familiedefekter» ble innrammet som feil eller mangler i barns utvikling eller adferd, og at bekymringer som skulle vært adressert til barnevernet i stedet ble adressert til PP-tjenesten. Tekstliggjøringen av barn innebærer at blikket rettes i bestemte retninger. De gode intensjonene bak prinsippet om tidlig innsats handler om at barn som har behov for hjelp eller støtte i sin utvikling eller livssituasjon skal

oppdages så tidlig som mulig. Skyggesiden er en fare for at barn samtidig kategoriseres på bestemte måter og inngår i bestemte institusjonelle praksiser, som lukker for et helhetsperspektiv der problemer anerkjennes som komplekse og sammensatte fenomener som går på tvers av institusjonelle virksomhetsområder.

Kritikken mot bruken av klassifikasjonsredskaper har imidlertid vært stor i barnehagefeltet. Dette kommer også til uttrykk i mitt datamateriale, og særlig i intervjuene med Heidi og Vera. Det er de barnehageansattes profesjonalitet som står på spill. Spørsmålet er blant annet knyttet til hva som skal regnes som kvalitet i barnehagen. Den nyliberale vendingen synes å true verdier som tradisjonelt har stått sterkt i den nordiske barnehagen, som fri lek (i motsetning til målorientert lek/læring), naturlig utvikling, og helhetsperspektiv (se f.eks. Dahlberg, 2016; Moss, 2016; Otterstad og Braathe, 2016; Pettersvold og Østrem, 2012; Sommer, 2015; Jensen, 2009). Å handle på måter som er institusjonelt ansvarlige (f.eks. å bruke klassifikasjonsredskaper for å vurdere barns utvikling) kan stå i strid med handlinger som anses å være moralsk ansvarlige, i lys av de barnehageansattes egen profesjonsetikk. Dette er imidlertid ikke et valg mellom to alternativer, men snarere et valg som gjøres langs et kontinuum. De barnehageansattes (tause) motstand og pragmatiske aksept av den nye styringsideologien må ikke tolkes som uttrykk for at de er fanget i et rasjonalitetens jernbur. I tekst-leser konversasjonen og i møte med barnas foreldre er det en kommunikativ rasjonalitet som kommer til uttrykk, der hensynet til barnets helhetssituasjon (f.eks. deres tilhørighet i en kulturell minoritet) i mange tilfeller synes å trumfe den institusjonelle logikken. Kunsten er å legitimere handlingene på en måte som åpner dører i det institusjonelle komplekset, men som samtidig ikke går på bekostning av de grunnleggende profesjonsetiske verdiene.

8.4. Finnes det en radikal tvil blant de profesjonelle?

Så langt i dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan ulike tekstlig-medierte institusjonelle diskurser er i omløp i barnehagen og skaper visse betingelser for de ansattes handlingsmuligheter. Diskursene aktiveres i tekst-leser-konversasjonen, i det de barnehageansatte handler på måter som er informert av diskursene, enten handlingene gir støtte til diskursene eller er i opposisjon til dem. Poenget med kapitlet er ikke kun å vise at disse institusjonelle diskursene finnes, men snarere å vise hvordan folks handlinger er *koordinert* med ulike diskurser. Det er individets deltakelse i translokale relasjoner og styringsrelasjoner jeg har vært opptatt av å forstå, og tekst-leser-konversasjonen gir et inntak til å studere dette.

Et relevant spørsmål er hvordan de ansatte forstår seg selv i et institusjonelt perspektiv. Sagt på en annen måte, hvordan ser de ansatte på sin egen deltakelse i disse relasjonene? Gir de uttrykk for en radikal tvil (Bourdieu, 1992)? For å belyse dette vil jeg først sette fokus på institusjonelle forståelser («institutional captures») i datamaterialet.

Noe av det som har kommet frem gjennom denne avhandlingen er hvordan ulike kategorier og forståelser blir en del av hverdagspråket til folk som jobber med barn. Vi har sett hvordan uttrykk som eksempelvis «skjevutvikling», «fremmedspråklig», «rabagast» og «ressurssterk» brukes for å beskrive visse egenskaper ved barnet eller barnets familie. Noen av uttrykkene er del av en institusjonell sjargong og omfatter en institusjonell forståelse. Slike uttrykk gir bestemte konnotasjoner som integreres i praksisen på institusjonelt nivå. Barn som har en «skjevutvikling» antas å ha behov for tiltak for å rette opp i utviklingen, mens barn som kommer fra «ressurssterke» familier sjelden forventes å ha behov for bestemte tiltak. Ordet «rabagast» skiller seg ut. På samme måte som uttrykket «et vanlig barn» (se kap. 6.4.; Nilsen, 2015), er uttrykket «rabagast» ikke et institusjonelt legitimt begrep i den forstand at det brukes i styringstekster eller andre tekster i virksomhetsområdet. Når Heidi snakker om «rabagasten» beskriver hun et barn som riktignok er rampete, men som hun likevel mener det ikke er noe i veien med. Tvert om insisterer hun på at gutten ikke må bli «det der problembarnet» (se kap. 5.2.). Å bruke en betegnelse om gutten som ikke hører hjemme i den institusjonelle diskursen kan således tolkes som uttrykk for en holdning om at gutten ikke er en bestemt 'type'. Å kalle gutten «et barn med adferdsvansker» ville derimot betegnet ham som en bestemt type barn, som inngår i en institusjonell problemkategori.

Uttrykket «fremmedspråklige» brukes som regel om barn som kommer fra et annet land enn Norge. Selve begrepet kan gi inntrykk av at det kun er språket til barna som er fremmed, men i bruken av uttrykket vises det til mangfoldige former for «fremmedhet», både væremåter, lukter, klær og mat. Når de ansatte snakker om disse barna aktiverer de ofte et språk som har sitt opphav i det jeg har kalt mangfoldsdiskursen, der det som er fremmed betegnes som positivt, lærerikt og berikende. Likevel er det påfallende at mange av fortellingene om barn som vekker bekymring handler om barn eller foreldre som kommer fra et annet land enn Norge (jfr. Neumann, 2011). «De fremmedspråklige» er en institusjonell kategori, men konnotasjonene til kategorien synes å være tvetydige. Det er mye som tyder på at begrepet først og fremst forbindes med en problemkategori (se kap. 5.6.), men mangfoldsdiskursen bidrar til en rekonstruksjon av denne kategorien. I intervjuene kommer dette til uttrykk som en toleranse for og et positivt blick på ikke-

norske kulturelle væremåter, til tross for at de samme væremåtene beskrives som uheldige og negative i andre sammenhenger.

Disse eksemplene illustrerer hvordan institusjonelle ordninger integreres i språket og handlingene våre på måter vi ofte ikke er bevisst på. Kategoriene og begrepene tas for gitt, de er «institutional captures» (Smith, 2005, s.155-157). Radikal tvil handler om å stille spørsmål ved det vi tar for gitt. En slik tvil kommer for eksempel til uttrykk når Lena undrer seg over om hun kan ha tillit til sin egen magefølelse (kap. 5.1.), når Grete og Anna problematiserer forståelsene av hva som er normalt (kap. 5.2.), når Lise problematiserer betegnelsen «et vanlig barn» (kap. 6.4.), og når Heidi og Vera uttaler seg kritisk beslutningsredskaper som TRAS og ALLE MED utfra en opplevelse av at de ikke kan erstatte den profesjonelle dømmekraften (kap. 7.4.). Det disse eksemplene har til felles er at de reiser spørsmål ved de institusjonelle ordningenes kolonisering av livsverden. Men det er også mange eksempler på det motsatte. Med få unntak er det utviklingspsykologiske og tilknytningsteoretiske måter å se på som legger premissene for når noe oppfattes å være bekymringsfullt. Og som vi også har sett er det visse kulturelle praksiser, blant annet eksemplifisert med den norske «kulturen for natur» og oppfatningene om hva som er et sunt kosthold, som ikke problematiseres. Det er lite i datamaterialet som vitner om at de jeg har intervjuet reflekterer over sin egen rolle i reproduksjonen av den institusjonelle orden. Det kan riktignok begrunnes med at jeg ikke lykkes med å få frem slike refleksjoner i intervjuene. Likevel kan etterspørselen etter redskaper, kurs, ressurser osv., samt kritikken av dem, tolkes som uttrykk for at den implisitte «action at a distance» aksepteres som autoritativ, og at refleksjonene over styringspotensialet som ligger i praksis, i det redskapene brukes og opplæringen fortolkes, kan bli neglisjert. De intervjuede deltar, riktignok med en viss motstand, i styringsrelasjonene på måter som reproducerer en bestemt institusjonell orden, der bestemte forståelser, praksiser og væremåter - *doxa* - er autoritative. Fokuserer man på tidlig innsats ser det ut til å regjere en oppfatning om at denne institusjonelle orden (som inkluderer utviklingspsykologiske og tilknytningsteoretiske forståelsesrammer) gjør «godt», og gagnar både individet og samfunnet. Som Pettersvold og Østrem (2012) påpeker er godhetsargumenter immune mot kritikk. Denne kritikkmuniteten og feltets *doxa* er gjensidig forsterkende: kunnskapen og forståelsene forblir autoritative fordi de ikke kritiseres, og nettopp fordi de er autoritative kritiseres de ikke.¹¹⁷

¹¹⁷ Det skal riktignok bemerkes at det er flere kritiske røster innenfor academia som utfordrer dette hegemoniske kunnskapssynet, og som jeg har vist til underveis i avhandlingen (f.eks. Burman, 1994; Hennem, 2014). Poenget her er at kunnskapen synes å møte liten kritikk fra praksisfeltet.

La meg likevel avslutte med å påpeke at de barnehageansattes tause motstand og pragmatiske tilpasning rommer en kritikk. Når redskapene «tøyes» for å unngå å gi en feilaktig eller forenklet representasjon av et barn handler det om en kritikk og refleksivitet som kommer til uttrykk i tekst-leser konversasjonen. Likeledes er den omfattende kritikken av dokumentasjons- og vurderingskulturen som finner sted i barnehagefeltet uttrykk for en systemkritikk (se kap. 1.3.1). Radikal tvil handler om å være kritisk til, eller i det minste å være bevisst begrensningene i de fortolkningsrammene man anvender. Bevisstheten om hvordan ens eget fags begreper og kategorier er med på å konstruere objektet er en sentral del av dette. Men med noen unntak, som jeg har vist til her, er det få av de intervjuede som gir uttrykk for slike refleksjoner.

8.5. Oppsummering: Å vende blikket mot styring

I denne avhandlingen har jeg beskrevet tidlig innsats som et styringsrasjonale i barnehagen. Formålet med å bruke dette begrepet er å sette fokus på tidlig innsats som et politisk motivert innsatsområde som barnehagen er forventet å slutte seg til og regulere sin virksomhet ut fra. Dette styringsrasjonale har betydning for det som skjer i barnehagen i det de ansatte på ulike måter forholder seg til dette rasjonale. Det er nettopp det relasjonelle ved styringen begrepet styringsrelasjoner peker på. Styring eksisterer ikke i seg selv, men skapes, opprettholdes, reproduseres, endres, reduseres osv. i det folk forholder seg til styringen, enten de er kritiske, positive, opprørske, føyelige, avvisende eller ignorante til den. Styringen er ikke en-dimensjonal og lineær, og den er heller ikke alltid synlig. Folk tar del i styringsrelasjonene når de forholder seg til ulike, og ofte motsetningsfylte, tekstlig-medierte institusjonelle diskurser. Oppmerksomheten min i dette kapitlet har vært rettet mot hvordan de barnehageansatte navigerer i et uoversiktlig landskap av institusjonelle diskurser.

Ved å vende blikket mot folks deltakelse i styringsrelasjoner kommer en kompleksitet til syne. Kunnskap, erfaringer og handlingsbetingelser som i det daglige har stor betydning for hvilke valg vi gjør, men som vi sjelden er bevisste på, blir synliggjort, og dermed skapes et rom for endring. En viktig innsikt fra denne studien er blant annet hvordan respekten for mangfoldet kan stå i veien for tidlig innsats, og motsatt: hvordan viljen til og ønsket om å fremme tidlig innsats bidrar til å klassifisere barn på måter som ikke tar hensyn til mangfoldige væremåter. Likedan viser studien hvordan barnehageansatte trekkes mellom ulike former for ansvarlighet, i spennet mellom organisatorisk profesjonalitet og yrkesprofesjonalitet, eller lydighet og moral. Å rette

oppmerksomheten mot styringsrelasjoner utvider på den måten forståelsen av barnehageansattes virksomhet og handlingsrom.

9. Avslutningskapittel

Dette kapittelet består av to deler. I den første delen oppsummerer jeg hovedfunnene i avhandlingen. Deretter diskuterer jeg relevansen av det som kommer frem i en større sosiologisk ramme. I den neste delen reflekterer jeg over erfaringene mine med studien. Hvilke erfaringer har det gitt meg å bruke institusjonell etnografi som tilnærming? Hvilke tema er det studien ikke har belyst? Og hvilken relevans og nytte har studien for praksisfeltet?

9.1. Hovedfunn i avhandlingen og sosiologisk relevans

Denne avhandlingen har handlet om hvordan tidlig innsats *gjøres*, hvordan tidlig innsats er *sosialt organisert* og hva tidlig innsats *gjør*. I denne oppsummeringen vil jeg ta utgangspunkt i denne tredelingen.

Hvordan *gjøres* tidlig innsats? Dette spørsmålet kan synes merkelig. For hva er egentlig tidlig innsats, og hva vil det si å *gjøre* et politisk prinsipp? Tidlig innsats er et sensitiviserende begrep (Blumer, 1954) som ikke gir mening med mindre det knyttes til handlinger og hendelser i den empiriske verden. Mitt empiriske omdreiningspunkt har vært barnehageansattes bekymring for barn. Når blir de bekymret, hva ser de når de er bekymret, og hvilke handlingsalternativer har de? Med utgangspunkt i slike spørsmål har jeg fått frem fortellinger om hvordan bekymringer for barn blir til, hvilke vurderinger de barnehageansatte gjør når bekymringen skal avklares og legitimeres, og hvordan de går frem for å fremstille bekymringen på en måte som utløser tiltak ovenfor barnet. Det er ved å sette fokus på folks handlinger man kan belyse hvordan et politisk prinsipp *gjøres*.

Bekymringer oppstår ofte av en ubehagelig følelse som baserer seg på observasjoner av barnet eller samhandlingen mellom barnet og andre. Bekymringstegnene har jeg delt i tre typer. Det er bekymringstegn som knytter seg til barnets adferd eller utvikling, bekymringer som knytter seg til barnets familie og omsorgssituasjon, og materielle eller konkrete bekymringstegn. De konkrete tegnene vekker ofte ikke bekymring i seg selv. Det er først og fremst når de settes sammen med andre bekymringstegn at de gis en bestemt betydning, og dermed bidrar til å substansiere en bekymring. De barnehageansatte forteller at de pleier å avklare bekymringer med andre ansatte i barnehagen og styreren. Har noen andre bekymret seg? Er det noe jeg har misforstått eller ikke klarer å fange opp? Flere påpeker viktigheten av å ta alle bekymringer på alvor. For eksempel forteller styreren i den ene barnehagen at hun aldri vil overprøve en av de ansattes bekymring og si at den ikke er reell, selv om hun ikke deler bekymringen

selv. En persons bekymring gir derfor i utgangspunktet alltid grunnlag for videre utredning og oppfølging innad i barnehagen. Denne utredningen handler i første omgang om å skaffe bevis. Barnet observeres mer målrettet av de ansatte, enten systematisk, for eksempel ved hjelp av observasjonsredskaper foreldrene ved inntak har gitt barnehagen tillatelse til å bruke, eller usystematisk. Observasjonene samles så, og de ansatte blir enige om hvorvidt de skal ta dette opp med barnets foresatte. Dersom bekymringen dreier seg om ting de tror barnet vil «vokse av seg», eller dersom det dreier seg om forhold som antas å være midlertidige, kan vurderingen være ikke å ta bekymringen opp med de foresatte ennå, men snarere prøve å legge forholdene bedre til rette for barnet mens det er i barnehagen. Dreier bekymringen seg derimot om forhold som antas å være mer langvarige og hemmende for barnet er neste skritt å ta bekymringen opp med de foresatte. Bekymringen må da konkretiseres og legitimeres på en slik måte at de foresatte overbevises. Implisitt må de ansatte bestemme seg for hva slags type bekymring det er og hvordan bekymringen skal fremstilles. Ofte innebærer dette også en tekstliggjøring av barnet. I arbeidet med å legitimere en bekymring trekker de ansatte veksler på et omfattende teoretisk kunnskapsgrunnlag som særlig kan spores til utviklingspsykologi og tilknytningsteori. Barnet må fremstilles som en bestemt type barn: «et barn med forsinket utvikling», «et barn i risiko» e.l. Denne klassifiseringen av barnet som en bestemt *type* er avgjørende for hva som skjer videre og hvilken hjelp barnet kan få. «Diagnostiseringen» av barnet skjer med andre ord allerede i barnehagen. Men i noen tilfeller er det vanskelig å finne en passende «diagnose» til barnet, enten fordi kategoriene ikke passer eller fordi barnet faller mellom ulike kategorier. Faren er stor for at de «ubestemmelige» ikke får hjelp. For hvordan kan man overbevise de foresatte eller andre fagfolk om at barnet trenger hjelp uten å vite hva slags type barn det er og hvor i velferdssystemet hjelpen skal søkes?

Tidlig innsats handler derfor blant annet om å klassifisere barn som ulike typer. Når tidlig innsats *gjøres* i barnehagen dreier det seg om å oppdage bekymringsfulle forhold, gi bekymringen et navn og bekymringsbarnet en merkelapp eller «diagnose», og deretter overbevise folk utenfor barnehagen om bekymringen. Tidlig innsats foregår relasjonelt og er således en sosial praksis. Hva man ser når man er bekymret for et barn, hvordan man forstår det man ser og hvordan man handler, dreier seg om hvordan bekymringer (og tidlig innsats) er *sosialt organisert*. Det den enkelte barnehageansatt gjør og tenker henger sammen med handlinger og hendelser som er utført av andre, på andre steder og til andre tider. Folks kunnskap om sin virksomhet inngår med andre ord i lokale og translokale relasjoner, inkludert styringsrelasjoner. Den «diagnostiseringen» av barnet

som skjer i barnehagen er innvevd i nett av erfaringer, følelser og kunnskaper. Sentralt står teoretisk og praktisk kunnskap om hva som er normal utvikling, hva som er godt foreldreskap, og hva som er gode og stimulerende oppvekstbetingelser. Mye av denne kunnskapen er relativ og taus, men likefullt informerer den vår forståelse og våre vurderinger. Når kunnskapen nedfelles i institusjoner, som barnehagen, og har betydning for det som gjøres der, handler det om institusjonelle diskurser. De institusjonelle diskursene, som ofte er tekstliggjorte eller iallfall tekstlig-medierte, bidrar til forståelser av hva som er godt, normalt og ønskelig, og impliserer en standardisering av barn, barndom og foreldreskap. Det er ovenfor avvikene fra standarden tidlig innsats skal iverksettes. Men er standarden lik for alle? En viktig oppdagelse i denne studien er hvordan møtepunktet mellom den institusjonelle diskursen om tidlig innsats og den institusjonelle diskursen om mangfold bidrar til ulike forventninger og ulike vurderinger ovenfor ulike folk. Mens tidlig innsats-diskursen bidrar til en innramming og standardisering av normalitet med sikte på å oppdage det som faller utenfor, omfavner mangfoldsdiskursen avvikene og utvider rammene for normalitet. Mangfoldsdiskursen er hovedsakelig orientert mot å omfavne det kulturelle mangfoldet, og innebærer en aksept av det som faller utenfor den norske kulturelle standarden (som hovedsakelig forfekter middelklassens verdier) for noen typer barn: de kulturelle minoritetene. Er det som oppfattes som uheldig, negativt, eller til og med skadelig for norske barn mindre skadelig, mer heldig og positivt når det handler om barn med minoritetsbakgrunn? Avveiningen mellom en toleranse for ulikhet og en positiv nysgjerrighet for det som er annerledes, og ønsket om å komme tidlig inn med innsats ovenfor barn som strever, stiller de barnehageansatte ovenfor mange vanskelige dilemma. Det er i tekst-leser konversasjonen, når de ansatte skal legitimere sine valg og vurderinger i lys av ulike institusjonelle diskurser, disse dilemmaene kommer til uttrykk. Accountability-ideologien krever at handlingene dokumenteres. Dokumentasjonen inngår i et institusjonelt kretsløp som på ulike måter finner veien tilbake til startstedet og bidrar til å reprodusere kunnskapen som gir legitimeringsgrunnlag. Når et barn «diagnostiseres» som en bestemt type, for eksempel et barn med forsinket språkutvikling, innebærer det en massiv tekstliggjøring av barnet, der blant annet teoretisk kunnskap om barns normale språkutvikling aktiveres i form av ulike beslutningshjelpemidler. Representasjonen av barnet som «et barn med forsinket språkutvikling» gir en bekreftelse på hvordan barn med en forsinket språkutvikling *er*. Denne kunnskapen innlemmes, både i form av teori og erfaring, i den institusjonelle praksisen og har betydning for folks handlinger innenfor institusjonene. Barn med en forsinket språkutvikling blir dermed ‘made up’ på institusjonelt nivå (Hacking, 2002).

For å forstå hvordan tidlig innsats er sosialt organisert er det derfor nyttig å studere de institusjonelle prosessene og kretsløpene bekymringer er en del av. Dette gir også kunnskap om hva tidlig innsats *gjør*. Hvordan blir forståelser av normalitet og avvik til? Hvilke sannhetseffekter¹¹⁸ skaper klassifiseringen av barn? Og hvilke konsekvenser har det å klassifisere og kategorisere, samt kategoriene selv, for den sosiale orden? Tidlig innsats, som politisk innsatsområde, bidrar til å produsere og reprodusere kunnskap om hva som er normalt, godt og ønskelig, hva som gagnar individet og hva som skader individet, og hva som tjener samfunnet og hva som koster samfunnet. Det dreier seg, i det stor og det hele, om opprettholdelse av den sosiale orden.

Barnehagen kan i et sânt perspektiv beskrives som statens forlengede arm. Gjennom barnehagen formidler staten visse kriterier for normalitet og bidrar til en standardisering av barneoppdragelse. Barnehagen bidrar til en politisering av familien (Donzelot, 1979), og er en viktig aktør i det kollektive oppdragelsesprosjektet (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 44). Barnehagen kan i så måte betraktes som en disiplinierende institusjon. Både Goffmann (1961) og Foucault (2014) har satt fokus på hvordan folk innenfor institusjoner disiplineres til å handle på bestemte måter.¹¹⁹ Men mens Foucault setter fokus på hvordan institusjonenes kontrollsystemer, og de abstraherte diskursene som inngår i disse, påvirker individet, har Goffman fokus på den sosiale samhandlingen innenfor institusjonene. Denne koplingen mellom folks hverdagsliv og de abstraherte diskursene de er en del av fanges godt opp i institusjonell etnografi. Erfaringene fra min studie viser at disiplineringbegrepet, slik det først og fremst anvendes av Foucault, kommer til kort ettersom man mister av syne folks opposisjon til styringen, og kontrastene mellom ulike institusjonelle diskurser. Folk som jobber i barnehager gjør mange valg og vurderinger hver eneste dag. Disse er, som vi har sett flere eksempler på, hektet opp i ulike logikker. Særlig sentralt står avveiningene mellom lydighet og moral, mellom å handle riktig og å handle rett. Denne dynamikken fanges bedre opp i siviliseringsbegrepet, som rommer de forhandlingene om idéer og forståelser som foregår mellom folk og som er avgjørende for opprettholdelsen av den sosiale orden (Gilliam og Gulløv, 2012). Idéer, som eksempelvis «tidlig innsats», hva som er en «normal utvikling» eller «gode oppvekstvilkår», kan ikke vedtas ved hjelp av regler og politikk. Statens myndighet strekker seg kun til å gi idéene legitimitet. Idéer utvikles, endres og standardiseres gjennom siviliserende prosesser der grenser mellom rett og

¹¹⁸ Begrepet «sannhetseffekter» knyttes hovedsakelig til diskursanalyse (se f.eks. Bratberg, 2014).

¹¹⁹ Begreper som «instrykkskontroll» (Goffman, 1961, 1959) og «governmentality» (Foucault, 2007) henviser til hvordan regulering utenfra fester seg i folks indre som en form for indre tvang og adferdskontroll. Disiplineringsbegrepet knyttes imidlertid først og fremst til Foucault. (Se kapittel 2.5 og 3.1.1).

galt, akseptabelt og uakseptabelt, forhandles om. Denne forhandlingen er en del av institusjonaliseringsprosessen. For å få øye på dette må man studere det folk gjør og tenker om det de gjør, og de relasjonene de er en del av. Det er ved å feste blikket på forhandlingene mellom folk man kan få innsikt i hvordan den sosiale orden skapes, opprettholdes, reproduseres eller endres.

Denne studien, med sitt fokus på hvordan tidlig innsats som styringsrasjonale bidrar til å skape noen barn som bekymringsbarn, har gitt en inngang til å studere hvordan den sosiale orden opprettholdes utfra et avvikssosiologisk perspektiv. Formålet med tidlig innsats som politisk prinsipp er å forhindre avvik eller redusere en antatt negativ effekt av avvik. Målsetningen er å gi alle barn like gode muligheter til å lykkes i livet. Dette er et ideal som settes høyt i den nordiske velferdsmodellen og som er en sentral betingelse for å opprettholde den sosiale orden slik vi, iallfall majoriteten av Norges innbyggere, kjenner den. I bestrebelsen på å sette dette prinsippet ut i livet skjer det en utstrakt klassifisering av barn. På bakgrunn av ulike teoretisk informerte redskaper og beslutningshjelpemidler plasseres barn i ulike kategorier – noen er «normale», mens andre vekker bekymring og må derfor klassifiseres som en bestemt 'type' dersom prinsippet om tidlig innsats skal virke. Disse typene representerer på ulike måter avvik. Det synes som et paradoks at ønsket om å forhindre avvik fører til nettopp det motsatte: at man skaper avvik. I forlengelsen av dette kan man spørre om ikke avvik også er en forutsetning for sosial orden? Utfra et funksjonalistisk perspektiv kan man si at avvik er en betingelse for normalitet, slik kaldt er en betingelse for varmt, inne er en betingelse for ute osv. En logisk slutning av en slik type argumentasjon er at målsetningen med prinsippet om tidlig innsats er urealistisk, eller i beste fall kun delvis realistisk. Kanskje man kan redusere effektene av avvik, men å forhindre avvik er en umulighet uten at man samtidig oppløser de normene og forståelsene som ligger til grunn for det som er samfunnets syn på normalitet. Dette ligger innbakt i selve sivilisasjonsprosessen og de distinksjonsmekanismene denne prosessen innebærer (Elias, 1994): Slik det franske borgerskapet distingverte seg fra arbeiderklassen vil de «normale» distingvere seg fra de «unormale». På denne måten forflyttes grensene for normalitet.

En slik tolkning kan synes pessimistisk. Vender man litt på spørsmålet, og i stedet fokuserer på sosial orden som noe flerfoldig åpner rommet seg for å studere avvik i lys av ulike normaliteter. Mangfoldsdiskursen har vist oss at normalitet og avvik ikke er absolutte størrelser. Hva er rekkevidden på den sosiale orden? Gilliam og Gulløv (2012, s. 278) påpeker at velferdsstaten riktignok har myndighet til å iverksette det de kaller siviliserende prosjekter, noe prinsippet om tidlig innsats kan eksemplifisere, men at den

samtidig, på grunn av demokratiseringsprosesser, er nødt til aktivt å forholde seg til forskjellige aktørers meninger og krav. Det er i samhandling mellom folk forståelser av normalitet og avvik blir til og den sosiale orden konstituert. I moderne samfunn foregår imidlertid denne samhandlingen på abstrakte, og ofte tilslørte, måter, i form av folks deltakelse i ulike translokale relasjoner og styringsrelasjoner. Det sosiale knyttes i hop av forbindelsene mellom folks handlinger på tvers av tid og sted. Styring er implisitt i disse handlingene, men kan ikke uten videre lokaliseres til noe eller noen. Styring er innlemmet i tekster eller tekstlig-medierte diskurser som sirkuleres og diskuteres, og som i sin tur inngår i styringsrelasjoner. Det dreier seg om «action at a distance», men en form for styring som er fleksibel, ikke-lineær og fremfor alt foranderlig. Denne studien har satt fokus på nettopp denne kompleksiteten i hvordan styring skjer. Det er individet som har vært i sentrum for analysen, og på den måten har jeg fått frem hvordan individet - pragmatisk, taust, opponerende, kritisk, lydig og ulydig - tar del i ulike styringsrelasjoner.

9.2. Avsluttende refleksjoner over studien

9.2.1. Erfaringen med å bruke institusjonell etnografi som tilnærming

Kunnskapsinteressen min i denne studien har vært av eksplorerende art, fokusert på å forstå tidlig innsats som virksomhetsområde. Blikket har vært festet på hvordan folks handlinger henger sammen med andre folks handlinger, utført andre steder og til andre tider, og særlig har jeg vært opptatt av å få øye på hvordan personers handlinger inngår i styringsrelasjoner.

Min erfaring er at institusjonell etnografi innebærer en frikopling fra noen etablerte forståelsesmodeller. Dette har sammenheng med oppdagelsesambisjonen. Tilnærmingen inviterer til å stille spørsmål ved etablerte forståelser, å lete etter kunnskap og innsikt fra ståstedet til dem studien handler om, og å følge strømmen dit elva renner. Det er noe befriende ved en slik tilnærming. Som Campbell og Gregor (2004) skriver kan det minne om en type detektiv-arbeid, bare uten en «skurk». Lojaliteten ligger hos informanten, det er hennes kunnskap om sin virksomhet som er relevant. Forskerens oppgave er ikke å «avsløre» informantene, f.eks. ved å finne mønstre som sier noe om personers habitus eller væremåte utfra f.eks. deres profesjonelle, klassemessige eller kjønnsmessige status. Det handler i stedet om å få kunnskap om virkeligheten slik den ser ut fra informantens ståsted. Det betyr ikke at egenskaper ved personene ikke er interessante og relevante. Når slike egenskaper ikke

står sentralt i analysen så handler det om å åpne opp for andre forståelser, for å unngå å reprodusere det vi allerede vet. Formålet med tilnærmingen er ikke å ta avstand fra det som har vært sosiologiens interesseområder. Det 'alternative' ved institusjonell etnografi handler i mindre grad om hva som kan gjøres til gjenstand for sosiologisk analyse enn om hvordan man bør gå frem for å gjøre sosiologisk analyse.¹²⁰

For min del har det vært befriende å løsrive meg fra noen slike tatt-for-gitte forståelsesrammer. Tidlig i prosjektperioden jobbet jeg utfra en antakelse om at det ville være forskjeller i synet på hva som er normalt og avvikende mellom ansatte i barnehager utfra deres sosiale klassetilhørighet. Denne antakelsen bygget på tidligere forskning som i korte trekk viser at middelklassens syn på normalitet er normativ (se bl.a. kapittel 2.2). Sannsynligheten er stor for at jeg ville funnet det samme hvis jeg hadde fokusert på de barnehageansattes klassetilhørighet, noe jeg til dels gjorde i spørreundersøkelsen (Nilsen, 2014). Poenget er ikke at dette ikke er relevant, viktig eller sant. Snarere er poenget at vi allerede *vet* at klassetilhørighet har betydning for hvilke vurderinger en person gjør. Det vi derimot har mindre kunnskap om er hvordan personer gjør sine vurderinger i lys av de *ulike* relasjonene de tar del i og deres mangfoldige identiteter. Hadde jeg oppdaget de ulike styringsrelasjonene hvis jeg hadde vært fokusert på å lete etter mønstre knyttet til informantenes sosiale klassetilhørighet?

Den sentrale rollen som tekster gis i institusjonell etnografi har også tilført studien min noe viktig. Å se på tekster som hendelser eller handlinger, som mer eller mindre selvstendige deler av et handlingsforløp, har åpnet opp for oppdagelser jeg ikke ville gjort med et mer passivt syn på tekst. Sentralt i denne sammenheng er også tekst-leser konversasjonen, som setter fokus på hvordan folk samhandler med tekster i bred forstand. Det er nettopp i denne konversasjonen det institusjonelle virksomhetsområdet knyttes i hop, på tvers av tid og sted.

Som metodologi er imidlertid institusjonell etnografi også krevende. Jeg opplevde at det var vanskelig å sette grenser, både med hensyn til hvilke spor jeg skulle følge, hvor langt jeg skulle følge de ulike sporene og hvor åpen og ustrukturert jeg kunne være i min utspørring. Når utgangspunktet er en relativt åpen problematikk er risikoen stor for å gå seg vill. Tilnærmingen krevde at jeg hele tiden var fokusert på hva som var min forskningsinteresse, selv om landskapet var bevegelig. Å bruke institusjonell etnografi innebærer likevel at man har et sett av analytiske begreper til disposisjon. Disse

¹²⁰ I boka *Institutional Ethnography. A Sociology for People*, lanserer Dorothy Smith institusjonell etnografi som en alternativ sosiologi (Smith, 2005, s. 1). Hun omtaler det også som et paradigmeskifte (ibid., s. 2).

begrepene hjalp meg å holde fokus. For eksempel var det til hjelp å tenke at studien skulle være fokusert på folks virksomhetskunnskap. Opplysninger knyttet til hvilke ordninger og systemer som finnes på organisasjonsnivå, og som ofte ble omtalt av personer i omlandet for studien (styringsgruppen, administratorer osv.), kunne jeg derfor velge ikke å følge mer opp, med mindre disse ordningene og systemene ble gjort relevante når folk fortalte om sitt arbeid. På samme måte hjalp begrepet om tekst-leser konversasjonen meg til å holde fokus på at det er folks samhandling med tekst som er av interesse, og ikke innholdet i tekstene i seg selv.

Institusjonell etnografi har gitt kunnskap om samspillet mellom folk og sosialiseringer, politikk og byråkrati, og belyser kompleksiteten i det institusjonelle kompleksets sosiale praksis. Tilnærmingen har synliggjort styringsrelasjoner som ofte er skjulte for oss. Det er et viktig siktemål med institusjonell etnografi å få frem kunnskap som er nyttig for folk. Nyten kan ligge i nettopp det å synliggjøre hvordan styring – som vi ofte ikke ser - skjer og påvirker oss, og hvilke implikasjoner styringen har for våre forståelser og våre handlinger. Utfordringen ligger i å bringe denne kunnskapen tilbake til folk. I likhet med Nichols (2016) har jeg i løpet av doktorgradsprosjektet stadig falt tilbake til å bruke abstraherte og teoretiske begreper for å beskrive den empiriske virkeligheten. Dette skjer fordi jeg, som forsker og doktorgradsstipendiat er en del av et virksomhetsområde som har sin egen styringslogikk. Å skrive vitenskapelige artikler eller en doktorgradsavhandling stiller visse formkrav som det er vanskelig å løsrive seg fra uten samtidig å minske muligheten for akademisk publisering og anerkjennelse.¹²¹ Idealet er en kombinasjon av å formidle til et akademisk publikum og til dem kunnskapen er relevant for. Spørreundersøkelsen og samhandlingen min underveis med prosjektgruppen for satsingen er eksempler på formidling til et ikke-akademisk publikum. Det er en målsetning at jeg også etter at avhandlingen er levert og godkjent kan formidle kunnskapen til et ikke-akademisk publikum.

Til tross for stort sett gode erfaringer med å bruke institusjonell etnografi vil jeg advare mot en metodologisk «religiøsitet». Institusjonell etnografi kan ikke erstatte andre tilnærminger. For det *første* er det er mye å hente fra andre tilnærminger. Jeg har særlig blitt inspirert av (kritisk) diskursanalyse og aktør-nettverks teori (ANT). En avhandling som hadde rendyrket en diskursanalytisk tilnærming ville vært egnet for å få frem maktperspektiver og spenninger knyttet til frihet/disiplinering. En sterkere vektlegging

¹²¹ Akademiets «teltekantsystem», som innebærer at kun vitenskapelige publikasjoner gir meritterende poeng innenfor sektoren, bidrar i stor grad til dette.

av ANT kunne blant annet åpnet opp for en bredere analyse av forbindelsene mellom det materielle og det semiotiske (begreper), og hvordan objekter er innvevd i det sosiale landskapet som en forlengelse av menneskelig aktivitet. For det *andre* kan nok institusjonell etnografi med fordel være mer åpen om den rollen teori spiller. Jeg skriver i kapittel 3.3.1 at jeg har brukt en abduktiv tilnærming. Hovedpoenget mitt med å trekke frem dette er at jeg vil understreke at studien er informert av teori, både i starten, underveis og i analysen. Riktignok har jeg, slik Dorothy Smith anbefaler, lagt vekt på å være kritisk eller spørrende til konvensjonelle sosiologiske kategorier (sosial klasse, kjønn osv.) og å unngå å beskrive folks handlinger som sosiale fenomen. At jeg likevel bygger studien på noen teoretisk informerte antakelser som har betydning for hva jeg ser og hvordan jeg forstår det jeg ser velger jeg å være tydelig på. Det skal riktignok sies at det ikke er en uttalt målsetning med institusjonell etnografi å løsrive seg fra teori. Snarere er det en oppfordring om å stille spørsmål ved teoretisk informerte «sannheter» slik de har blitt frembrakt i «mainstream» (og positivistisk influert) sosiologi.

Avslutningsvis er det verdt å løfte frem noen tema denne studien *ikke* tar opp, men som er verdt en analyse. Jeg har allerede vært inne på noen av dem. Selv om jeg bevisst har unngått å analysere materialet i lys av konvensjonelle sosiologiske kategorier, som sosial klasse, etnisitet, kjønn eller profesjon, er jeg lite i tvil om at slike egenskaper spiller en rolle for hvordan tidlig innsats gjøres og er sosialt organisert. Og særlig gjelder det profesjonstilhørighet i denne studien. I spørreundersøkelsen kommer det blant annet klart frem av ansatte uten pedagogisk utdanning føler seg mindre trygge på å ta opp en bekymring for et barn med barnets foresatte enn ansatte som er pedagogisk utdannet. Hvordan barnehageansattes egen bakgrunn utfolder seg i møtet med familier i ulike sosiokulturelle kategorier er et tema som er verdt å utforske. Særlig gjelder det møtet med familier med en annen bakgrunn enn etnisk norsk. Hvilke syn har foreldre med minoritetsbakgrunn på hva som er godt, sunt og ønskelig, og hvordan opplever de møtet med den normative norske middelklassekulturen? I hvilken grad støtter de som jobber i barnehager opp under de normative verdiene og idealene? Er det rom for å være kritisk? Hvilken betydning har eventuell heterogenitet i forståelser innad i barnehagesektoren for velferdsstatens prosjekt? Hvilke maktstrukturer settes i spill? Likedan er kjønn et tema jeg har unnlatt å ta opp. Har det noen betydning hva slags kjønn barnet har for hvorvidt de ansatte blir bekymret eller ikke? Er bekymringer ulike for jenter og gutter? Hvilken betydning har de ansattes eget kjønn? Hvilke konsekvenser har det at velferdstjenestene som skal sette tidlig innsats ut i livet i stor utstrekning er kvinnedominerte, mens det samfunnsøkonomiske narrativet som tidlig innsats er

legitimert utfra, hovedsakelig knyttet til en patriarkalsk tradisjon? I avhandlingen har jeg, i likhet med Franck (2014) og Neumann (2009) hatt fokus på de profesjonelles perspektiv på tidlig innsats. Hvordan tidlig innsats erfares sett fra ståstedet til de som er objekt for innsatsen, barna og deres foresatte, er det behov for mer kunnskap om. På hvilke måter, og under hvilke betingelser, harmonerer de foresattes forståelser av barnet med de tekstlige representasjonene av barnet? Hvilken innflytelse opplever foresatte selv å ha på bekymringskonstruksjonene av barnet?

9.2.2. Studiens relevans og nytte for praksisfeltet

I juni 2016 ble jeg invitert til å presentere avhandlingen min for representanter for satsingen *Tidlig innsats for god start*. Doktorgradsprosjektet nærmet seg slutten, og jeg hadde kommet så langt at jeg endelig hadde noen resultater å snakke om. Jeg både gledet og gruete meg til møtet. Jeg hadde flere ganger presentert prosjektet for et akademisk publikum, men dette var noe nytt. Endelig skulle jeg få innspill fra dem forskningen var ment å omhandle og være til nytte for. Men hva ville de mene om forskningen min? Hva om de synes dette bare var akademisk tåkeprat, uten noen som helst relevans i det praktiske liv?

På møtet var flere personer jeg hadde truffet i løpet av datainnsamlingen til stede, både folk som jobbet i kommunene og i fylkeskommunen eller hos fylkesmannen. Formålet med møtet var å gi representantene for satsingen et innblikk i forskningen min. Jeg valgte derfor å strukturere presentasjonen min langs samme disposisjon som avhandlingen, men la liten vekt på presentasjon av metode og teori. Det var mange tema å dekke, og presentasjonen ble nødvendigvis ganske overfladisk. Underveis i presentasjonen var det mange kommentarer. Deltakerne kommenterte ting de synes var interessante, var enige eller uenige i, eller som de ønsket å utdype eller oppklare. Ofte opplevde jeg at de foregrep analysen, slik at jeg gjentatte ganger måtte kommentere at jeg ville komme tilbake til det temaet de tok opp. Mange av kommentarene omhandlet egne erfaringer fra praksis. Avslutningsvis prøvde jeg å oppsummere en del av dilemmaene som har kommet frem knyttet til oppdraget om å sette tidlig innsats ut i livet.

Deltakerne på møtet gav uttrykk for at dette var gjenkjennelig. En av dem kommenterte at det jeg la frem ikke er noe nytt, men at jeg satt ord på ting de allerede vet. Kommentaren både skuffet og gledet meg. Hvor mange ganger har jeg ikke opplevd, som sosiolog, å få høre at det jeg har fått frem gjennom forskningen min ikke gir tilhørerne noen som helst «aha»-opplevelse? Samtidig viste kommentaren at jeg hadde truffet i min analyse, at jeg hadde bidratt med kunnskap som var relevant og gjenkjennelig. Det å synliggjøre og gjøre tilgjengelig det folk «allerede vet» er et viktig formål med institusjonell etnografi. Hun som kommenterte la også vekt på gjenkjenneligheten som noe positivt, at dette faktisk var nyttig.

Likevel opplevde jeg at det var noe som glapp underveis. Jeg hadde blant annet lagt vekt på at beslutningsredskaper og opplæring riktignok ble opplevd å være nyttig av informantene, men at de også bidrar til en homogenisering av forståelser og reproduksjon av det vi allerede vet. Redskapene og opplæringen fører med andre ord til at vi ser ting på noen bestemte måter, og kanskje er det ting vi dermed også går glipp av. Dette poenget nikket deltakerne anerkjennende til under presentasjonen. Men etterpå, da det ble snakk om hvilke konsekvenser funnene mine burde få, var det første som ble sagt «mer kursing, flere modeller, nye redskaper». Jeg følte trang til å innvende og si at det er fullstendig skivebom. At det som trengs er mer kritisk refleksjon, dialog, større tillit til de barnehageansattes kunnskap og

skjønnsutøvelse, flere perspektiver (noe som riktignok kan oppnås gjennom opplæring), og økt selvstendighet. Samtidig slo det meg at dette jo ikke er noe de kan vedta. Avstanden mellom min rolle som distansert akademiker og deres rolle som politikkenes forlengede arm sto plutselig klart for meg. Jeg valgte likevel å innvende, men på en måte som tok hensyn til den institusjonelle kompleksiteten de er en del av. Jeg gav min støtte til tiltak som kan være med på å øke bevisstheten omkring kompleksiteten i det virksomhetsområdet tidlig innsats er en del av, og som kan føre til en økt oppmerksomhet om «blind spots». Forskningen min viser ikke at det er noe i veien med kursene, modellene, skjemaene eller redskapene. Det som kommer frem er derimot hvordan bruken av dem kan føre til at bestemte forståelsesmåter og handlingsforløp blir reproduisert på måter som gjør at vi fint kan legitimere arbeidet som ansvarlig i institusjonell forstand, men som står i fare for å gjøre oss blinde for andre måter å se og forstå på.

Selv er jeg del av en annen institusjonell kompleksitet, som blant annet innebærer at jeg skal svare for den akademiske kvaliteten på arbeidet mitt. Innenfor dette virksomhetsområdet er det først og fremst akademisk publisering som gir legitimitet. Da jeg gikk fra møtet var dette ett av spørsmålene som opptok meg: Hvordan kan jeg gjøre forskningen min accountable, både i institusjonell og moralsk forstand? Med andre ord, hvordan kan jeg både svare ovenfor de forventningene til akademisk arbeid som finnes innenfor det institusjonelle komplekset jeg er en del av som akademiker, og samtidig bidra til at kunnskapen fra forskningen min får betydning for barn, familier, folk som jobber i barnehager osv.?

Utgangspunktet for denne studien var satsingen *Tidlig innsats for god start*. Ønsket fra dem som har delfinansiert studien (Aust-Agder Fylkeskommune og Fylkesmannen i Aust-Agder) var å få gjennomført en form for følgeforskning av satsingen. Jeg har i kapittel 4.2 diskutert studiens plassering i lys av dette, og hevder at jeg ikke har gjort en følgeevaluering i streng forstand. Derimot påpeker jeg at institusjonell etnografi er en godt egnet tilnærming for å frembringe kunnskap som er nyttig for folk, blant annet ved å utvide folks kunnskap om sin virksomhet gjennom å synliggjøre styringsrelasjoner. Det er et viktig siktemål med tilnærmingen at kunnskapen gjøres tilgjengelig og kan brukes av dem som er i feltet som studeres på en slik måte at det utvider deres egen kunnskap om sin virksomhet. Formålet mitt med dette kapittelet er å belyse spørsmålet om hvilken betydning og nytte den kunnskapen jeg har bragt frem har, eller kan ha, for praksisfeltet. Som fortellingen over viser er ikke det en enkel oppgave. Det ærlige svaret er at jeg ikke vet hvilken nytte forskningen min vil ha. La meg likevel dele noen antakelser og refleksjoner omkring dette, og peke på hvilken nytteverdi jeg mener forskningen potensielt sett har.

I korte trekk har avhandlingen fått frem kunnskap om hvordan arbeidet med å identifisere barn det er grunn til bekymring for og å sette i verk tiltak ovenfor dem, innebærer en massiv tekstliggjøring av barn. I denne tekstliggjøringen spiller ulike redskaper eller beslutningshjelpemidler en viktig rolle. Disse redskapene bidrar til en homogenisering av forståelser, som er tuftet på innsikt primært fra utviklingspsykologi.

Tekstliggjøringen bidrar til at barn sluses inn i institusjonelle kretsløp som innebærer at de blir 'made up' på bestemte måter. Denne kategoriseringen av barna starter allerede i barnehagen, i det de ansatte må omsette en vond magefølelse til et språk som legitimerer bekymringen på måter som er institusjonelt ansvarlige. En viktig innsikt fra studien er at kartleggingsredskaper, som TRAS og ALLE MED, og beslutningshjelpemidler som Kvellos liste over risikofaktorer, derfor har stor definisjonsmakt. Når disse redskapene aktiveres bidrar til å definere bekymringene på bestemte måter. Oppmerksomheten trekkes mot noen egenskaper ved barnet og familien, og bort fra andre. Samtidig trekkes oppmerksomheten bort fra barnet som person i kjøtt og blod og mot tekstene som representerer barnet.

I en virkelighet som er dominert av en styringslogikk som stiller krav om institusjonell ansvarlighet, er det lite hensiktsmessig å argumentere for å gå vekk fra bruken av redskaper og beslutningshjelpemidler som nettopp er utformet for å fremme denne typen ansvarlighet. Jeg vil likevel ta til orde for at slike redskaper bør brukes kritisk. Redskapene kan absolutt være til hjelp i en beslutningsprosess, men de kan ikke erstatte dialog og en helhetlig vurdering av barnet.

«Ta opp uro»-prosjektet som ble gjennomført i Kristiansand kommune for en tid tilbake er et eksempel på en tilnærming som satt dialog i fokus (se Eriksson og Arnkil, 2009; Nilsen og Bakke, 2012). Formålet var, ganske enkelt, å oppfordre ansatte i bl.a. barnehager, skoler og helsestasjoner til å dele sin bekymring med barnas foresatte ved å sette ord på hva de er bekymret for og hvorfor, og så spørre de foresatte hva de tenker om det. Hensikten var å få i gang en dialog om bekymringen, som riktignok på et senere tidspunkt kunne involvere kartlegging, rapportering, systematisk observasjon osv. Det enkle poenget om å snakke om en bekymring uten at det er festet noen bestemt merkelapp til barnet man er bekymret for, tror jeg har mye for seg. Særlig gjelder det «de ubestemmelige», de barna som det er vanskelig å kategorisere.

Når de barnehageansatte jeg har intervjuet forteller om sitt arbeid med å avklare en bekymring for et barn fra den første vonde magefølelsen oppstår, er det mange kritiske vurderinger som gjøres underveis. De er opptatt av å ha vide normalitetskategorier (særlig for de yngste barna) for å unngå å kategorisere eller stigmatisere barn for tidlig. De er opptatt av å ha respekt for et mangfold av foreldrepraksiser, og kan i blant tenke at det ikke nødvendigvis er til barnets beste å involvere andre fagfolk hvis de er bekymret for barnet. De utviser en taus motstand, men pragmatisk tilpasning, til bruken av kartleggingsredskaper. Med andre ord er de barnehageansattes blikk på barnet

forankret i et bredt sett av tidvis motstridende institusjonelle diskurser, og i dette landskapet er det nettopp deres kritiske sans og «professional artistry» (Schön, 1987) som preger beslutningsprosessene. Kanskje kan man si at de har en «umulig oppgave» (jfr. Bourdieu, 1999) - skviset mellom hensynet til «systemet» på den ene siden, og hensynet til barna og sin egen profesjonalitet, på den andre siden – og at det nettopp er denne umuligheten som *er* deres profesjonalitet. De som jobber i barnehagen *skal* være kritiske til en nyliberal styringslogikk som, i godhetens navn, innebærer at avstanden mellom de profesjonelle og borgerne øker. Å være kritisk til denne styringslogikken, og å kjempe for barnehagens grunnleggende verdier, er i et slikt perspektiv *profesjonelt*. Å fremme denne typen refleksjon og kritikk i utdanningen bør, i mine øyne, være et mål. I forlengelsen av dette kan man også spørre om ulike tiltak for å styrke barnehageansattes evne til å identifisere barn i risiko er riktig fokus. Jeg mener at slike tiltak absolutt kan være hensiktsmessige, og særlig dersom de er rettet mot ansatte i ulike stillinger¹²², men at de bør suppleres med arenaer for kritisk dialog der barnehagens folk kommer til orde og blir tatt på alvor.

Den kritiske refleksjonen de barnehageansatte gjør i tekst-leser konversasjonen bør inspirere fagfolk i andre velferdstjenester. Det er forståelig – og nødvendig - at man i lys av den nyliberale styringslogikken, trenger dokumentasjon for å sette i gang tiltak ovenfor barn. Men det er vanskelig å få øye på hvordan den massive tekstliggjøringen som kreves bidrar til effektivitet og bedre målretting av tjenestene, som jo nettopp er målsetningen. Å åpne opp rommet for dialog rundt bekymringer kan bidra til andre forståelser og kategoriseringer, som også omfatter de ubestemmelige.

¹²² I spørreundersøkelsen fant jeg at størstedelen av de ansatte som hadde deltatt på Kvello-opplæringen hadde pedagogisk utdanning. Når vi vet at det er assistenter (faglærte og ufaglærte) som i det daglige tilbringer mest tid sammen med barna, kan dette virke noe paradoksalt. Etter at dette ble påpekt ble det satt i gang en egen opplæring for assistenter som en del av satsingen.

Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press
- ALLE MED plakat [bilde]. Hentet fra <https://www.infovestforlag.no/alle-med-observasjonsskjema.html>
- Alvesson, M. & K. Sköldbberg (2012). *Reflexive Methodology. New vistas for Qualitative Research*. 2nd ed. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE
- Andenæs, Agnes (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 5 (1), 1–14
- Andersen C.E., T.O. Engen, T. Gitz-Johansen, C.S. Kristoffersen, L.S. Obel, S. Sand og B. Zachrisen (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal survey - undersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport 15/2011. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133970/rapp15_2011.pdf?sequence=1
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.L. Arnesen (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. S. 101-123. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P.L. og M.N. Hansen. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequalities in Educational Performance. *European Educational Review*, 28 (5), 607-621
- Anderson M. and C. Reid (2016). Theoretical Insights from Neuroscience in Early Childhood Research. In A. Farrell, S.L. Kagan and E.K.M. Tisdall: *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. (S. 148-162) LA: SAGE
- Arendt, H. (2006 [1963]). *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. London: Penguin Books
- Arnesen, A. L. (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A.L. Arnesen (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. S. 56-76. Oslo: Universitetsforlaget
- Backe-Hansen, E (2009). *Å sende en bekymringsmelding eller la det være?* NOVA-notat 06/09. Oslo: NOVA
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press
- Baklien, B (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Norges Barnevern*, 86(4), 236-245

- Baklien, B. (2000). Evalueringsforskning for og om forvaltningen. I Foss, O. og J. Mønnesland (red.): *Evaluering av offentlig virksomhet*. NIBR 4-2000. Oslo: NIBR
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barne- og likestillingsdepartementet/ Kunnskapsdepartementet (2009). *Til barnets beste. Samarbeid mellom barnehagen og barnevernstjenesten. Veileder*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/veileder-til-barnets-beste-2009.pdf?id=2290022>
- Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet (2015). *Trygghet, deltakelse og engasjement. Regjeringens arbeid for barn og unge*. Oslo: Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet
- Barnehage.no (2016, 14.01). Barnevernssaken i Trondheim: – Hvem skal hjelpe barnevernet? Hentet fra <http://barnehage.no/helse/2016/01/--nyttelost-afmelde-bekymring-til-barnevernet/>
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barneombudet (2009). *Supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/supplerender-rapport-til-fn_norsk-web.pdf
- Barnevernloven (1992). *Lov om barneverntjenester*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press
- Bennett, J. (2006). New policy conclusions from starting strong ii. An update on the OECD early childhood policy reviews. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (2), 141–56.
- Berger, T. og P. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Random House
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational theory*, 54 (3), 233-250

- Bjerkestrand, M og T. Pålerud (red.) (2008). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bjørnsrud, H. og S. Nilsen (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk*, 78 (3), 40–51.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser og M. Röthle (red.): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (S. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19 (1), 3-10
- Borg, E., I-H Kristiansen og E. Backe-Hansen (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Rapport nr. 6/2008. Oslo: NOVA
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications Inc.
- Bourdieu P. (1992). The Practice of Reflexive Sociology (The Paris Workshop). I Bourdieu P. & L. Wacquant: *An invitation to Reflexive Sociology*. (S. 218-260). Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. (1999). An Impossible Mission. I Bourdieu, P. et al.: *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bratterud, Å. og K. Emilsen (2013). *Dørstokkmila. Barnehagens vei fra magefølelse til melding*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bravoleken (2015). *Om Bravo*. Hentet fra <http://www.bravoleken.no/om-bravoleken/>
- Breimo, J.P. (2011). «Bundet av bistand»: *En institusjonell etnografi om organisering av rehabiliteringsprosesser*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Nordland) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/139936/1/Breimo.pdf>
- Bremnes, R., T. Falch og B. Strøm (2006). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*. SØF-rapport nr. 04/06. Trondheim: NTNU.
- Brendmoe, A.A. og W.E. Olsen (2015). Lokalt utviklingsarbeid for tidlig innsats. *Barnehagefolk*. 2015 (2), 63-67

- Brunkhorst, H. (2008). Profesjoner i kommunikasjonsteoretisk perspektiv. I Molander A. og L.I. Terum(red.): *Profesjonsstudier*. (S. 397-410). Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten, B., Drange, N., Haakestad, H. og Telle, K. (2014). *Gratis kjernetid i barnehager. Sluttrappport*. Fafo-rapport 2014:44. Hentet fra <http://www.fafo.no/images/pub/2014/20391.pdf>.
- Bundgaard, H. og E. Gulløv (2006). Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish DayCare Institutions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1), 145-155. doi: 10.1080/13691830500335291
- Bundgaard H. og E. Gulløv (2008). *Forskjel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Bø, I. og I.K. Løge (2009). *Hva er bekymringsfull atferd? En undersøkelse blant fagpersonell i barnehage/førsteklasse og pedagogikkstudenter om hvilke barn de forbinder med uttrykket 'bekymringsbarn'*. Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning. Hentet fra <http://docplayer.me/5678409-Hva-er-bekymringsfull-atferd.html>
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49–66
- Cameron, D.L., A.D. Tveit, J. Midtsundstad, A.C.E. Nilsen & H.C. Jensen (2014). An Examination of the Role and Responsibilities of Kindergarten in Multidisciplinary Collaboration on Behalf of Children with Severe Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (3), 344–357. doi: 10.1080/02568543.2014.912996
- Campbell, M. & F. Gregor (2004). *Mapping Social Relations. A Primer in Doing Institutional Ethnography*. Lanham: AltaMira Press
- Creswell, J.W (2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 3rd edition. Los Angeles: SAGE
- Cunha, F. & J. Heckman (2007). The economics of Human Development: The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47
- Dahlberg G., P. Moss & A. Pence (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London and New York: Routledge

- Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124–133
- Dahlgren, K. & J. Ljunggren (red.) (2010). *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, A-L, T. Karlsen, H. Røed, T. Hodne & A. Vangstad (eds.) *Regional Monitor*. Agderforskning: FoU-rapport 2/2011
- Datatilsynet (2014). *Personvern i skole og barnehage*. Samlerapport. Hentet fra http://www.datatilsynet.no/Global/04_planer_rapporter/Skoleprosjektet_samlerapport.pdf
- Datatilsynet (2015). *Datatilsynets høringsuttalelse – lovhjemmel for barnehagers behandling av personopplysninger i forbindelse med dokumentasjon og vurdering*. Hentet fra https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/05_hoeringer/2015/14-01335-2-datatilsynets-hoeringsuttalelse-ending-barnehageloven.pdf
- Delanty, G. & P. Strydom (2003). *Philosophies of Social Science. The Classic and Contemporary readings*. Philadelphia: Open University Press
- Dencik, L., C. Bäckström & E. Larsson (1988). *Barnens två världar*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag
- Dencik, L. (1999). Fremtidens børn - om postmodernisering og socialisering. I Dencik, L. og P.S. Jørgensen: *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- DeVault, M. (2013). Institutional Ethnography: A Feminist Sociology of Institutional Power. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 42 (3), 332-340
- DeVault, M & L. McCoy (2006). Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations. I Smith, D. (ed.): *Institutional Ethnography as practice*. (S. 15-44) Lanham, Md: Rowman & Littlefield
- DiMaggio, P.J. & W.W. Powell (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160
- Dolan, P. (2010). Space, time and the constitution of subjectivity: Comparing Elias and Foucault. *Foucault Studies*, 8, 8-27
- Donzelot, J. (1979). *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books
- Durkheim, E. (1964): *The Rules of Sociological Method*. New York: Free Press

- Ehn, B. (2004 [1983]). *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim
- Ekspertutvalg (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapp-orter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf
- Elias, N. (1994 [1939]). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell
- Ellingsen, D. (2008). *Levekårsutfordringer i region Agder*. FoU rapport 26/2008. Kristiansand: Agderforskning
- Ellingsen, D., Jeppesen, M., Røed, H. og Jentoft, N. (2009). *Levekår i Vest-Agder*. FoU rapport nr. 1/2009. Kristiansand: Agderforskning
- Ellingsæter, A.L og L. Gulbrandsen (2003). *Barnehagen: fra selektivt til universelt velferdsgode*. NOVA-rapport nr 24. Oslo: NOVA
- Ellingsæter A.L. og L. Gulbrandsen (2005). Valget er barnehage. I B. Brandth og E. Kvande (red.): *Valgfrihetens tid. Velferdsstat, arbeid og likestilling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Endringslov til barnehageloven og opplæringslova (2016). *Lov om endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2016-06-17-65>
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., & Taguma, A. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review Norway*. Paris: OECD
- Engle, P.L., M.M. Black, J.R. Behrman, M. Carbal de Mello, P.J. Gertler, L. Kapiriri, R. Martorell, M. E. Young & the International Child Development Steering Group (2007). Strategies to avoid the loss of developmental in more than 200 million children in the developing world. *Lancet*, 369,229-42
- Eriksen, E.O. (2001). *Demokratiets sorte hull*. Oslo: Abstarkt forlag
- Eriksson E. & T.E. Arnkil (2009). *Taking up one's worries. A handbook on early dialogues*. Jyväskylä: National Institute for Health and Welfare
- Esping-Andersen G. (2002). A Child-Centered Investment Strategy. I G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck og J. Myles: *Why we need a new welfare state*. (S. 26-67) Oxford: Oxford University Press.
- Esser, F. (2015). Fabricating the Developing Child in Institutions of Education. A Historical Approach to Documentation. *Children & Society*, 29 (3), 174-183
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology* 8 (2009) 247-266

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fendler L. (2001). Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction. I Hultqvist K. & G. Dahlberg (eds.): *Governing the child in the new millennium*. (S. 119-142). New York: Routledge
- Fladberg, K.L. (2015, 13.09). Opplever tvang og mistillit. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/oslo/opplever-tvang-og-mistillit-1.395567#>
- Fladberg, K.L. (2016, 11.05). Datatilsynet mener ny lov gir blankofullmakt til å dokumentere alt i barnehagen. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/innenriks/datatilsynet-mener-ny-lov-gir-blankofullmakt-til-a-dokumentere-alt-i-barnehagen-1.723239>
- Fladberg, K.L. og S. Fyen (2016, 12.05). - Datatilsynet tar feil om barn. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/innenriks/datatilsynet-tar-feil-om-barn-1.723950>
- Fossestøl, B. (2016). Moralsk ansvar – den profesjonelles private dilemma? I Kroken, R. og O.J. Madsen (red.): *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten. Fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?* (S. 42-63). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Foucault, M. (2014[1977]). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Foucault, M. (2007). *Security, Territory, Population*. London: Palgrave Macmillan
- Foucault, M. (2001[1976]). *Seksualitetens historie*. Oslo: Exil Forlag
- Foucault, M. (1999[1973]). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal
- Fox, S., P. Levitt and C. Nelson (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81 (1), 28-40
- Franck, K. (2014). *Constructions of children in-between normality and deviance in Norwegian day-care centres*. (Doktorgradsavhandling). Norsk senter for barneforskning (NOSEB), NTNU, Trondheim
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago and London: University of Chicago Press
- Frykman, J. og O. Löfgren (1979). *Den kultiverade människan*. Lund: Liber
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Gardar, L.A., M.C. Olsen og U. Oterholm (2015). Tidlig innsats = kreativitet og mangfold. *Barnehagefolk*, 2015 (2), 56-60
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. 2nd edition. Cambridge: Polity Press
- Gilliam, L. og E. Gulløy (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Gjervan, M. (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf
- Goffman, E. (2010[1963]). *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Fredriksberg: Samfundsliteratur
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Random House
- Goodin, R.E. (1986). Welfare, Rights and Discretion. *Oxford Journal of Legal Studies*, 6 (2), 232-261
- Graeber, D. (2015). *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity, and the Secret Joys of Bureaucracy*. Brooklyn, NY: Melville House.
- Grantham-McGregor, S., Y.B. Cheung, S. Cueto, P. Glewwe, L. Richer, B. Strupp & the International Child Development Steering Group (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70
- Greve, A. (2013). Utviklingstrekk ved den norske barnehagen. I Ø. Kvello (red.): *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. 2. utgave. (S. 63-79). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I Hennem, B.A., M. Pettersvold og S. Østrem (red.): *Profesjon og kritikk*. (S. 201– 219). Bergen: Fagbokforlaget Vigsmestad & Bjørke AS
- Griffith, A. & Smith, D.E. (2005). *Mothering for schooling*. New York: Routledge Falmer.

- Griffith, A. & Smith, D.E. (2014). Introduction. In A. Griffith & D. Smith, *Under new public management. Institutional ethnographies of changing front-line work*. 1st edition. (S. 3-21). Toronto: Toronto University Press.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. og L.I. Terum (red): *Profesjonsstudier*. (S. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I Molander, A. og L. Terum (red): *Profesjonsstudier*. (S. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget
- Grøholt, E., R. Nordhagen og A. Heiberg (2007). Mestring hos foreldre til barn med funksjonshemminger. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 127 (4), 422 – 426
- Gulbrandsen, L. og A. Winsvold (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. NOVA-rapport 2/09. Oslo: NOVA
- Gulbrandsen L. og E. Eliassen (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. NOVA-rapport 1/13. Oslo: NOVA
- Gulbrandsen, L. (2015). *Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte*. NOVA-notat 1/15. Hentet fra <http://www.hioa.no/content/download/97522/2129451/file/Nettutgave-NOVA-Notat-1-15.pdf>
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, M. (1997). A passion for boundaries. Reflections on connections between the everyday lives of children and discourses on the nation in contemporary Norway. *Childhood*, 4 (1), 19-42
- Gulløv, E. (2009). Om institutionalisering af børneopdragelse. I Aabro, C. og S.G. Olesen (red.): *Individ, institution og samfund – antologi for faget*. (S. 261-280). Værløse: Bilesø og Baltzer
- Haakestad, H., M. Bråten, R.S. Jensen og J. Svalund (2015). *Tidsbruk i barnehager Rapportering, organisering og ledelse*. Fafo-rapport 2015:43. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/tidsbruk-i-barnehager-2.pdf>
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance*. New York: Cambridge University Press
- Hacking, I. (1999). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales

- Hacking, I. (2002). Making Up People. I I. Hacking: *Historical Ontology*. (S. 99-114). Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), 277-302
- Hammersley M. & P. Atkinson (1987). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal
- Hansen, M. N. (1997). Social and economic inequality in the educational career: Do the effects of social background characteristics decline? *European Sociological Review*, 13, 305-321
- Hansen, M.N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46 (2), 133-157
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual studies*, 17 (1), 13-26
- Havnes, T. og M. Mogstad (2009). Er barnehage bra for barna? *Økonomiske analyser*, 2009 (4), 42-48
- Havnes, T. og M. Mogstad (2011). No child left behind: Subsidized childcare and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, (3), 97-129
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312 (5782), 1900-1902
- Hennum, N. (2010). Mot en standardisering av voksenhet? Barn som redskap i statens disiplinering av voksne. *Sosiologi i dag*, 40 (1-2), 57-75
- Hennum, N. (2014). Developing Child-Centered Social Policies: When Professionalism Takes Over. *Social Sciences*, 3, 441–459. doi:10.3390/socsci3030441
- Hennum, N. (2015). Makten i barnet. *Norges Barnevern*, 92(2), 124-138
- Henriksen, L. S. og A. Prieur (2004). Et nyt perspektiv på magt i det sociale arbejde. Review-essay. *Dansk Sociologi*, 15 (3), 101-110
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon - Hvilken rolle spiller skolen? I Mortensen, M. S.: *I forskningens lys. 32 artikler om norsk forskning i går, i dag, i morgen*. Oslo: NAVF
- Hernes, H. (2002). Profesjonelle brukere. I Nyhlen, B. og A.M. Støkken (red.) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget

- Hidle K.M. og K. Krogstad (2015). Er det mange måter å være norsk på? En empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager. *Prismet*, 66(3), 155-167
- Hoel, M. og B. Hvinden (1982). Om bruk av gruppediskusjoner som samfunnsvitenskaplig forskningsmetode. I Holter, H. og R. Kalleberg (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Horrigmo, K.J. og B. Nylehn (2004). Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen. Institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon. Bergen: Fagbokforlaget
- Høgsbro, K. og A.K. Burholt (2015). *Demensproblematikken : En institutionel etnografi af en livsverden og en professionel indsats*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Illeris, K. (2012). *Kompetence: Hvad, Hvorfor, Hvordan?* 2nd edition. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Israel, M. & I. Hay (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. London: SAGE publications
- Jacobsen, D.I. (2004). Tverretatlig samarbeid i et organisasjonsteoretisk perspektiv. I Repstad, P (red.): *Dugnadsånd og Forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. 2. utgave. (S. 75-114) Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I. og J. Thorsvik (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Jahreie, J.C.B. (2016). *Pedagogiske ledere, i skjæringspunktet mellom kommune og profesjon– en institusjonell etnografi om språkkartlegging i Oslo kommune*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Allkopi, Oslo
- James, A. og A. James (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. 2nd edition. London: SAGE
- Järvinen M. og N. Mik-Meyer (red.) (2003). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag
- Järvinen M., J. E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2002). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet
- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? I H. Brembeck, B. Johansson og J. Kampmann (eds.): *Beyond the*

Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies. (S. 127-152) Roskilde: Roskilde University Press

- Kaurel, J. (2015). Effektstudien som utdanningspolitisk styringsinstrument. I Hennem, B.A, M. Pettersvold og S. Østrem (red.): *Profesjon og kritikk.* (S. 221– 244). Bergen: Fagbokforlaget Vigsmostad & Bjørke AS
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I Molander A. og J-C Smeby (red.): *Profesjonsstudier 2.* (S. 27-43). Oslo: Universitetsforlaget
- Kirp, D.L. (2007). *The Sandbox Investment. The preschool movement and Kids-first politics.* Cambridge: Harvard University Press
- Kjønstad, A. (2009). *Taushetsplikt om barn. Kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barnevernet.* Oslo: Kommuneforlaget
- Kjørholt, A.T (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society.* (Doktorgradsavhandling, NTNU). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:125285/FULLTEXT01.pdf>by
- Kjørholt, A.T. (2009). Barnehagen som forskningsfelt. I B.R. Nuland., B.S. Tranøy og J. Christensen (red.), *Hjernen er alene. Institusjonalisering, kvalitet og relevans i norsk velferdsforskning.* (S. 199-216). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørholt, A.T. & J. Qvortrup (2012). Childhood and social investments: Concluding thoughts. I A.T. Kjørholt og J. Qvortrup (eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market.* (S.262-274). London: Palgrave Macmillan, s 262-274
- Klitmøller J. og D. Sommer (red.) (2015). *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole.* København: Hans Reitzel
- Knudsen, H (2004). Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser. I Repstad, P. (red.): *Dugnadsånd og forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis.* 2. utgave. (S. 19-74) Oslo: Universitetsforlaget
- Konradsen, J. (2015). Oslo kommunes forsøk på tidlig innsats. *Barnehagefolk,* 2015 (2), 47-50
- Korsvold, T. (1993). Idealer og virkelighet. Norsk familie- og barnehagepolitikk de siste tiåra. *BARN,* 1993 (2), 34–53
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten.* 2.utgave. Oslo: Abstrakt.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik. En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland.* Oslo: Universitetsforlaget

- Korsvold, T. (2011). Barndom – barnehage – inkludering. I Korsvold, T. (red.) *Barndom – barnehage – inkludering*. (S. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion. En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2015 (1), 3-14
- Kroken, R. og O.J. Madsen (red.) (2016). *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten. Fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kroken, R. (2016). Vilkår for maktkritikk. I Kroken, R. og O.J. Madsen (red.). *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten. Fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?* (S. 64-85) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Høringsnotat om endringer i barnehageloven*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2014/14_5618/hoeringsnotat1.pdf
- Kvello, Ø. (2011). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lalander, P. (2012). The sociology of deviance. I Aakvaag, G.C, Hvid Jacobsen, M. og T. Johansson: *Introduction to Sociology. Scandinavian Sensibilities*. Harlow: Pearson
- Larsen, M.S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N. og Kousholt, D, Bjørnøy Sommersel, H., Steenberg, K. (2013). *Forskningskortlægning og forskevrdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige*. Clearinghouse-forskningsserien 2013 (14). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (1999). On Recalling ANT. I Law, J. og J. Hassard (red): *Actor Network and After*. (S. 15–25). Oxford: Blackwell,
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I Korsvold T. (red.) *Barndom – barnehage – inkludering*. (S. 55-75). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lauvås, K. og P. Lauvås (2004). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lee, Krappmann og Aidoo (2015). Early childhood care and education is a right. I Marope, P.T.M. og Kaga, Y. (red.): *Investing against Evidence. The Global state of Early Childhood Care and Education*. (S. 37-54). Paris: UNESCO Publishing 2015
- Leer-Salvesen, K. (2016). *På tilliten løs? En studie av læreres og presters skjønnsutøvelse i spenningen mellom taushetsplikt, meldeplikt og avvergeplikt*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2378840/1/Leer-Salvesen%20p%20C3%A5%20tilliten%20l%20C3%B8s.pdf>
- Lidén, H., K. Eide, K. Hidle, A.C.E. Nilsen and R. Wærdahl (2013). *Levekår i mottak for enslige mindreårige asylsøkere*. ISF-rapport 2013:03. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Lipsky, M. (1977). Toward a Theory of Street-Level Bureaucracy. I Hawley W. og M. Lipsky (red.). *Theoretical Perspectives on Urban Politics*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Publications
- Lindøe P.H, A. Mikkelsen og O.E. Olsen (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43 (2), 191-217
- Lundberg, K.G. og H.L. Sataøen (2014). Institusjonell etnografi – ei inspirasjonskjelde for den skandinaviske organisasjonsteorien? *Nordiske Organisasjonsstudier*, 16 (1), 30-50
- Lunde, E.S. (2012). Kvalitet i barnehagen. Gode nok barnehager for alle? *Samfunnsspeilet* 2012 (3). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-nok-barnehager-for-alle>
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6(8), 1-14
- Lunneblad, J. (2009). En målsättning för de Andra. Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad barngrupp. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 2(3), 115-125
- Løchen, Y. (2012 [1965]). Den diagnostiske kultur. I Næss, H.E. og W. Pedersen. *Merkesteiner i norsk sosiologi*. (S. 215-245). Oslo: Universitetsforlaget

- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og *dannelse*. I T. Moser og M. Röhle (red.): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (S. 119-132.) Oslo: Universitetsforlaget
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame
- Madsen, O.J. (2016). Psykologiens innflytelse i velferdsstaten. I Kroken, R. og O.J. Madsen (red.): *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten. Fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?* (S. 86-111). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Magnussen, M-L. (2015). Familieforsørgelse. Å utforske menns forsørgerarbeid. I Widerberg, K. (red.): *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi*. (S. 52-78). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Marope, P.T.M. & Kaga, Y. (red.) (2015). *Investing against Evidence. The Global state of Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Marvin, R., G. Cooper, K. Hoffman & B. Powell (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver–pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 107–124
- Mayring, P. (2007). On Generalization in Qualitatively Oriented Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3). Hentet fra <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262>
- McCoy, L. (2006). Keeping the Institution in View: Working with Interview Accounts of Everyday Experience. I Smith D.E. (ed.): *Institutional Ethnography as Practice* (S. 109-126). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Meld.St. 16 (2006-2007). (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld.St. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld.St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, voksne og unge med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld.St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld.St. 24 (2012-2013). (2013). *Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld.St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Mitchell, C. (2011). *Doing Visual Research*. London: Sage Publications Ltd.

- Mogstad, M. og M. Rege (2009a). Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. *Samfunnsøkonomen*, 5, 4-22.
- Mogstad, M. og M. Rege (2009b). Betydningen av tidlig læring for å motvirke at fattigdom går i arv. I Fløtten, T. (red.): *Barnefattigdom*. (S. 140-162). Oslo: Gyldendal forlag.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander A. og J-C Smeby (red.): *Profesjonsstudier 2* (S. 44-54) Oslo: Universitetsforlaget
- Moser, T. og T.K. Sanna (2007). Barnet som læringsaktør i barnehagen – kunnskap som mål og prosess. I T. Moser og M. Röthle (red.): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (S. 133-148). Oslo: Universitetsforlaget
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1). doi: 10.1177/1463949115627895
- Murphy, M. (2009). Bureaucracy and its Limits: Accountability and Rationality in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (6), 683-695.
- Møthe, S. (2009). *Etnometodologi. Et vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ forskning*. (Rapport nr. 70, Høgskolen i Buskerud). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui//handle/11250/141948>
- Måseide, P. (2008). Profesjoner i et interaksjonsteoretisk perspektiv. I Molander A. og L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. (S. 367-385). Oslo: Universitetsforlaget
- Neumann, C.B. (2009). *Det bekymrede blikket. En studie av helsesøstres handlingsbetingelser*. Oslo: Novus Forlag
- Neumann, C.B. (2011). Det profesjonelle blikket. Om betydningen av etnisitet, klasse og kjønn i helsesøstres tolkningsarbeid. I Leseth A.B. og K.N. Solbrække (red.). *Profesjon, kjønn og etnisitet*. (s 201-228). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nichols, N. (2016). Investigating the social relations of human service provision: Institutional ethnography and activism. *Journal of Comparative Social Work*, 11 (1). Hentet fra <http://journal.uia.no/index.php/JCSW/article/view/360>
- Nicolaisen H., Å.A. Seip og B. Jordfald (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. FAFO-rapport 2012:01. Hentet fra <http://www.faf.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/faf-rapporter/item/tidstyver-i-barnehagen>

- Nilsen, A.C.E. (2016). In-between discourses: Early intervention and diversity in the Norwegian kindergarten sector. *Journal of Comparative Social Work*, 11 (1). Hentet fra <http://journal.uia.no/index.php/JCSW/article/view/361>
- Nilsen, A.C.E. (2015). Barneomsorg. På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen. I Widerberg, K. (red.): *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi*. S. 32-51. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nilsen, A.C.E. (2014). *Tidlig innsats – for god start. En spørreundersøkelse om praksis og erfaringer med tidlig innsats i to kommuner i Aust-Agder*. Rapport. Hentet fra <http://docplayer.me/2283741-Tidlig-innsats-for-god-start.html>
- Nilsen, A.C.E. (2013). Når barnehagepersonalet melder bekymring til barnevernet. I Marthinsen E. og W. Lichtwarck (red.): *Det nye barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, A.C.E. and H.C. Jensen (2012). Cooperation and coordination around children with individual plans. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14 (1), 1-14.
- Nilsen A.C.E og K. Bakke (2012). *Fra uro til trygghet. Evaluering av opplæringen i «Ta opp uro»- prosjektet i Kristiansand kommune*. Prosjektrapport 7/2012. Kristiansand: Agderforskning
- Nilsen, A.C.E. og H.C. Jensen (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan*. FoU-rapport 3/2010. Kristiansand: Agderforskning
- Nilsen, R.D. (2008). Children in nature: cultural ideas and social practices in Norway. I James, A. and A.L. James (red.): *European childhoods. Culture, politics and participation*. (S. 38-60). London: Palgrave
- Nilsen, R. D. (2000). Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen. En diskusjon med utgangspunkt i barnet som sosial aktør. *Barn*, 18 (1), 57-76
- Nordstoga, S. og A.M. Støkken (2011). Professional work in the squeeze. Experiences from a new control regime in residential care for children and youth in Norway. *Journal of Comparative Social Work*, 6 (2), 1-18
- Norstedt, M. og J. Breimo (2016). Moving Beyond Everyday Life in Institutional Ethnographies: Methodological Challenges and Ethical Dilemmas. *Forum: Qualitative Social Research*, 17 (2). Hentet fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2539>
- NOU 2009:10 (2009). *Fordelingsutvalget*. Oslo: Finansdepartementet
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- NOU 2009:22 (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge.* (Flatø-utvalget) Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2010:8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.* (Brenna-utvalget). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012:5 (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling.* Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nylehn, B. (2002). Kan profesjonelle samarbeide? I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.): *De profesjonelle.* Oslo: Universitetsforlaget
- Næss, H.E. og W. Pedersen (2012). *Merkesteiner i norsk sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget
- Olsen, B. (2014). Kunnskap og symbolsk dominans: en studie av kampen om barnehagen. *PAIDEIA*, 7. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/kunnskap-og-symbolsk-dominans--en-studie-av-kampen-om-barnehagen/>
- Olsen, B. (2015). Magt og meninger: Pædagogiske værdiprofiler blant personalet i danske børnehaver. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 9(5), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.999>
- Olsen, T. og N. Jentoft (2013). *En vanskelig start. Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet.* FoU-rapport, 6/2013. Kristiansand: Agderforskning.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Otterstad, A.M. og H.J. Braathe (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global Studies of Childhood*, 6, 1-19, doi:10.1177/2043610615627927
- Palludan C. (2005). *Børnehaven gør en forskel.* (Doktorgradsavhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39 (1), 75-91
- Parsons, T. (1969). Research with Human Subjects and the "Professional Complex". *Daedalus*, 98 (2), 325-360

- Payne, G. & M. Williams (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39(2), 295-314
- Penn, H. (2011a). *Quality in Early Childhood Services. An International Perspective*. Berkshire: Open University Press
- Penn H (2011b). Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. *Childhood*, 18(1), 94-113
- Pettersvold M. og S. Østrem (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Pettersvold M. og S. Østrem (2014, 24.08)a. *Massiv kritikk av Agderprosjektet*. Hentet fra <http://www.mestremestrerikke.no/2014/08/massiv-kritikk-av-agderprosjektet.html>
- Pettersvold M. og S. Østrem (2014, 12.12)b. *Fra massekartlegging til verktøypedagogikk*. Hentet fra <http://www.mestremestrerikke.no/2014/12/fra-massekartlegging-til.html?m=1>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press
- Qvortrup J. (1994). Childhood matters: an introduction. I Qvortrup J., M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (eds.) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. (S. 1–24). Aldershot: Avebury Press
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117 (3/4), 631-653
- Ragin C.C & H.S. Becker (1992). *What is A Case? Exploring the Foundation of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Ragin, C.C. & L.M Amoroso (2011). *Constructing Social Research*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE/Pine Forge
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. 2nd edition. London: Free Association Books
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies. An introduction to Researching with Visual Materials*. 3rd edition. London: SAGE

- Rua, M. (2009). *Fengsel, isolasjon og varetekt sett fra fengselslegens ståsted. En institusjonell-etnografisk studie*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15850/Rua.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma. Om sivilisering og integrasjon i den velferdsambisiøse norske stat*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Røed H. (1993). *Surt liv på det blide Sørland*. Kristiansand: Agderforskning
- Sakslind R, & O. Skarpenes (2014). Morality and the Middle Class: The European Pattern and the Norwegian Singularity. *Journal of Social History*, 48 (2), 313-340. doi: 10.1093/jsh/shu074
- Satka, M.E. & C. Skehill (2011). Michel Foucault and Dorothy Smith in case file research: Strange bed-fellows or complementary thinkers? *Qualitative Social Work*, 11(2), 191-205. doi: 10.1177/1473325011400483
- Scaff, L.A. (2008). Max Weber. I R. Stones: *Key Sociological Thinkers*. 2nd edition. (S. 63-75). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schiefloe P.M. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Schön, D.A (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schutz, A. (1962). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. I Schutz, A.: *The problem of Social Reality. Collected papers 1*. (S. 3-47). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers
- Seeberg, M.L. (2010). *Siste skanse? En undersøkelse om 3-5 åringer som ikke går i barnehage*. NOVA-rapport nr 7/10. Oslo: NOVA
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722_FULLTEXT01.pdf?sequence=1.
- Shonkoff, J. & D. Phillips (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy Press
- Shonkoff J. (2015). The neurobiology of early childhood development and the foundation of a sustainable society. I Marope, P.T.M. og Kaga, Y.

- (red.): *Investing against Evidence. The Global state of Early Childhood Care and Education.* (s. 55-72). Paris: UNESCO Publishing.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30–43.
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1), 36-46
- Skaar, K., A. Halvorsen og K. Andresen (1996). *Mi he det så greit? En beskrivelse av levekår på Agder.* Fou-rapport 22/1996. Kristiansand: Agderforskning
- Skarpenes, O. og A.C.E. Nilsen (2014). 'Making up pupils'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (06), 424-439
- Smart, C. (2009). Shifting horizons: Reflections on qualitative methods. *Feminist Theory*, 10 (3), 295-308
- Smeby J-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17 (4), 43-58
- Smith, D. (1999). *The Civilizing process and the History of Sexuality: Comparing Norbert Elias and Michel Foucault.* *Theory and Society*, 28, 79-100
- Smith, D.E. (1978). 'K is mentally ill'. The anatomy of a factual account. *Sociology*, 12 (1), 23-53. doi: 10.1177/003803857801200103
- Smith D.E. (1987). *The Everyday World as Problematic. A Feminist Sociology.* Boston: Northeastern University press
- Smith D.E. (2005). *Institutional Ethnography. A sociology for people.* Lanham, Md: AltaMira
- Smith D.E. (2006). Incorporating Texts into Ethnographic Practice. I Smith, D.E. (ed.): *Institutional Ethnography as practice.* S. 65-88. Lanham, Md: Rowman & Littlefield
- Smith, D.E. (2012[1999]a). Ruling Relations. I Smith, D.E.: *Writing the Social. Critique, theory and investigations.* S. 73-95. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D.E. (2012[1999]b). The Standard North American Family: SNAF as an Ideological Code. I Smith, D.E.: *Writing the Social. Critique, theory and investigations.* S. 157-171. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D.E. (2012[1999]c). Telling the Truth after Postmodernism. I Smith, D.E.: *Writing the Social. Critique, theory and investigations.* S. 96-132. Toronto: University of Toronto Press.

- Smith, D.E. (2012[1999]d). Sociological Theory: Methods of Writing Patriarchy into Feminist Texts. I Smith, D.E.: *Writing the Social. Critique, theory and investigations*. S. 45-70. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D.E og Turner, S. (2014). Introduction. In D. Smith & S. Turner, *Incorporating Texts into Institutional Ethnographies* (1st ed., pp. 3-14). Toronto: Toronto University Press.
- Snakkepakken (udatert). *Snakkepakken – et pedagogisk språkverktøy*. Hentet fra <http://www.snakkepakken.no/no/snakkepakken/beskrivelse/>
- Solli, K. A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.L. Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. S.34-50. Oslo: Universitetsforlaget
- Sommer, D. (2015). Tidlig i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen. I Klitmøller J. og D. Sommer (red.). *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. S. 61-82. København: Hans Reitzel
- Sparti, D. (2001). Making up people. On some looping effects of the human kind – institutional reflexivity or social control? *European Journal of Social Theory* 4 (3), 331-349
- Statistisk Sentralbyrå (2015a). Barnehager, 2015, endelige tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20#content>
- Statistisk Sentralbyrå (2015b). KOSTRA-databasen. Nøkkeltall og grunnlagsdata. Hentet fra <https://www.ssb.no/offentlig-sektor/kommune-stat-rapportering/kostra-databasen>
- Statistisk Sentralbyrå (2015c). Barnevern, 2015. Hentet fra <http://www.ssb.no/barneverng>
- Stefansen, K. (2011). *Foreldreskap i småbarnsfamilien. Klassekultur og sosial reproduksjon*. (Doktorgradsavhandling). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15408/dravhandling-stefansen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Steinnes, G.S og P. Haug (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6 (13), 1-13
- Svensson, L.G. og A. Karlsson (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I Molander A. og L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. (S. 261-275). Oslo: Universitetsforlaget
- Sverdrup, S. (2013). Følgeforskning som en nyere tendens i norsk evaluering. Hva er det, og hvordan kan det gjennomføres? I Halvorsen, A., E.L. Madsen og N.

- Jentoft (red): *Evaluering. Tradisjoner, praksis, mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (2010). *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Abingdon: Routledge
- Tavory, I. & S. Timmermans (2014). *Abductive Analysis. Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press
- Thomas, G. (2010). Doing Case Study: Abduction Not Induction, Phronesis Not Theory. *Qualitative Inquiry*, 16 (7), 575-582
- Thompson, T.L. & C. Pinset-Johnson (2011). Institutional Ethnography and Actor Network Theory: The possibilities and challenges of exploring the relational in adult education research. *Adult Education Research Conference*. Paper 102. Hentet fra: <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/102/>
- Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk barnehageforskning*, 2 (3), 127-137
- Thorkildsen, I.M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det*. Bergen: Vigmostad & Bjørke
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham, U.S.: Open University Press
- Thorne, B. (1997). Children and gender: constructions of difference. In Sara N. Davis and Mary M. Gergen (red): *Toward a new psychology of gender*. New York: Routledge
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- TRAS plakat [bilde]. Hentet fra <https://www.infovestforlag.no/tras-plakat-100x70.html>
- Turmel, André (2008). *A historical sociology of childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. New York: Cambridge University Press
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk barnehageforskning*. 8 (5), 1-16
- UNICEF (2008). *The Child Care Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre

- UNICEF (2013). *The Formative Years: UNICEF's work on measuring early child development* [brosjyre]. New York: UNICEF
- Universitetet i Stavanger (2016). *Agderprosjektet – en god start for alle*. Hentet fra <http://www.uis.no/forskning/skole-og-barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/>
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22, 303-313
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Oversikt - Aust-Agder fylke*. Hentet fra: <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt?enhetsid=09&skoletypemenuid=0>
- Vågan, A. og H. Grimen (2008). Profesjoner i et maktteoretisk perspektiv. I Molander A. og L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. (S. 411-427). Oslo: Universitetsforlaget
- Vassenden, A. (2008). Om å innlemme makronivået i mikrososiologiske studier. En sammenligning av «grounded theory» og «extended case method». *Sosiologisk tidsskrift*, 16 (4), 323-339.
- Vik, S. & R.S. Hausstätter (2014). "Early Intervention" til tidlig innsats: utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 14 (6), 45-57.
- Være sammen og Idéhospitalet (udatert). *Om oss*. Hentet fra <http://www.vaeresammen.no/om-oss/>
- Wagner, P. (1994). *A Sociology of Modernity. Liberty and Discipline*. London: Routledge
- Walby, K. (2007). On the Social Relations of Research. A Critical Assessment of Institutional Ethnography. In *Qualitative Inquiry*, vol. 13, no. 7: 1008-1030
- Walker, S.P, T.D. Wachs, J.M. Gardner, B. Lozoff, G.A. Wasserman, E. Pollitt, J.A. Carter & the International Child Development Steering Group (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, 145-57
- Widerberg, K. (1995). Sociologins makt – maktens sosiologi. *Sociologisk Forskning*, 32 (4), 5-17
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag*, 37 (2), 7-28
- Widerberg, K. (2008). Dorothy E. Smith. I R. Stones (ed.): *Key Sociological Thinkers*. Second Edition. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

- Widerberg, K. (2015). En invitasjon til institusjonell etnografi. I K. Widerberg (red.): *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi*. S 13-31. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Willumsen E. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Winsvold, A. og L. Gulbrandsen (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Rapport 2/2009. Oslo: NOVA
- Witoszek, N. (2011). *The Origins of the "Regime of Goodness". Remapping the Cultural History of Norway*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt*. (NOVA rapport 12/2010). Hentet fra: <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-fracfall-i-videregaaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten>
- Zahl, M-A. og S. Sagatun (2003). Det vanskelige samarbeidet. I Zahl, M-A (red.): *Sosialt arbeid. Refleksjon og handling*. (S. 241-258). Bergen: Fagbokforlaget
- Østerberg, D. (1993). *Fortolkende sosiologi. Almene emner og metodologi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Østrem, S. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (red.): *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (S. 274-290). Oslo Universitetsforlaget
- Østrem, S., H. Bjar, L.R. Føsker, H.D. Hogsnes, T.T. Jansen, S. Nordtømme og K.R. Tholin (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Rapport 1/2009.) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Vedlegg: Rapport fra spørreundersøkelsen



UNIVERSITETET
I AGDER

Ann Christin Eklund Nilsen

Forord

Denne rapporten utgjør en del av et doktorgradsprosjekt knyttet til satsingen *Tidlig innsats for god start* som gjennomføres i Åmli og Arendal kommuner. Formålet med rapporten er å presentere noen av resultatene fra en spørreundersøkelse som er gjennomført blant ansatte i barnehager og helsestasjoner i de to kommunene. Rapporten bør ikke anses som en del av doktorgradsavhandlingen, men er først og fremst ment å være et redskap for det videre arbeidet med satsingen. En analyse av noen foreløpige resultater ble presentert for styringsgruppen på et møte i oktober 2013, og et utkast av rapporten ble forevist styringsgruppen i september 2014.

Takk til veileder for doktorgradsprosjektet, Anne Marie Støkken, prosjektleder for satsingen, Anne Stiansen, og et av medlemmene i styringsgruppen for satsingen, Karen Junker, som har lest gjennom og kommentert både spørreskjemaet og rapporten.

Ann Christin E. Nilsen

Oktober 2014

Innledning

Bakgrunn for satsingen «Tidlig innsats – for god start»

Aust-Agder fylke har over lang tid hatt betydelige levekårsutfordringer (se for eksempel Røed 1993; Skaar et al. 1996; Ellingsen 2008). Fylket sliter også med utfordringer knyttet til befolkningens levevaner og helse, samt på likestillingsområdet. Ser man på skoleresultater ligger fylket under landsgjennomsnittet, både på standpunkt karakterer og nasjonale prøver¹²³.

På bakgrunn av denne situasjonen har fylkesmannen i Aust-Agder tatt initiativ til å igangsette utviklingsprosjektet “Tidlig innsats – for god start”, som blant annet har til hensikt å bedre levekårssituasjonen gjennom “systematisk og målrettet arbeid rettet inn mot de minste barna og deres familier” (jfr prosjektbeskrivelse, s. 3).

Utviklingsprosjektets visjon er: «Alle barn blir sett og får mulighet til å utvikle sitt potensiale» (jfr prosjektbeskrivelse, s. 4). Målene er at (a) Barn som lever i utsatte familier/i vanskelige relasjoner blir sett og fulgt opp i svangerskapsomsorg, helsestasjon/skolehelsetjenesten, barnehage og skole, (b) Foreldrene er bedre foreldre ved at relasjonskompetansen er økt, og (c) Kunnskap om systematisk og tverrfaglig innsats ovenfor risikoutsatte barn i barnehagen og skolen gir barna et bedre utgangspunkt/bedre psykisk helse slik at de mestrer kravene i skolen bedre. Det er i tillegg formulert følgende seks delmål for prosjektet.

1. *Tidlig intervensjon – Etablere system for å fange opp barn i risikozonen i barnehagen etter “Kvello metoden”.*
2. *Barnehage- og skoleansatte, evt. eget team, veileder foreldre i foreldrerollen.*
3. *Barn som lever i utsatte familier får tilbud om leksehjelp i løpet av skoledagen.*
4. *Barn i utsatte familier deltar i fritidsaktiviteter tilsvarende barn flest i løpet av skoledagen.*
5. *Identifisere svikt i rutiner i samhandlingen i helse- og sosialtjenestene og mellom 1. og 2. linjetjenesten for å fange opp og følge opp risikoutsatte barn. Hvor, når, hvorfor og hvordan svikter det i kjeden?*
6. *Etablere gode rutiner i samhandlingen i helse- og sosialtjenestene og mellom 1. og 2. linjetjenesten for å fange opp og følge opp risikoutsatte barn.*

De forskjellige målene og delmålene har i ulik grad blitt vektlagt i prosjektet, som en følge av at prosjektet ble avkortet i forhold til opprinnelig søknadsbeløp. Innsatsen har i all hovedsak

¹²³ <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=09&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0&sammenstilling=4&periode=2013-2014&orgAggr=A&sammensattindikator=True&fordeling=0&skoletypemenuid=0&artikkelvisning=False#rapport> og <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=09&vurderingsomrade=11&skoletype=0&skoletypemenuid=0&underomrade=29&sammenstilling=4&fordeling=0#rapport>

vært spisset mot barn under skolealder, ettersom det er «definert «hull» i det offentlige systematiske observasjon og innsats overfor barn og unge fra barnet fyller to år til det starter på skolen» (jfr prosjektrapport av 21.12.2011, s. 2-3). Delmålene knyttet til leksehjelp (delmål 3) og å fremme deltakelse i fritidsaktiviteter for utsatte barn (delmål 4) har følgelig blitt nedprioritert (jfr prosjektrapport av 17.01.2014, s.3). Det har heller ikke blitt satt i verk systematiske tiltak for foreldreveiledning (delmål 2).

En sentral del av aktiviteten i prosjektet har vært å tilby ansatte i barnehager, helsestasjoner, barnevernstjeneste og andre etater opplæring i den såkalte Kvello-modellen (forklares nærmere på s. 7). I begge kommunene som omfattes av satsingen har man også implementert eller gjort forsøk på å implementere Kvello-modellen i arbeidet med tidlig innsats, først og fremst i form av at de ansatte får opplæring i metodikken, og ved at det har blitt nedsatt et eget Kvello-korps som gjør observasjoner i barnehagene med et påfølgende stormøte. I tillegg til opplæring i Kvello-modellen har det blitt gjennomført en rekke andre opplæringstiltak, eksempelvis kurs i taushetsplikt og kurs i mentalisering.

Prosjektet er avgrenset til kommunene Arendal og Åmli. Dette er kommuner som begge skårer dårlig på levekårsindeksen. Arendal, som er den største kommunen i Aust-Agder, ble invitert med i prosjektet «fordi kommunen har store levekårsutfordringer tilsvarende de som er gjeldende for fylket for øvrig. I tillegg har kommunen store utfordringer med kriminalitet, langtids sosialhjelpsutbetalinger for alle aldersgrupper og for unge i gruppen 18-24 spesielt. Kommunen oppgir at det er et økende problem med unge rusmisbrukere og mange unge jenter mellom 15-20 år som blir mødre» (jfr prosjektbeskrivelse, s. 9). I prosjektbeskrivelsen anføres det i tillegg at kommunen har flest ikke vestlige innvandrere i fylket. I Arendal er 3 av 8 oppvekstområder valgt ut til å delta i utviklingsprosjektet på bakgrunn av at de kommer dårligst ut på de fleste levekårsvariablene.

Åmli kommune ble invitert med i prosjektet fordi «kommunen sliter med de fleste levekårsvariablene, og er blant de 6 kommunene i Aust-Agder som også omtales i Fafo-rapporten 2009:38 Barnefattigdom i Norge, på grunn av en høy andel fattige barn og høy andel barn i familier som mottok sosialhjelp i 2006. Kommunen har også en betydelig andel unge uføre og unge på langtids sosialhjelp. (...) I tillegg kommer kommunen dårlig ut på dødelighetsstatistikken for begge kjønn. Det er særlig hjerte- og karsykdommer for begge kjønn og kreft for kvinner som er høyere enn snittet for Aust-Agder og for landet. Kommunen har mange barn som mottar hjelpetiltak eller omsorgstiltak i løpet av året pr. 100 barn 0-17 år. Mens det i 2008 var henholdsvis 4,1 for landet og 4,3 for fylket hadde Åmli 9,7 slike saker» (jfr prosjektbeskrivelse, s. 10).

Utviklingsprosjektet har blitt finansiert av Kunnskapsdepartementet, og midlene forvaltet av Fylkesmannen i Aust-Agder gjennom et eget prosjekt («Tidlig innsats – for god start»). Aust-Agder fylkeskommune bidrar i tillegg med delfinansiering av følgeforskningen i prosjektet. Det

ble første gang søkt om midler våren 2010. Søknaden ble da avslått, og erstattet av en ny søknad av mindre omfang. Denne ble innvilget høsten 2010, med tilsagn om 1,2 mill. pr år over en tre års periode. Prosjektet ble igangsatt 1/12-2010, og ble videreført i 2011, 2012 og 2013. Man søkte så Kunnskapsdepartementet om videre finansiering for 2014 og 2015. Dette ble det først gitt tilsagn om, men tilsagnet ble trukket tilbake av den nye regjeringen. Prosjektet er likevel videreført i 2014, delvis med resterende midler fra tidligere års prosjektmidler fra Kunnskapsdepartementet, og delvis med midler fra Fylkesmannen. Formelt avsluttes prosjektet ved utgangen av 2014.

Det er ansatt en egen prosjektleder på full tid for å ivareta den daglige driften av prosjektet. Prosjektlederens rolle er å være «en pådriver, koordinator og katalysator for organisasjonsutvikling på kommunalt nivå. I første omgang vil vedkommende få i oppgave å utarbeide oversikt over utfordringene og utarbeide en helhetlig tilnærming til problematikken i tett samarbeid med kommunene. Dernest å samarbeide med kommunene om gjennomføring og evaluering av tiltak» (jfr revidert søknad, av 23.11.10., s. 1-2). I 2013 trådte tidligere prosjektleder ut av stillingen, og en ny prosjektleder ble ansatt. I tillegg er det nedsatt en egen prosjektgruppe og styringsgruppe for satsingen. Prosjektgruppen består av representanter fra helsestasjon, barnehage og skole/PPT i begge kommunene, samt representanter fra helse og sosialavdelingen og utdannings- og justisavdelingen hos Fylkesmannen. Styringsgruppen består av fylkesmann og assisterende fylkesmann i Aust-Agder, ordførere og rådmenn i begge kommunene, fylkeslege og utdanningsdirektør i fylket, samt prosjektleder. Prosjektet har i tillegg mottatt finansiering til følgeforskning. I desember 2012 ble forfatteren av denne rapporten ansatt som doktorgradsstipendiat ved UiA for å følge satsingen.

Formålet med spørreundersøkelsen

Rapporten omhandler en spørreundersøkelse som er gjennomført blant ansatte i barnehager og helsestasjoner i de to kommunene. I Arendal er spørreundersøkelsen kun sendt til ansatte i de tre utvalgte oppvekstområdene for satsingen.

Formålet med spørreundersøkelsen har hovedsakelig vært å kartlegge hvilke erfaringer ansatte i barnehager og helsestasjoner har med bekymring for barn, og hvilke erfaringer de har med å samarbeide med foresatte, kolleger og andre fagfolk når de er bekymret. I tillegg har det vært et formål med kartleggingen å få kunnskap om hvilken betydning deltakelse i Kvello-opplæringen har hatt for de ansattes trygghet i å oppdage og håndtere bekymringer.

Problemstillingene som belyses i rapporten er:

- Hvor vanlig er det at barnehagepersonalet og helsesøstrene er bekymret for barn?
- Hva pleier de å gjøre ved bekymring?

- Hvor trygge er barnehagepersonalet og helsesøstrene på å ta opp bekymring med hhv barnets foresatte, kolleger og andre fagfolk?
- Har de fått tilstrekkelig opplæring og redskaper til å håndtere bekymring?
- Hvilken betydning har Kvello-opplæringen hatt for tryggheten i å oppdage og å ta opp bekymring?

Teoretisk tilnærming

«Tidlig innsats» og fagutvikling

«Tidlig innsats» er et begrep som stadig dukker opp både i media, politikk og forvaltning. Begrepet benyttes hovedsakelig i tilknytning til barn som vekker bekymring, for eksempel fordi de har en forsinket utvikling, lærer sent eller har vanskelige oppvekstforhold hjemme. Tidlig innsats handler om å gjøre noe med bekymringen, på et tidligst mulig tidspunkt. Begrepet avspeiler i så måte om gode intensjoner. Jo tidligere man gjør noe med problemet, desto mindre er faren for at det får utvikle seg i negativ retning. Flere forskere har påpekt at tidlig innsats lønner seg i et samfunnsperspektiv (f.eks. Mogstad og Rege 2009a, 2009b, Heckman 2006). Når problemer oppdages og blir kompensert for skapes positive ringvirkninger – ikke bare for den enkelte borger, men også for samfunnet som helhet. Dersom barn som vekker bekymring får hjelp tidlig, er det med andre ord grunn til å forvente at den langsiktige konsekvensen er at levekårene i befolkningen bedres. Det er denne forståelsen som ligger til grunn for satsingen i Aust-Agder.

Tidlig innsats har blitt et politisk satsingsområde, noe som blant annet kommer til uttrykk i Stortingsmeldinger og offentlige utredninger (f.eks. Stortingsmelding 18 (2010-2011), Stortingsmelding 16 (2006-2007), NOU 2009:18). I følge NOU'en *Det du gjør, gjør det helt* (2009) står det for eksempel at velferdstjenestene for utsatte barn er fragmenterte og personavhengige, og at det mangler et helhetlig system for tidlig intervensjon. Dette bidrar til at særlig overganger, som fra barnehage til skole, er sårbare, og faren er stor for at innsatsen kommer for sent. Tverrfaglig samarbeid fremstår som helt avgjørende for å sikre at barna får en målrettet og helhetlig oppfølging. I NOU'en pekes det på utfordringer som også er bakgrunn for satsingen i Aust-Agder. utfordringene knyttet til koordinering av innsatsen ovenfor barn er med andre ord ikke unike for Aust-Agder.

Satsingen «Tidlig innsats – for god start» kan forstås som en form for endringsarbeid som har til hensikt å forbedre praksis: Bekymringsfulle forhold hos barn skal avdekkes og innsats iverksettes på et tidligst mulig tidspunkt. På lang sikt antas dette å føre til bedre levekår i områdene for satsingen. Endringsarbeidet skal skje på ulike nivåer. På individnivå er målsetningen at den enkelte profesjonelle utøver skal bli dyktigere i å avdekke bekymringsfulle forhold hos barn og initiere tiltak for å avhjelpe situasjonen. På systemnivå er målsetningen at satsingen bidrar til en varig endring av praksisutøvelsen ved at det etableres bedre kontakt og samarbeid mellom ulike etater i kommunene.

I spørreundersøkelsen er det først og fremst erfaringene på individnivået som kartlegges, nærmere bestemt hos barnehagepersonale og helsesøstre. Disse yrkesgruppene kan beskrives som «bakkebyråkrater» (Lipsky 1980), og kjennetegnes av at de er i direkte kontakt med borgerne. Rollen til bakkebyråkratene er å fortolke og forvalte de retningslinjer og føringer som

er gitt fra sentralt hold (som lovverk, rammeplan og lignende), og på den måten omsette den politiske bestemte virkeligheten til praksis slik at målsetningene blir realisert. Lipsky hevder at det til syvende og sist er bakkebyråkratens forståelser og vurderinger av de sentrale føringene som blir den velferdspolitiske virkeligheten. I dette ligger at bakkebyråkratene på den ene siden har stor makt, og på den andre siden et stort ansvar. Nettopp fordi det er bakkebyråkratens tillit, handlinger og vurderinger som blir avgjørende for om barn får nødvendig hjelp er det viktig å undersøke i hvilken grad de føler seg trygge på hvordan de skal opptre ved bekymring for barn, og hvilke erfaringer de har med å samarbeide med foresatte, kolleger og andre fagfolk.

En viktig del av utviklingsprosjektet er kompetanseheving og innføring/utprøving av nye metoder. En av metodene som er innført er, som nevnt, den såkalte «Kvello-modellen». Denne tilnærmingen, som omtales både som en modell og en metode, er utviklet av Øyvind Kvello. Formålet med modellen er flerfoldig¹²⁴. Dels handler det om å skape et reelt tverrfaglig og likeverdig samarbeid mellom ulike aktører i tjenesteapparatet, blant annet ved å utvikle et felles språk som alle er komfortable med. Dels er det en praktisk modell for hvordan man kan sette i verk tidlig innsats. Sentralt i modellen er intensjonen om å øke de ansattes analytiske kompetanse og handlingskompetanse. Dette skjer ved at de ulike profesjonelle aktørene treffes for å diskutere konkrete saker på et såkalt «stormøte». Forut for stormøtet har ulike profesjonsgrupper vært i barnehagen og gjort observasjoner av barna og de ansattes samhandling med barna (forutsatt at de har fått foresattes samtykke). Gjennom denne tilnærmingen foregår det en kunnskapsutveksling og kompetanseheving. I tillegg inneholder modellen en intensjon om å styrke «systemblikket», ved å bli bevisste på hvordan strukturene i barnehagen virker inn på det som skjer. Innføringen av Kvello-modellen i de to kommunene i Aust-Agder har bestått av at de ansatte har fått opplæring av Øyvind Kvello, og at de i noen av barnehagene har gjennomført observasjon og stormøte. Tilnærmingen oppfattes imidlertid som ressurskrevende, og det har i Arendal vært vanskelig å anvende modellen i full skala. Det har derfor vært behov for å gjøre ulike tilpasninger, og flere har omtalt dette som «Kvello-light». I Åmli har man derimot anvendt modellen i sin fulle skala.

Innføringen av Kvello har som formål å bidra til kompetanseheving i organisasjonene. Slike tiltak kan betegnes som intervensjonistiske; de har til hensikt å påvirke og endre adferd (Krogstrup 2009), først og fremst hos den enkelte ansatte som har deltatt på opplæringen, men også i organisasjonen som helhet. Likevel, selv om organisasjoner kan tilby sine ansatte kurs og opplæringsprogrammer er ofte den læringen som skjer i organisasjonene kontekstuell og uformell. Det vil si at læringen skjer i situasjoner som ikke er tilsiktet eller forhåndsdefinert som læringssituasjoner, men oppstår derimot i situasjoner og gjennom handlinger som frembringer ny erfaring (Argyris 1999). Det dreier seg om en praksisnær kunnskap som ligger implisitt i handlinger og væremåte og utvikles i samspillet mellom mennesker i bestemte

¹²⁴ Dette avsnittet baserer seg på et intervju gjennomført med Øyvind Kvello, høsten 2013.

situasjoner – det Schön (1983) omtaler som «knowing in action». Hvorvidt deltakernes nyervervede kunnskap omsettes i praksis og fører til ny kunnskap hos mottakerne er med andre ord som regel uvisst. I følge Halvorsen og Nordstoga (2013) står en organisasjon i fare for å falle i to grøfter når det gjelder fagutvikling. Enten ved at man forsøker å endre praksis ved å innføre nye metoder uten at det fester seg som ny innsikt og praksis hos de ansatte, eller ved at de ansatte tilegner seg ny kunnskap uten at det bidrar til endring av praksis (s 42). En alternativ tilnærming til det å innføre nye metoder, hevder de med referanse til Nonaka, er å utnytte potensialet i den tause kunnskapen – den kunnskapen som er uerkjent eller ikke er erkjent som en del av organisasjonens kunnskapsgrunnlag – og å gjøre denne tilgjengelig for andre. Det handler om å utvikle en læringskultur ved å tilrettelegge for dialog og relasjonsbygging.

Satsingen «Tidlig innsats – for god start» dreier seg både om å innføre nye metoder (f.eks. Kvello-modellen), og om å tilrettelegge for dialog og relasjonsbygging. Den type kunnskap som skal utvikles er vanskelig å «måle». Likevel kan man ved hjelp av indikatorer si noe om i hvilken grad kunnskapen er forsøkt anvendt i praksis. Slike indikatorer kan i dette tilfellet være deltakernes trygghet og tilbøyelighet til å ta opp en bekymring med barnets foresatte eller med andre fagfolk. Spørreskjemaundersøkelsen gir ikke svar på hva som faktisk skjer i praksis. Derimot gir den en inngang til å få kunnskap om barnehagepersonalet og helsesøstrenes subjektive opplevelse av egen trygghet ved bekymring, og deres vurdering av nytten av Kvello-metoden som tiltak.

Barnehagen som samarbeidspartner

La oss se litt nærmere på barnehagenes rolle i det tverretatlige samarbeidet ettersom dette er den viktigste målgruppen for satsingen. I en undersøkelse blant barnehagestyrere kom det frem at de fleste barnehager har etablert rutiner for samarbeid med andre velferdstjenester, som helsestasjon, barnevernstjenesten og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Winsvold og Gulbrandsen 2009). Backe-Hansen (2009) fant samme tendens i en undersøkelse om barnehagestyreres erfaringer med samarbeidet med barnevernet. Likevel kom kun ca 4,4 % av bekymringsmeldingene til barnevernet fra barnehager i 2010¹²⁵. Dette betyr ikke nødvendigvis at barnehagene ikke tok del i bekymringen. Det kan derimot antas at barnehagen spiller en viktig rolle i å oppfordre foreldrene, som er den gruppen som hyppigst melder bekymring, om selv å kontakte barnevernet (Nilsen 2013). Backe-Hansen (2009) fant imidlertid at barnehagepersonalet hadde liten kompetanse om barnevernet og barnevernets tiltak. De etterspurte også mer kompetanse i det å oppdage bekymringsfulle forhold. Tilsvarende fant Bø og Løge (2009) at barnehagepersonalet manglet et vokabular knyttet til bekymring og uro for barn. I følge Korsvold (2011) er det hovedsakelig fire grupper av barn som bør vies ekstra oppmerksomhet i barnehagen. Disse er barn med nedsatt funksjonsevne, barn med

¹²⁵ <http://www.ssb.no/barneverng/tab-2011-06-27-14.html>

minoritetsbakgrunn, barn som mottar tiltak fra barnevernet og «utsatte» barn. Mens det finnes formaliserte hjelpemidler og ressurser som kan være til bistand ovenfor de tre første av disse gruppene, er den siste gruppen mer skjult. Det kan eksempelvis dreie seg om barn fra fattige hjem, barn med enslige forsørgere eller barn med syke foreldre. For barnehagepersonalet kan det være en utfordring å oppdage de barna som ikke har «synlige» hjelpebehov. Likevel, for de utsatte barna kan barnehagepersonalet betraktes som et sikkerhetsnett som er i posisjon til å oppdage og reagere når barn ikke får sine omsorgsbehov tilfredsstilt hjemme (Kvillo 2011).

I en undersøkelse av samarbeidet mellom barnehage, skole og barnevernstjeneste identifiserte Baklien (2009) to barrierer for at samarbeidet lykkes; *konkrete barrierer* (som taushetsplikt, fysisk avstand o.l.) og *mangelfull eller feilaktig kunnskap om hverandre*. Selv om fokuset som regel er på den første av disse barrierene representerer den andre barrieren en større trussel for samarbeidet enn den første, ifølge Baklien, ettersom det dreier om den grunnleggende tilliten som må være til stede for at samarbeidet skal fungere, noe også Grimen (2008) understreker. Et eksempel kan hentes fra et forskningsprosjekt som omhandler de profesjonelles samhandling omkring barnehagebarn med individuell plan (Nilsen og Jensen 2010; Nilsen og Jensen 2011). Her fant vi blant annet at vurderingene av kvaliteten på samarbeidet i større grad var tuftet på tilliten mellom de profesjonelle aktørene på individnivå, enn hvorvidt det fantes rutiner og systemer for samhandling på organisasjonsnivå. Samarbeidet viste seg dermed i stor grad å være personavhengig og sårbart.

Knudsen (2004) og Jacobsen (2004) påpeker at tverrfaglig samarbeid ofte rammes av manglende samsvar i forståelser og ideologi mellom aktørene. Hva man «ser» og hvordan man tolker det man ser kan variere mellom folk i ulike profesjonsgrupper. Men også innad i organisasjonene kan forståelsene variere. Barnehagen er et interessant eksempel i så måte, ettersom en stor del av de som arbeider der mangler formell, relevant profesjonsutdannelse. De forståelsene de ansatte i barnehagene bringer med seg inn i arbeidet kan derfor handle om ulikheter som kan spores til egne oppveksterfaringer og klassebakgrunn. Det er med andre ord ikke gitt at en barnehagelærer og en ufaglært assistent ser ting på samme måte selv om de arbeider i samme organisasjon og er underlagt de samme retningslinjene. Til tross for at det er en økning i andelen pedagoger i barnehagen er andelen ufaglærte fremdeles høy (Thorsen 2009, Gulbrandsen og Winsvold 2009, Gulbrandsen og Eliassen 2013), og i barnehagehverdagen er det assistentene som tilbringer mest tid på avdelingen sammen med barna. I lys av dette understrekes behovet for økt profesjonalisering og kompetanse i barnehagesektoren i evalueringen av rammeplanen (Østrem et al. 2009).

Denne korte gjennomgangen av tidligere forskning og litteratur gir noen føringer for hvordan denne rapporten bør leses teoretisk sett. I drøftingen av resultatene fra spørreundersøkelsen trekker jeg veksler på den teorien som er redegjort for her.

Metodisk fremgangsmåte

Spørreskjemaundersøkelser er en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode når man ønsker å få fatt i konkret og avgrensbar informasjon fra et stort antall informanter. I spørreskjema stiller man hovedsakelig strukturerte spørsmål med faste svaralternativer. Dette gir et datamateriale som lett lar seg bearbeide, sammenligne og analysere. Ulempen er at man ikke får anledning til å fremskaffe informasjon om forhold som faller utenfor det som angis i skjemaet, og rommet for refleksjon, fortolkning og begrunnelse er derfor begrenset. Forskningsprosjektet som er knyttet til satsingen «Tidlig innsats – for god start» omfatter et stort kvalitativt datamateriale i tillegg til spørreundersøkelsen. I denne rapporten er det imidlertid kun informasjon fra spørreundersøkelsen som presenteres.

Spørreundersøkelsen ble utviklet av stipendiaten, og sendt til gjennomsyn hos prosjektlederen og representanter fra styringsgruppen for satsingen. Spørreskjemaet ble noe endret etter å ha mottatt deres innspill og kommentarer. Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av den web-baserte tjenesten SurveyMonkey. Det betyr i praksis at undersøkelsen ble besvart digitalt, via en link som de ansatte fikk tilsendt på e-post sammen med informasjon om undersøkelsen. Henvendelsen gikk i første omgang til styrerne i de utvalgte barnehagene og ledende helsesøster i kommunene, med forespørsel om de kunne videresende til sine ansatte. Alle helsesøstrene i satsingsområdet ble bedt om å svare. Barnehagestyrerne ble bedt om å oppfordre minst fem av sine ansatte til å svare. Det ble spesifikt påpekt at vi ønsket svar fra ansatte i ulike stillinger; både styrere, pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter.

Responser på utsendelsen i april 2013 var imidlertid lav, og det var behov for flere purringer. Det var hovedsakelig blant ansatte i barnehager at svar uteble. En grunn til den lave responsen antas å være at spørreskjemaet skulle besvares digitalt, og at barnehageansattes manglende tilgang til data i hverdagen og eventuelt lite erfaring med bruk av data hevet terskelen for å svare. I august-september oppsøkte derfor prosjektlederen for satsingen enkelte av barnehagene med spørreskjemaet utskrevet på papir. De ferdig utfylte spørreskjemaene ble lagt i en lukket konvolutt, og senere lagt inn i SurveyMonkey av stipendiaten. På den måten ble informantenes anonymitet ivaretatt. Det at prosjektlederen kom til barnehagene og også bidro praktisk til at de ansatte kunne svare ved å hjelpe til i barnehagen, bidro til å øke responsen. Noen flere svar kom digitalt i oktober etter at spørreundersøkelsen og bekymringen for den lave responsen ble omtalt av nøkkelpersoner i kommunene.

Målsettingen var at minst fem personer ved de utvalgte 25 barnehagene skulle svare. Vi ønsket med andre ord at det skulle komme inn 125 svar fra barnehagene. I tillegg ønsket vi å få inn svar fra alle helsesøstrene med ansvar for barn under skolealder i området for satsingen, som ble anslått til å være ca 10 personer. Samlet sett fikk vi inn 120 svar; 108 fra barnehager og 8 fra helsestasjoner, samt fire svar der det ikke ble oppgitt arbeidssted. Dette gir en god

svarprosent. Det er imidlertid ikke alle spørreskjemaene som er fullstendig utfylt. I tabellene og diagrammene som er presentert er antallet som har svart på spørsmålet (N) derfor oppgitt, ettersom prosent ville vært misvisende gitt at mange ikke har svart. Rapporten gir hovedsakelig en presentasjon av svarfrekvenser på utvalgte indikatorer, samt noen bivariate analyser som angir sammenhenger med utvalgte bakgrunnsvariabler.

For å ivareta informantenes anonymitet har vi ikke samlet opplysninger om hvor informantene arbeider, utover om det er i en privat, offentlig eller familiedrevet barnehage, eller ved en helsestasjon. Rekrutteringsprosessen kan tenkes å ha bidratt til en skjevhet som gjør at det er stor respons fra noen barnehager og liten eller ingen fra andre. Utvalget gjenspeiler likevel til en viss grad mangfoldet av barnehager og stillinger i kommunene, og gir derfor et tilfredsstillende grunnlag til å belyse problemstillingene.

Hva viser undersøkelsen?

Kjennetegn ved utvalget

Undersøkelsen var rettet mot ansatte i Arendal og Åmli kommuner. 85 informanter har oppgitt at de jobber i Arendal kommune, mens 11 oppgir at de jobber i Åmli (24 ubesvart). For å ivareta informantenes anonymitet presenterer vi ikke noen analyser i denne rapporten som knytter seg til informantenes kommunetilhørighet.

Av de 120 som har svart er 108 ansatt i barnehager og 8 ved helsestasjoner (4 ubesvart). Av de som er ansatt i barnehager jobber majoriteten i private barnehager (N=61), mens 35 er ansatt i en kommunal barnehage og fem i en familiebarnehage (7 ubesvart). Denne fordelingen gjenspeiler fordelingen av ulike eieformer for barnehagene i Arendal kommune. Mens det i Åmli er en privat og en kommunal barnehageenhet, er det i de utvalgte områdene i Arendal samlet sett 14 private barnehager, 7 kommunale og 4 familiedrevne barnehager.

Fra barnehagene oppgir størsteparten av de som har svart at de er pedagogiske ledere/avdelingsledere (N=36). 19 oppgir at de er styrere, 17 at de er fagarbeider/faglært assistent, og 26 at de er ufaglært assistent (10 ubesvart). 57 svarer at de har utdanning som barnehagelærer eller annen relevant pedagogisk utdanning. Ikke uventet er flertallet av de som har relevant pedagogisk utdanning ansatt som styrere eller pedagogiske ledere. Av det samlede utvalget oppgir 39 informanter at de har grunnskole eller videregående skole/fagbrev som høyest fullførte utdanning. Flesteparten av de som har svart jobber fulltid (N=60) eller mer enn 75% (N=31). Kun tre informanter oppgir at de jobber mindre enn 50%.

Ikke overraskende er det langt flere kvinner enn menn i utvalget. Kun fem menn har svart. Aldersmessig er størsteparten mellom 30 og 49 år (N=49). 17 er under 30 år, og 34 er over 50 år. Kun fire oppgir at de ikke har norsk som morsmål. Ingen av disse fire er ansatt som morsmåls lærere i barnehagene.

Svarfordelingen på spørsmålet «Hvordan trives du i jobben din?» vitner om generelt høy trivsel: 98 svarer at de trives godt, mens 9 svarer at de trives sånn passelig. Ingen har svart at de ikke trives i jobben. (13 ubesvart)

Sammenlignet med nasjonale tall på barnehagesektoren er det i dette utvalget en overrepresentasjon av ansatte med formell godkjent utdanning (se f.eks. Gulbrandsen og Eliassen 2013:42-43). Dette er som forventet. Ettersom det pedagogiske personalet har mer tid til «kontorarbeid» enn assistentene antok vi at de ville være mer tilbøyelige til å svare på undersøkelsen. Av den grunn påpekte vi spesifikt at vi også ønsket svar fra assistentene. Selv om det langt fra gjenspeiler andelen assistenter som jobber i barnehager, anser vi det likevel som en styrke ved undersøkelsen at så mange som 17 faglærte og 26 ufaglærte assistenter har svart. Samlet sett er det ikke noen store avvik fra det vi kunne forventet i dette utvalget.

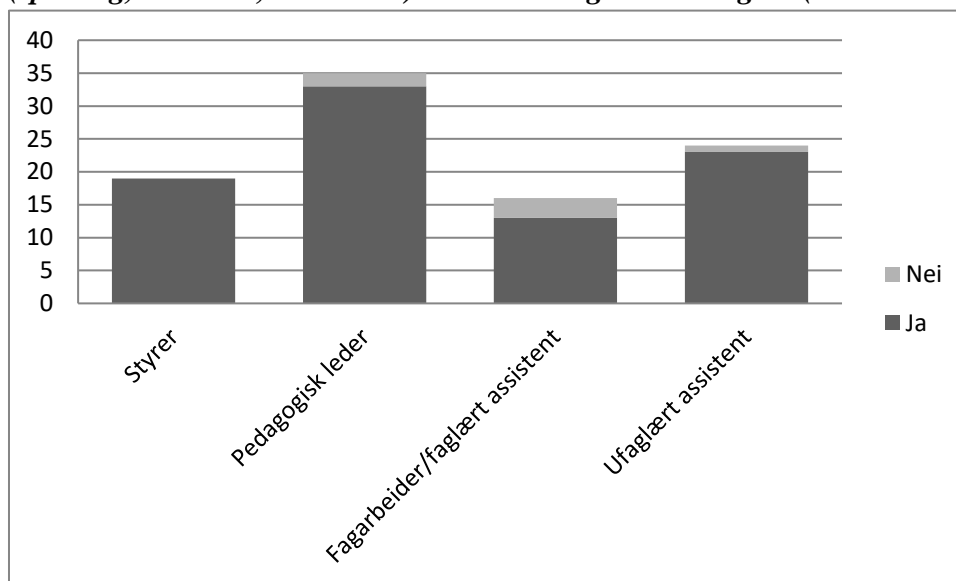
Å være bekymret

Opplevd bekymring

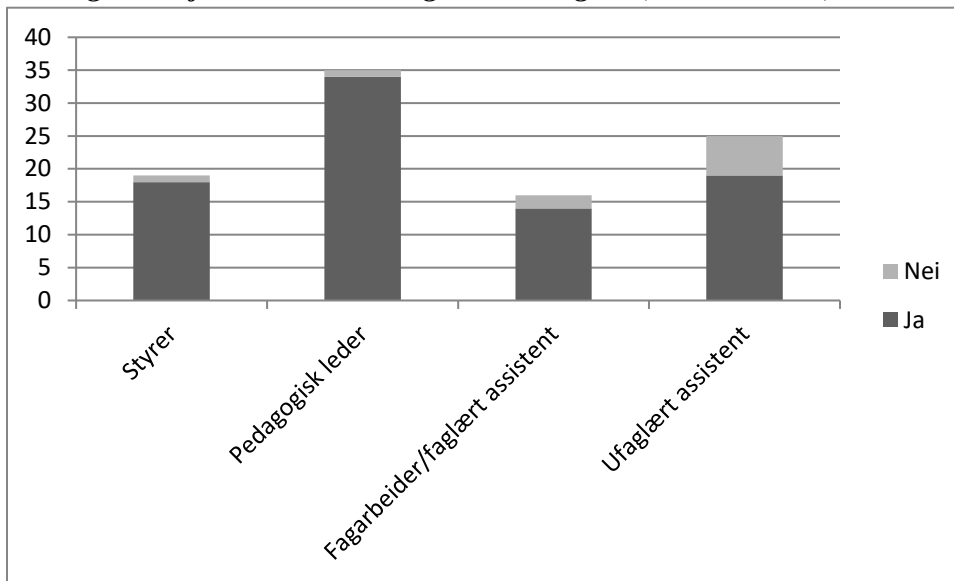
Spørreskjemaet inneholdt to spørsmål knyttet til informantenes egen opplevelse av å ha vært bekymret: «I jobben din, har du opplevd å være bekymret for et barns utvikling (språklig, motorisk, sosialt e.l.)?» og «I jobben din, har du opplevd å være bekymret for et barns omsorgssituasjon?». 97 av 103 personer har svart bekreftende på det første spørsmålet, og 96 av 106 har svart bekreftende på det andre. Det store flertallet har altså i løpet av sin jobbkarriere opplevd å være bekymret for barn. Dette er et viktig funn, som vitner om at ansatte i helsestasjoner og barnehager er oppmerksomme på bekymringsfulle forhold hos barna. Det å være bekymret kan sies å være «vanlig».

Dersom vi, for barnehagens del, ser på hvordan dette fordeler seg mellom folk i ulike stillinger viser det seg imidlertid å være noen forskjeller, som kommer frem av søylediagrammene under.

Svar på spørsmålet: «I jobben din, har du opplevd å være bekymret for et barns utvikling (språklig, motorisk, sosialt e.l.)? Etter stilling i barnehagen. (Absolutte tall)



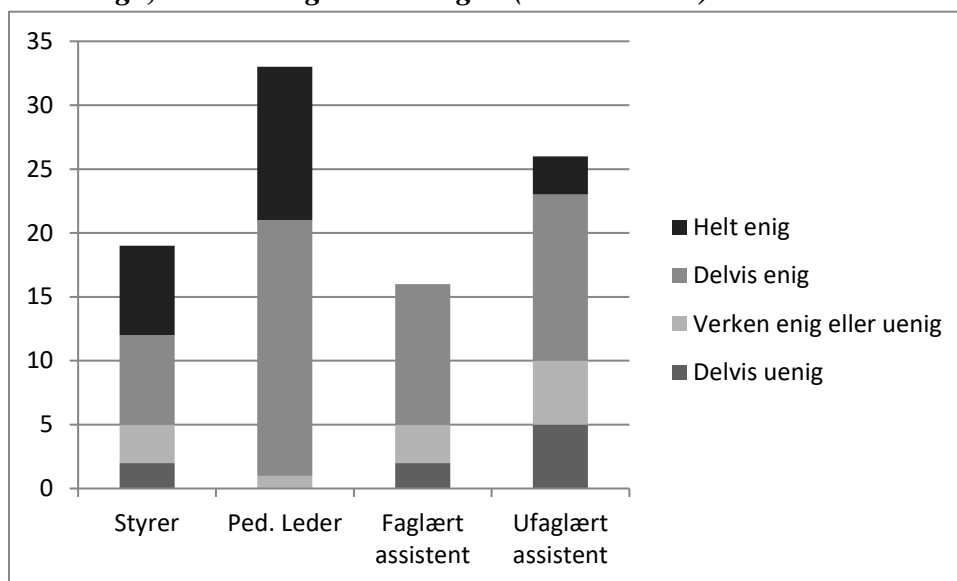
Svar på spørsmålet: «I jobben din, har du opplevd å være bekymret for et barns omsorgssituasjon?» Etter stilling i barnehagen. (Absolutte tall)



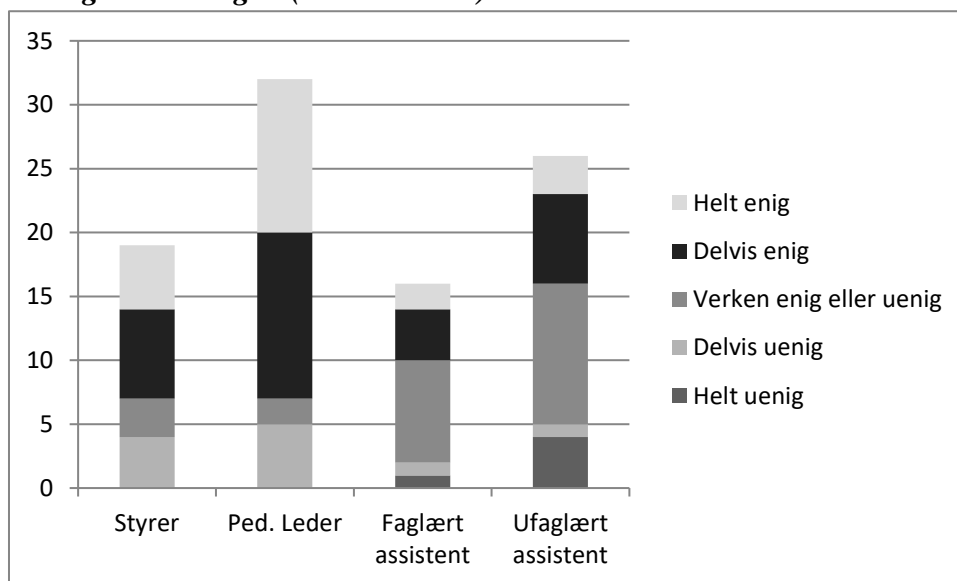
I korte trekk viser resultatene at tilbøyeligheten til å være bekymret for et barns utvikling er ørlite grann større blant personalet som er pedagogisk utdannet. Videre ser vi at det er en større andel av de ufaglærte assistentene som aldri har vært bekymret for et barns omsorgssituasjon, sammenlignet med de andre gruppene. Forskjellen kan forklares med at det pedagogiske personalet gjennom utdanningen har blitt bedre rustet til å oppdage forhold som er bekymringsfulle. Det paradoksale ved dette funnet er imidlertid at det er assistentene som vanligvis, i løpet av en vanlig arbeidsdag, tilbringer mest tid sammen med barna ettersom det pedagogiske personalet også har ansvar for planarbeid, møtevirksomhet og annet «kontorarbeid» som innebærer at de i perioder er bort fra avdelingen med barna. Det er imidlertid viktig å påpeke at forskjellene er svært små, og kan være helt tilfeldige utslag.

Svarfordelingen på påstandene «Jeg har god kunnskap om hvordan jeg kan oppdage at et barn har det vanskelig» og «Jeg har fått god opplæring i å oppdage bekymring for barn» viser imidlertid at det er en viss forskjell mellom det pedagogiske personalet og assistentene når det gjelder hvor godt rustet de anser seg selv å være for å oppdage bekymring, slik det kommer frem av diagrammene under.

Svar på påstanden: «Jeg har god kunnskap om hvordan jeg kan oppdage at et barn har det vanskelig», etter stilling i barnehagen (Absolutte tall)



Svar på påstanden: «Jeg har fått god opplæring i å oppdage bekymring for barn», etter stilling i barnehagen (Absolutte tall)

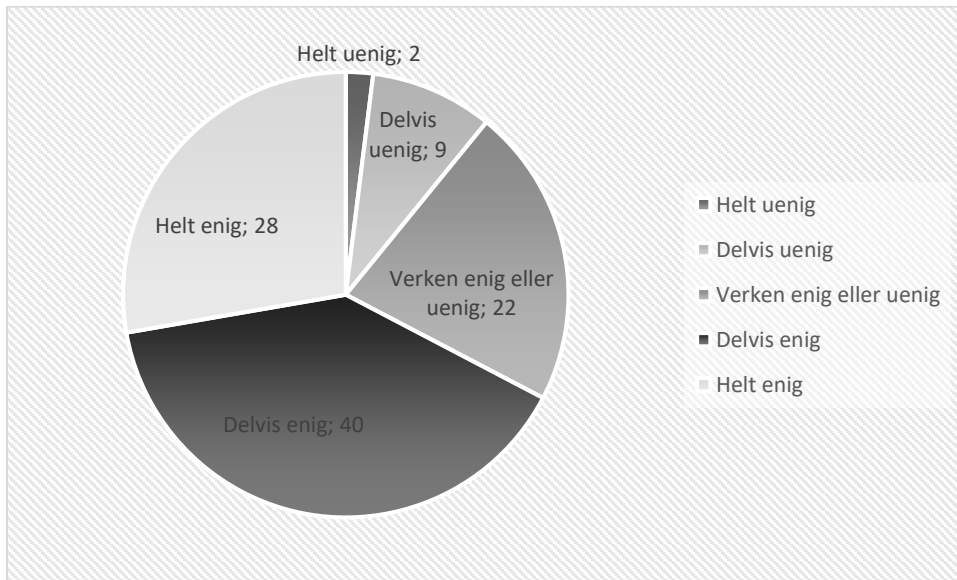


Sammenholdt med resultatet over, som viser en større tilbøyelighet til å være bekymret hos det pedagogiske personalet, kan resultatene som her er presentert tas til inntekt for å synliggjøre et behov for økt kunnskap om å oppdage bekymring hos barn blant assistentene. En viktig årsak til at man ikke er bekymret kan nettopp være at man mangler kunnskap om hva man bør bekymre seg for.

Det bør likevel påpekes at forskjellene er mindre enn man kanskje kunne ha forventet. Det overordnede inntrykket er at bekymring for barn er noe nesten alle deler, uavhengig av utdanningsnivå og stilling. Tidligere forskning har pekt på at en bekymring gjerne er udefinérbar i starten, og at det starter som en «vond magesfølelse» (Backe-Hansen 2009; Bø og

Løge 2009). En av påstandene informantene ble bedt om å ta stilling til viser at «magefølelsen» har stor betydning. Diagrammet under viser svarfordelingen for hele utvalget (både ansatte i barnehager og helsestasjoner):

Svar på påstanden: «Magefølelsen» er like viktig som formell kunnskap for å oppdage bekymring». (Absolutte tall)



Til tross for at «magefølelsen» ofte vil være kimen til en bekymring er det som regel nødvendig at bekymringen undersøkes nærmere. I det neste avsnittet ser vi på betydningen av metoder og redskaper for å avdekke bekymringsfulle forhold.

Bruk av redskaper for å kartlegge barns trivsel og utvikling

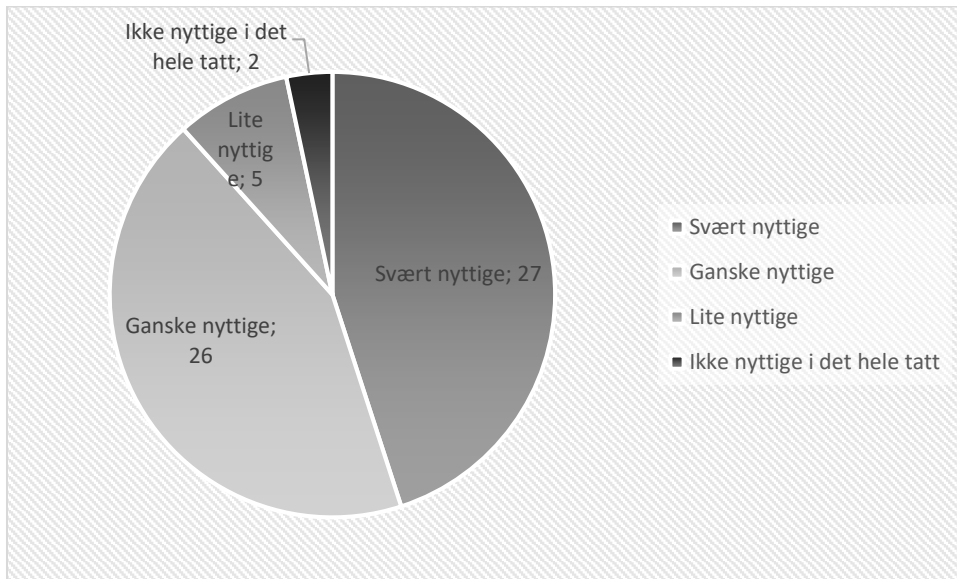
For å avdekke bekymringsfulle forhold hos barn brukes det ofte en rekke ulike kartleggingsredskaper. I spørreundersøkelsen var vi derfor opptatt av å få opplysninger om bruken av slike redskaper. Informantene fikk spørsmålet: «Benytter virksomheten noen spesielle metoder for å kartlegge barns trivsel og utvikling?». 62 svarer bekreftende på dette, og 35 svarer avkreftende (23 ubesvart). Prosentvis er det flere i barnehager enn på helsestasjoner som svarer bekreftende.

Informantene ble bedt om å oppgi hvilke kartleggingsredskaper de benyttet. De to redskapene som ble nevnt av flest var ALLE MED (30) og TRAS (29), som begge er kartleggings skjema som er mye brukt i barnehager. ALLE MED er et observasjonsmaterieell som har til hensikt å gi et helhetlig bilde av barns mestring. Observasjonsmaterieellet dekker både barnets sosio-emosjonelle utvikling, lekeutvikling, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansemotoriske utvikling og språkutvikling. TRAS er et observasjonsmaterieell for språkutvikling, som har til hensikt å vurdere om et barns språkutvikling er aldersadekvat (Pettersvold og Østrem 2012:176-179). Andre redskaper som ble nevnt ved navn av et fåtall var MIO, MOT, EPDS, Språk 4, Mette

Tafjord og Kvello. Flere har også svart at de har egne observasjonsrutiner i virksomheten, og at dette er en del av internkontrollen.

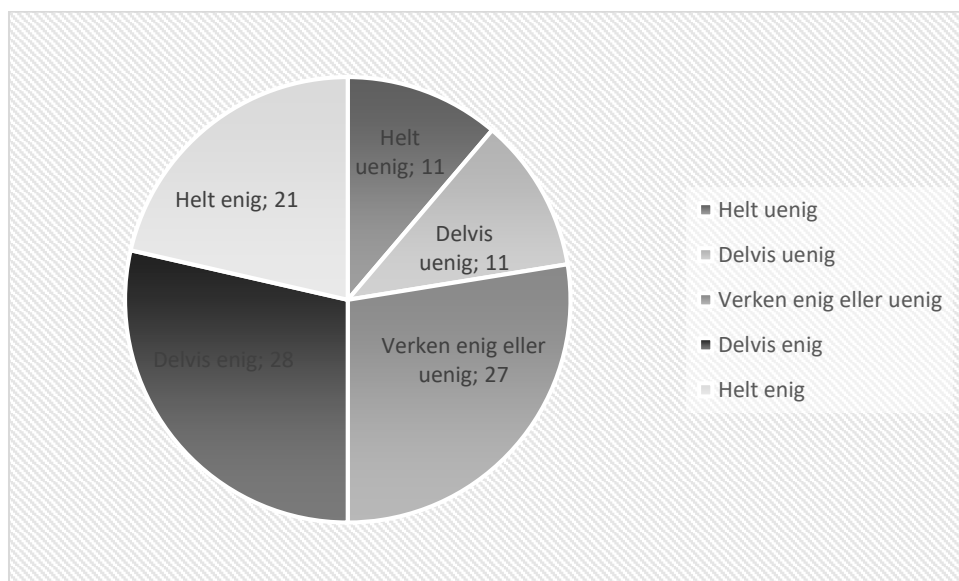
Svarene på spørsmålet «Hvor nyttige er disse metodene for deg i ditt arbeid?» viser at de fleste opplever at metodene har stor nytteverdi, slik det kommer frem av diagrammet under. (Her ble bare de som har benyttet slike redskaper bedt om å svare. Det inkluderer både ansatte i barnehager og helsestasjoner.)

Svar på spørsmålet «Hvor nyttige er disse metodene for deg i ditt arbeid?» (Absolutte tall)



Hvor viktige er så slike standardiserte redskaper? Informantene ble bedt om å ta stilling til hvor enige de er i påstandene «Standardiserte rutiner, metoder, og/eller redskaper (maler, skjema e.l.) er helt nødvendig for at jeg skal kunne foreta meg noe når jeg er bekymret for et barn.» Fordelingen som fremkommer av diagrammet under (inkluderer hele utvalget) viser at flere heller mot å være enig i påstanden enn uenig. Det er likevel ikke slik at det er full oppslutning om nytten av standardiserte redskaper som grunnlag for innsats.

Svar på påstanden: «Standardiserte rutiner, metoder, og/eller redskaper (maler, skjema e.l.) er helt nødvendig for at jeg skal kunne foreta meg noe når jeg er bekymret for et barn.»
(Absolutte tall)



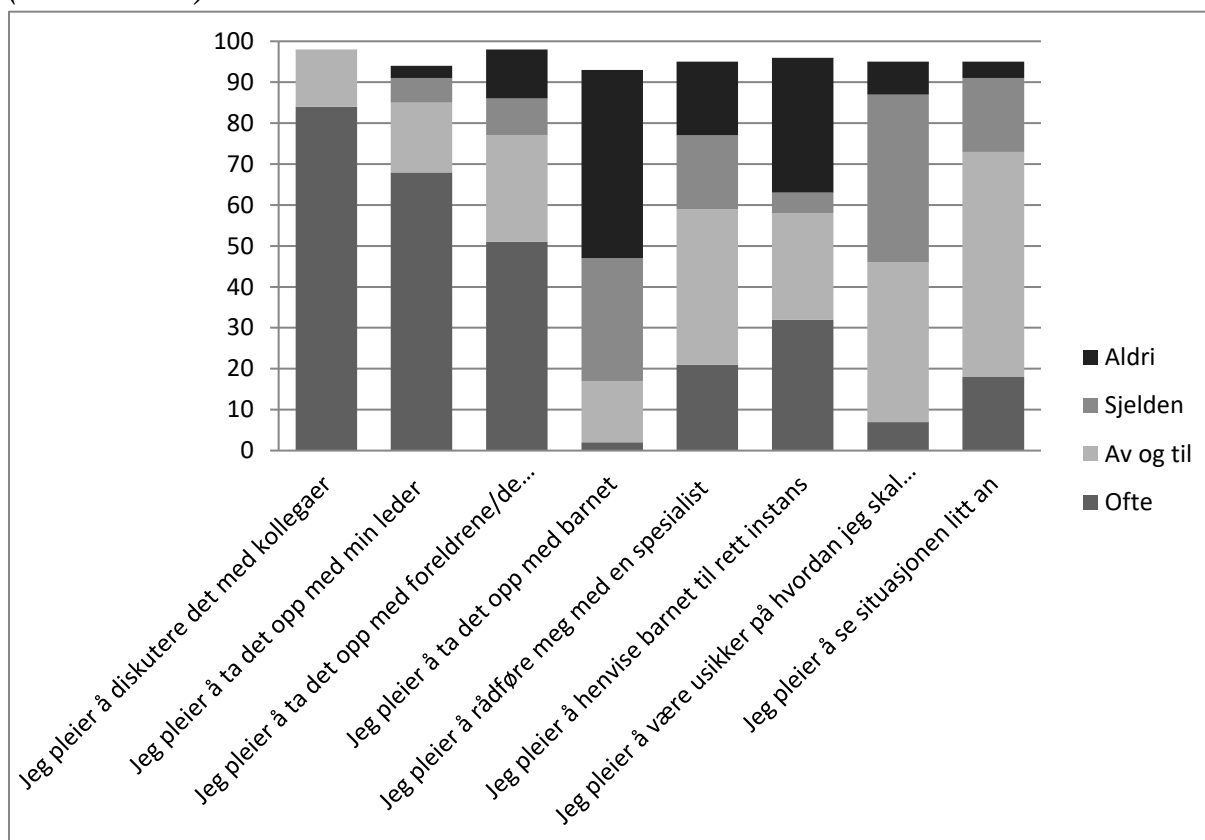
Det er liten tvil om at kartleggingsredskaper, som nå i særlig stor grad brer om seg i barnehager, har noe for seg. Faren med slike redskaper er imidlertid at de styrer blikket i noen endringer, og at man dermed risikerer å miste andre ting av syne. Av de redskapene som ble nevnt i spørreundersøkelsen er det få som tar for seg forhold som har med barnets omsorgssituasjon å gjøre. Det er hovedsakelig barnets adferd og mestring som kartlegges. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved dette. For eksempel påpeker Olsen og Jentoft (2013) at terskelen for å ta opp vanskelige ting som har med barnets oppvekst- og omsorgssituasjon å gjøre er høy blant profesjonelle, og i deres undersøkelse kom det frem at det i særlig stor grad gjaldt Aust-Agder. Ved å kartlegge barnets adferd er det en viss fare for at man patologiserer barnet, i stedet for å fokusere på forholdene rundt barnet.

Å gjøre noe med bekymringen

Å håndtere en bekymring

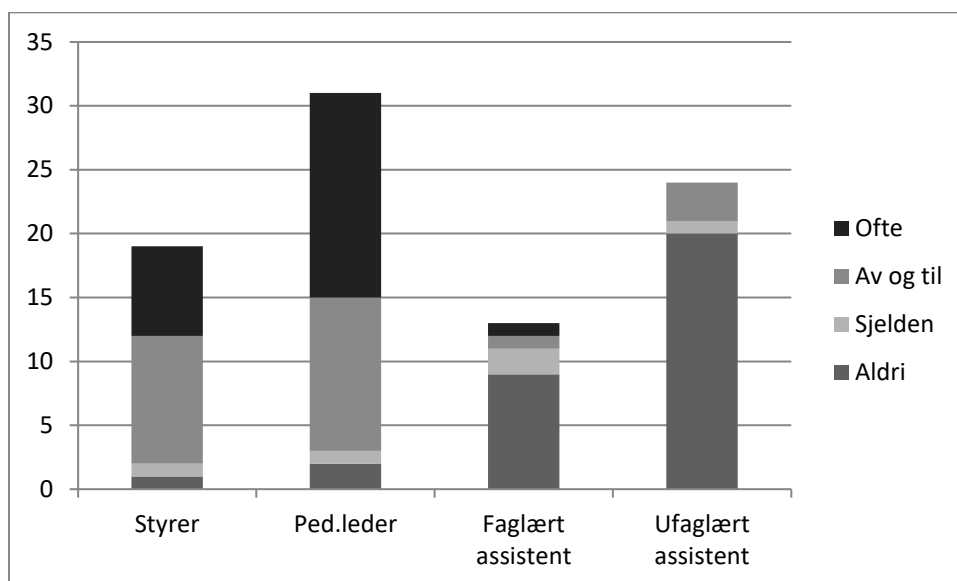
Som nevnt over har de fleste av informantene opplevd å være bekymret for et barns utvikling og/eller omsorgssituasjon. Neste spørsmål de fikk – dersom de svarte bekreftende på at de hadde vært bekymret – var hvordan de pleier å håndtere bekymringen. Tabellen under gir en oversikt av svarene på hva informantene pleier å gjøre ved bekymring for barns utvikling (omfatter alle informantene, både ansatte i barnehage og helsestasjon).

**Svar på spørsmålet: «Hvordan pleier du å håndtere bekymring for et barns utvikling?»
(Absolutte tall)**



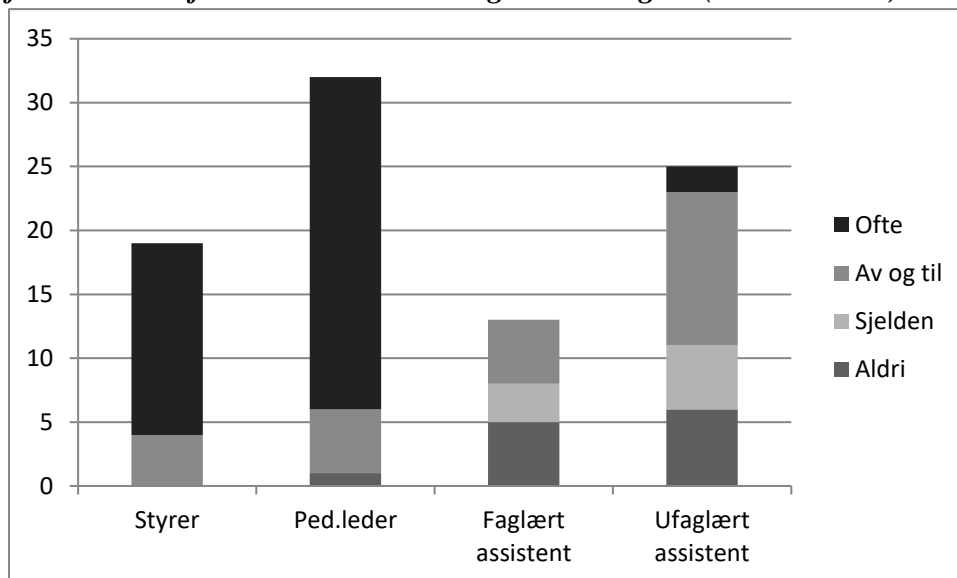
Diagrammet viser at det vanligste er å ta saken opp med kolleger, og dernest leder. Det er også mange informanter som oppgir at de ofte tar bekymringen opp med barnets foresatte. Minst vanlig er det at bekymringen tas opp med barnet selv – noe som ikke er overraskende gitt at det her dreier seg om barn under skolealder. Mer overraskende er det at 33 personer oppgir at de aldri henviser barnet til rett instans, og at 18 oppgir at de aldri rådfører seg med en spesialist. Mye tyder på at dette handler om at mange ansatte legger veien om den såkalte «tjenestelinja», der det er øverste leder som får ansvar for å sende en henvisning. Som det kommer frem av diagrammet under er det nemlig langt flere styрere og pedagogiske ledere enn assistenter som oppgir at de ofte eller av og til henviser barnet til rett instans.

Ved bekymring for barns utvikling, svar på påstanden "Jeg pleier å henvise barnet til rett instans". Etter stilling i barnehagen. (Absolutte tall)



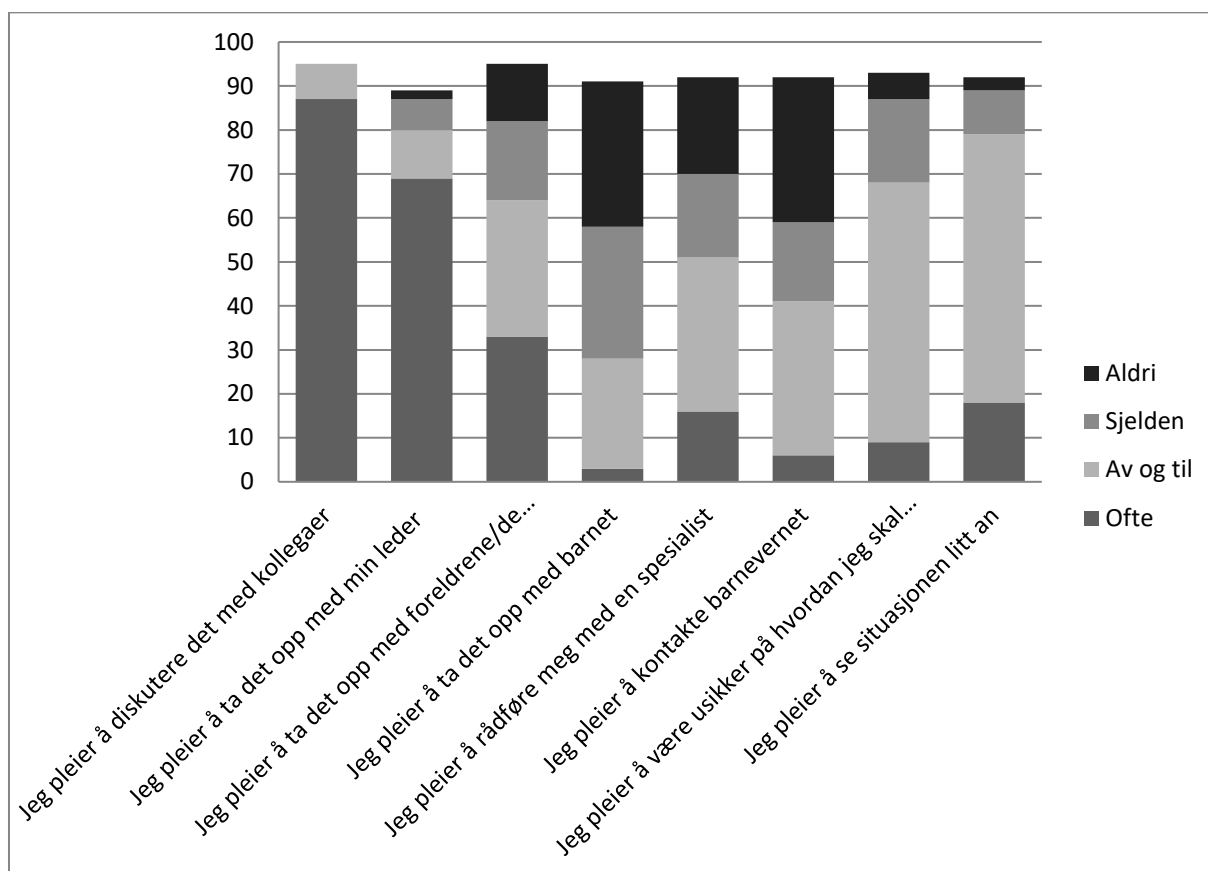
Selv om det også er langt flere av det pedagogiske personalet som oppgir at de ofte tar en bekymring om barns utvikling opp med foreldrene/de foresatte, er det likevel ganske mange assistenter som oppgir at de av og til tar opp en bekymring med foreldrene.

Ved bekymring for barns utvikling, svar på påstanden "Jeg pleier å ta det opp med foreldrene/de foresatte". Etter stilling i barnehagen. (Absolutte tall)



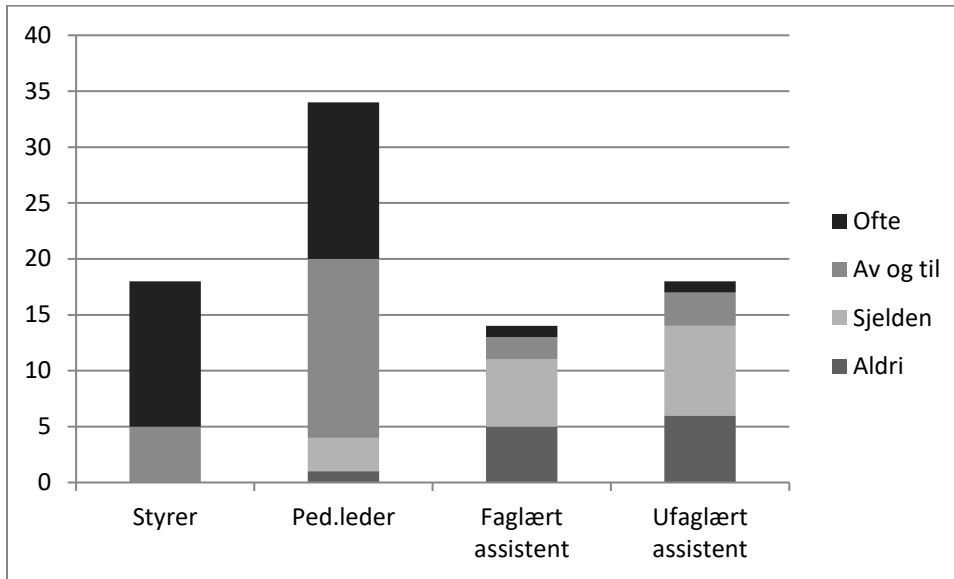
Ser vi på hva informantene pleier å gjøre ved bekymring for et barns omsorgssituasjon er ikke bildet så ulikt (absolutte tall). Diagrammet under omfatter alle informantene (både ansatte i barnehage og helsestasjon).

Svar på spørsmålet: «Hvordan pleier du å håndtere bekymring for et barns omsorgssituasjon?» (Absolutte tall)

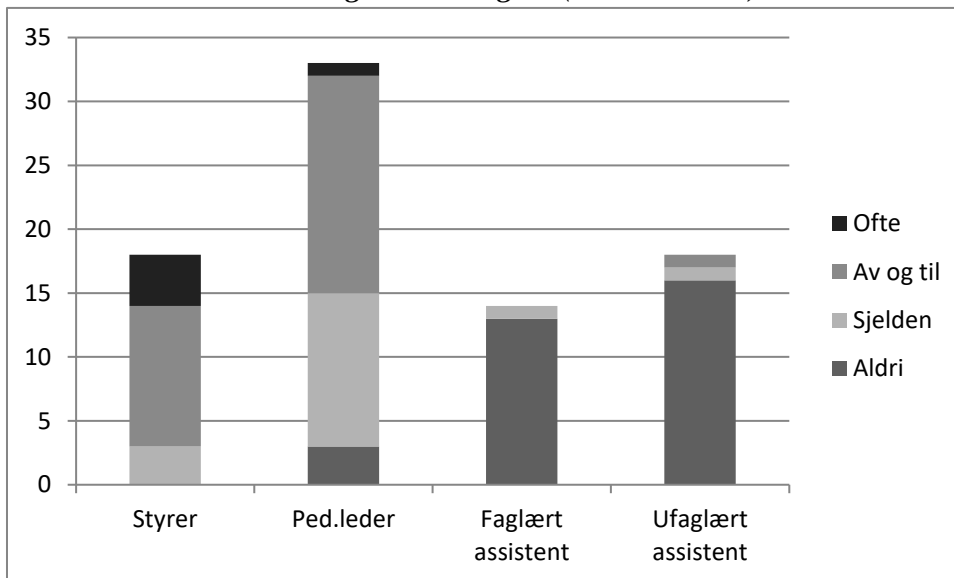


Også i slike tilfeller er det vanligst at saken diskuteres med kolleger og/eller leder. Tilbøyeligheten til å ta saken opp med barnet selv er større enn i saker det bekymringen handler om barnets utvikling. Derimot ser terskelen ut til å være høyere for å ta det opp med barnets foreldre. Det mest overraskende her er den høye andelen som oppgir at de sjelden eller aldri kontakter barnevernet. Som over er det en klar forskjell mellom det pedagogiske personalet og assistene i tilbøyeligheten til å kontakte noen «utenfra». Mye kan tyde på at de også ved bekymring for barnets omsorgssituasjon følger «tjenestelinja», som diagrammene under viser (omfatter kun ansatte i barnehager).

Ved bekymring for barns omsorgssituasjon, svar på påstanden "Jeg pleier å ta det opp med foreldrene/de foresatte". Etter stilling i barnehagen. (Absolutte tall)



Ved bekymring for barns omsorgssituasjon, svar på påstanden "Jeg pleier å kontakte barnevernet". Etter stilling i barnehagen. (Absolutte tall)



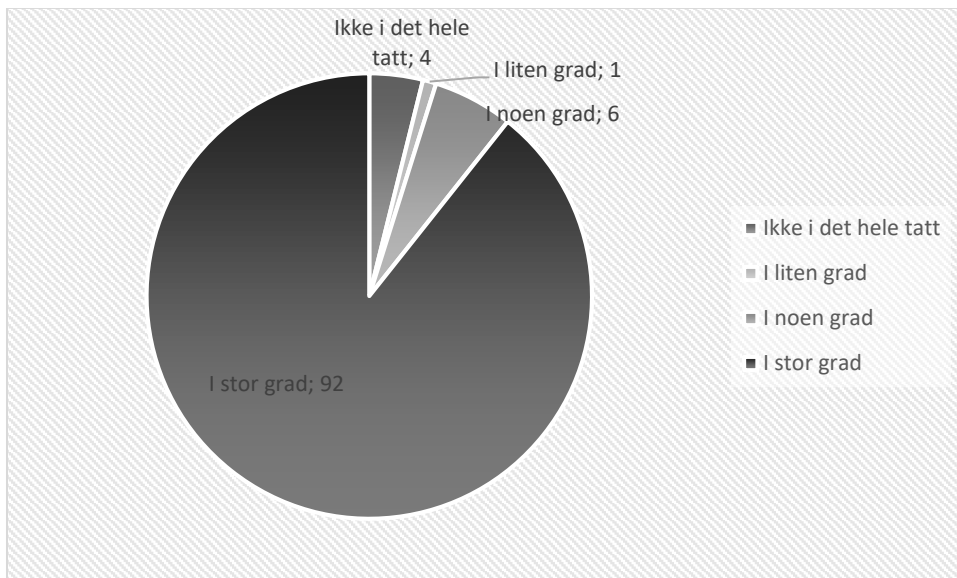
Sammenligningen mellom de ulike ansatte i barnehager vitner tydelig om at praksisen synes å være at man følger tjenestelinja, der ansvaret for å ta opp en bekymring for barn – enten det knytter seg til barnets utvikling eller omsorgssituasjon – først og fremst anses å være lederens. Dette er også i henhold til gjeldende regelverk. Det er likevel verdt å minne om at alle ansatte har et selvstendig ansvar for å melde fra til barnevernstjenesten, ifølge bl.a. barnehageloven § 22 og helsepersonell-loven §33. Lojaliteten til tjenestelinja bør ikke være til hinder for at assistentene er bevisste på at de også har dette ansvaret. Som tidligere påpekt tilbringer som regel assistentene mer tid sammen med barna og de er i så måte i en unik posisjon til å oppdage

bekymringsfulle forhold. Et verste scenario kan være at en leder ikke deler assistentens bekymring og derfor unnlater å føre saken videre, til skade for barnet.

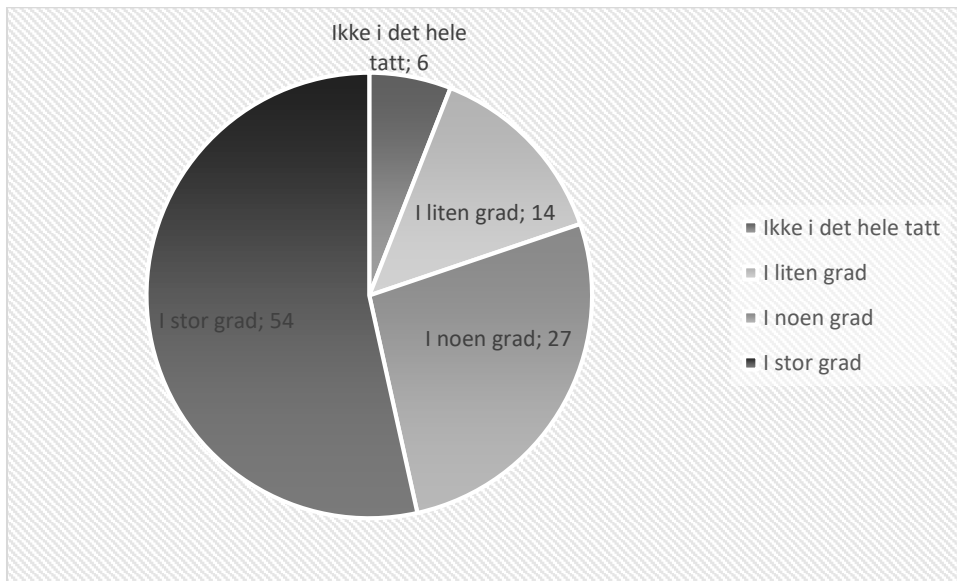
Trygghet i å ta opp bekymringen med ulike aktører

Spørsmålene over handlet om hva informantene pleier å gjøre når de er bekymret, og som det kommer frem av søylediagrammene er det mest vanlig at de tar saken opp med andre kolleger og/eller leder. Mindre vanlig er det at de tar saken opp med fagfolk i andre etater eller med barnets foreldre. Spørsmålet vi belyser her er hvor trygge informantene er i å ta opp sin bekymring med sine kolleger, andre fagfolk og barnets foresatte. Diagrammene under, som omfatter alle informantene (både ansatte i barnehager og helsestasjon), viser at informantene opplever minst trygghet i å ta bekymringen opp med barnets foresatte.

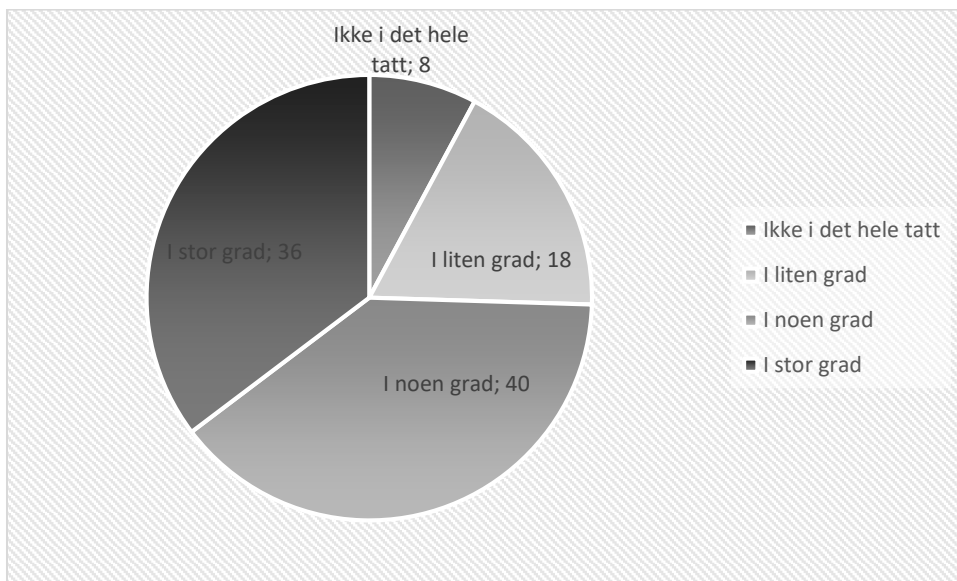
Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp bekymring med kolleger på arbeidsplassen?» (Absolutte tall)



Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp bekymring med andre fagfolk?» (Absolutte tall)

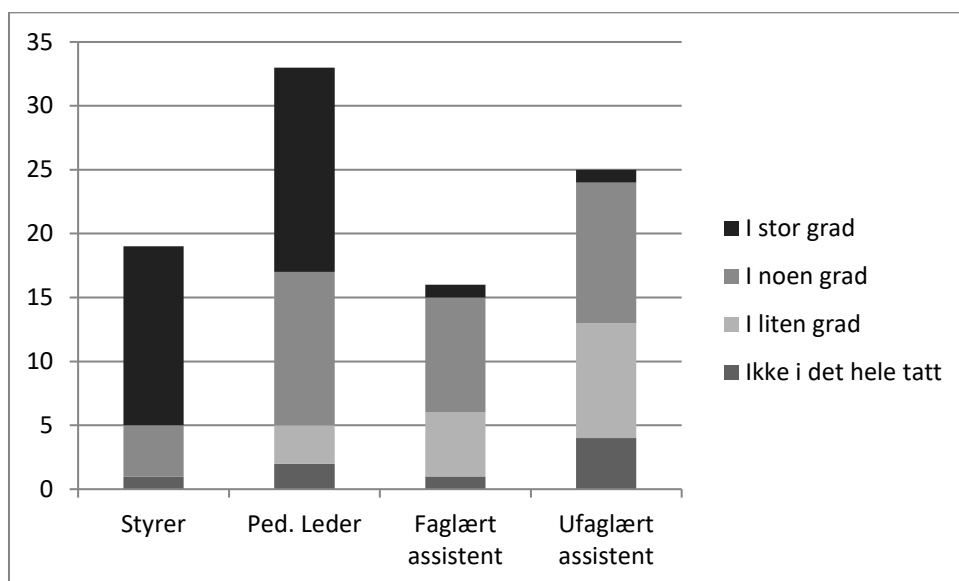


Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp bekymring med barnets foreldre/foresatte?» (Absolutte tall)



For barnehagens del finner vi at det er ganske stor forskjell mellom det pedagogiske personalet og assistentene. Søylediagrammet under viser hvordan svarfordelingen er mellom ansatte i ulike stillinger, på spørsmålet om hvor trygge de er på å ta bekymringen opp med barnets foresatte/foreldre.

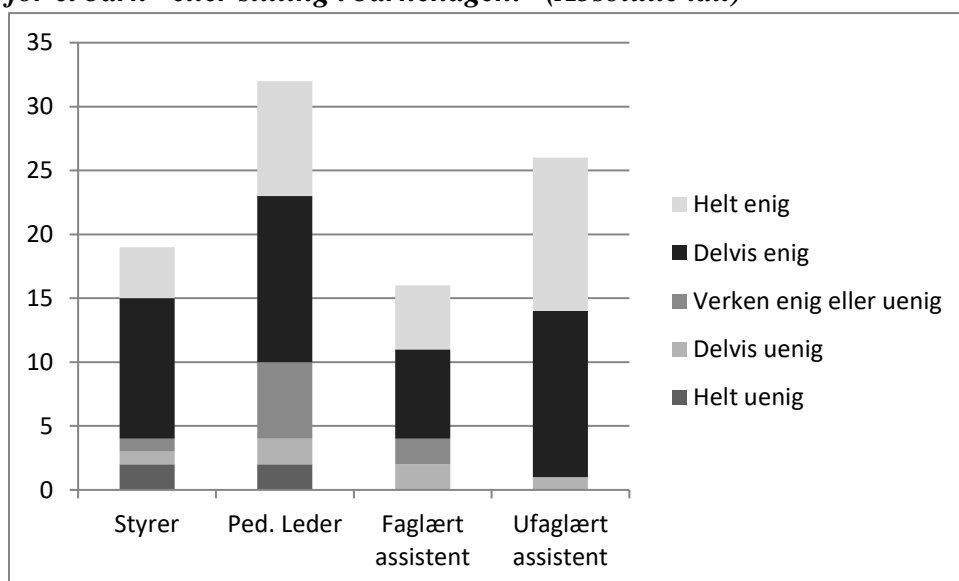
Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp en bekymring for enkeltbarn med barnets foreldre/foresatte», etter stilling i barnehagen (Absolutte tall)



Det er først og fremst for svaralternativet «i stor grad» at forskjellene blir tydelige mellom det pedagogiske personalet og assistentene. Sammenholdt med resultatene over er det liten tvil om at assistentene opplever større vansker med å ta opp sin bekymring med barnas foresatte enn det pedagogiske personalet gjør.

Er det da slik at assistentene har et større ønske om opplæring i hvordan de skal håndtere bekymringer? Svarfordelingen som er gjengitt i søylediagrammet under viser at alle barnehageansatte etterspør mer kunnskap om dette, men i særlig grad gjelder det de ufaglærte assistentene.

Svar på påstanden: «Jeg trenger mer opplæring i hva jeg skal gjøre når jeg blir bekymret for et barn» etter stilling i barnehagen.» (Absolutte tall)

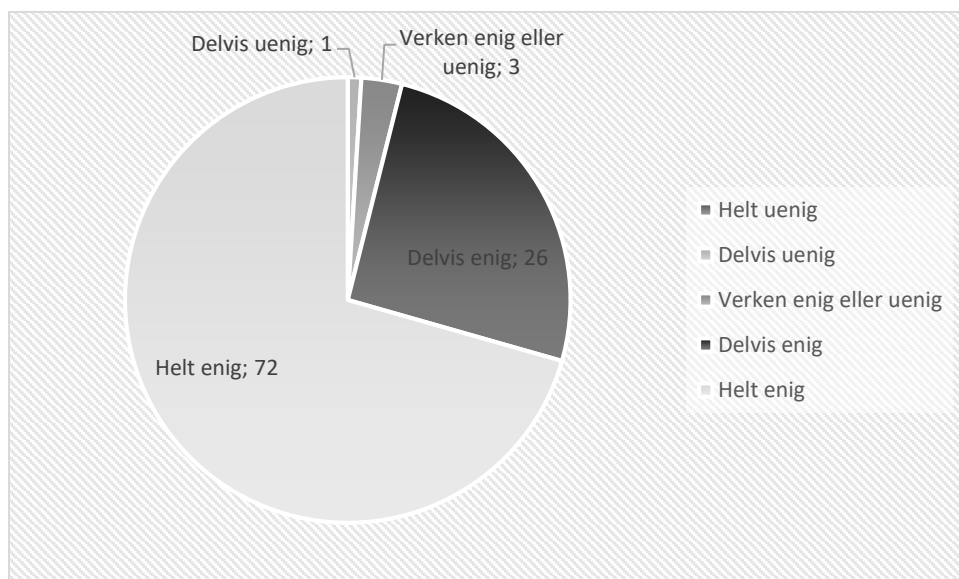


Tilliten til at andre tar bekymringer på alvor

Hvordan ser så informantene på andres innsats i forhold til bekymringer? I denne delen tar vi først for oss hvordan informantene betrakter sine kollegers og egen virksomhets innsats i forhold til barn det er grunn til bekymring for. Alle diagrammene i denne delen omfatter hele utvalget (både ansatte i barnehager og helsestasjoner).

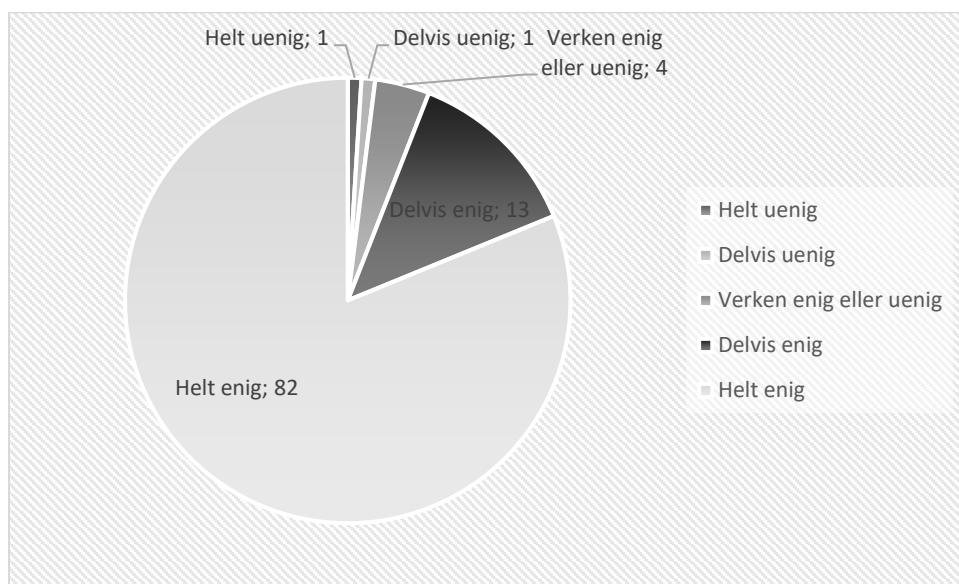
Det første diagrammet viser at informantene har stor tillit til at egne kolleger gjør noe når de er bekymret.

Svar på påstanden: «Jeg har tillit til at mine kolleger griper inn når de er bekymret for et barn» (Absolutte tall)

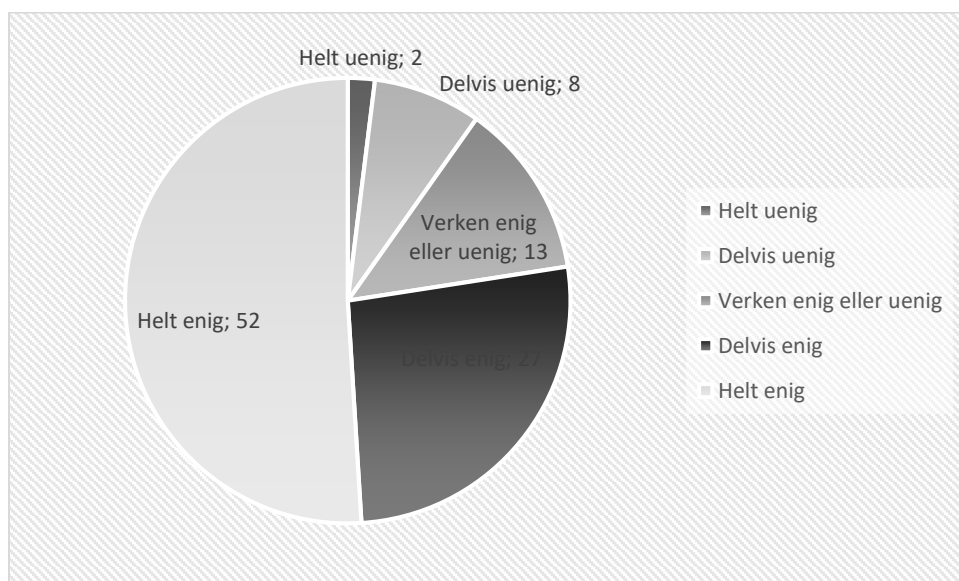


Diagrammene under angir informantenes vurdering av innsatsen til virksomheten de arbeider i. Svarfordelingen vitner om virksomhetene gjør mye for å hjelpe barn til en bedre utvikling, men at innsatsen når det gjelder barnets hjemmeforhold er mindre.

Svar på påstanden: «Virksomheten jeg jobber i gjør mye for å hjelpe barn til en bedre utvikling» (Absolutte tall)



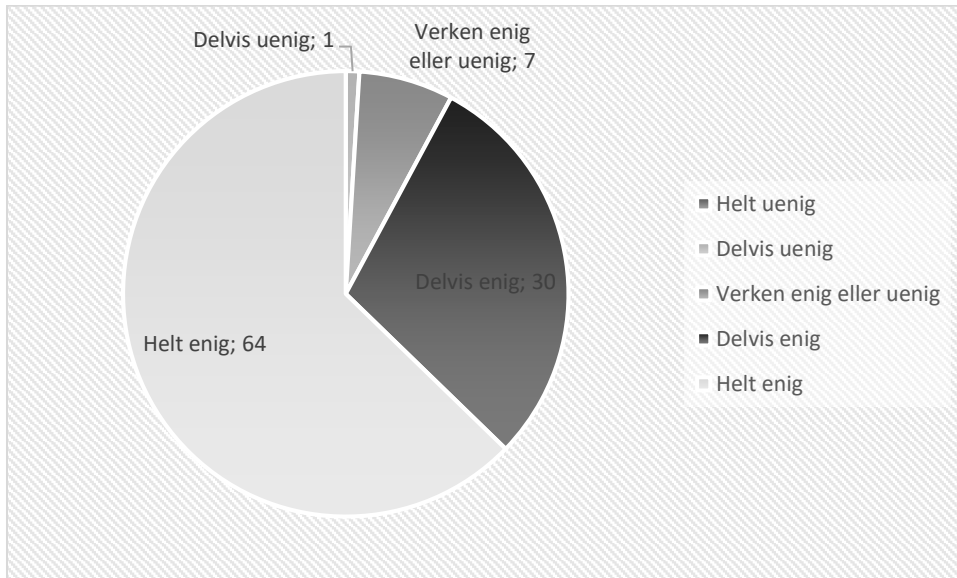
Svar på påstanden: «Virksomheten jeg jobber i gjør mye for å hjelpe barn som har det vanskelig hjemme» (Absolutte tall)



Selv om diagrammene viser en forskjell kan ikke resultatene tolkes dithen at ansatte i barnehager og helsestasjoner bryr seg mindre om barnas hjemmeforhold enn om barnas utvikling. Her kan det være et spørsmål om hva som anses å være virksomhetenes mandat. Barnehager og helsestasjoner er viktige arenaer for overvåking av barns utvikling og det å fremme læring og helse/sunnhet er helt sentralt i virksomheten. Derimot har de mindre innflytelse på det som skjer på hjemmearenaen. Det å avhjelpe barns omsorgssituasjon faller inn under mandatet til barnevernstjenesten. Dermed er det viktig å belyse hvordan barnehager og helsestasjoner samarbeider med andre instanser, som nettopp barnevernstjenesten.

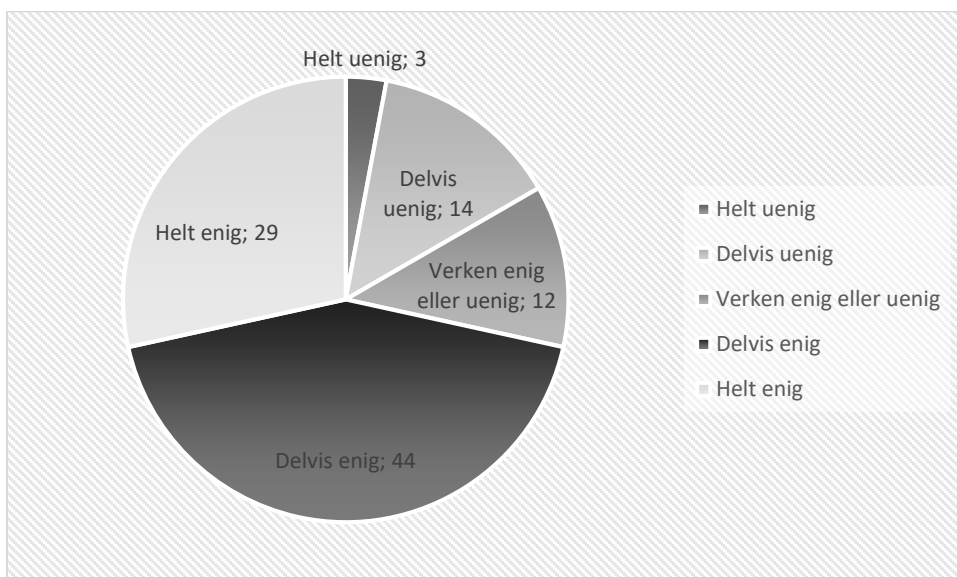
Diagrammet under viser at de fleste anser samarbeidet med instanser «utenfor» som godt fungerende.

Svar på påstanden: «Virksomheten jeg jobber i samarbeider godt med andre instanser (barnevern, PPT e.l.)» (Absolutte tall)



Likevel viser diagrammet under at tilliten til at barn får tilstrekkelig god oppfølging av andre instanser er varierende.

Svar på påstanden: «Jeg har tillit til at barnet får god oppfølging når vi har meldt fra til en annen instans (barnevern, PPT e.l.)» (Absolutte tall)



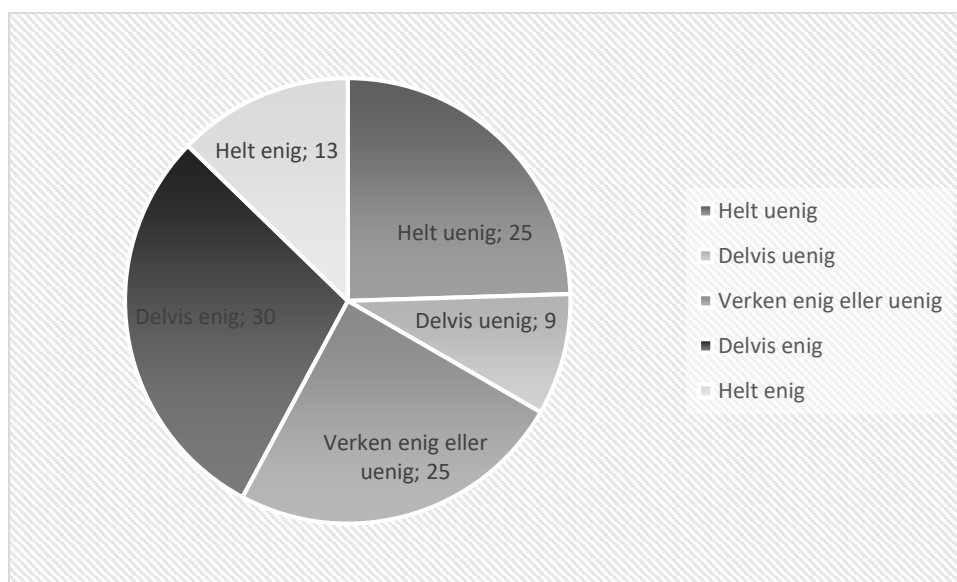
Som Baklien (2009) og Grimen (2008) påpeker er manglende tillit en sentral barriere for tverrfaglig samarbeid. At en såpass stor andel av informantene oppgir at de ikke har tillit til at andre instanser gir barna god nok oppfølging bør derfor vekke bekymring. I neste avsnitt ser vi

på hvorvidt taushetsplikten, som Baklien omtaler som en konkret barriere, også kan tenkes å vanskeliggjøre samarbeidet på tvers.

Taushetsplikt til besvær?

Det blir ofte påpekt at taushetsplikten er en barriere for samarbeid (Baklien 2009; Olsen og Jentoft 2013). Taushetsplikten begrenser riktignok adgangen til å utveksle opplysninger på tvers av etater. Den legger imidlertid i mindre grad begrensninger for utveksling av opplysninger innad i en etat (Kjønstad 2009:60). Det at informantene diskuterer saker med kolleger og leder tyder på at taushetsplikten blir tolket slik at den ikke legger begrensninger for samarbeidet internt i organisasjonene. Derimot er det mange som oppgir at taushetsplikten vanskeliggjør samarbeidet med fagfolk i andre etater, slik det fremkommer av diagrammet under, som omfatter hele utvalget (både ansatte i barnehager og helsestasjoner).

Svarfordeling på påstanden: «Taushetsplikten gjør at det er vanskelig å samarbeide med fagfolk i andre instanser». (Absolutte tall)

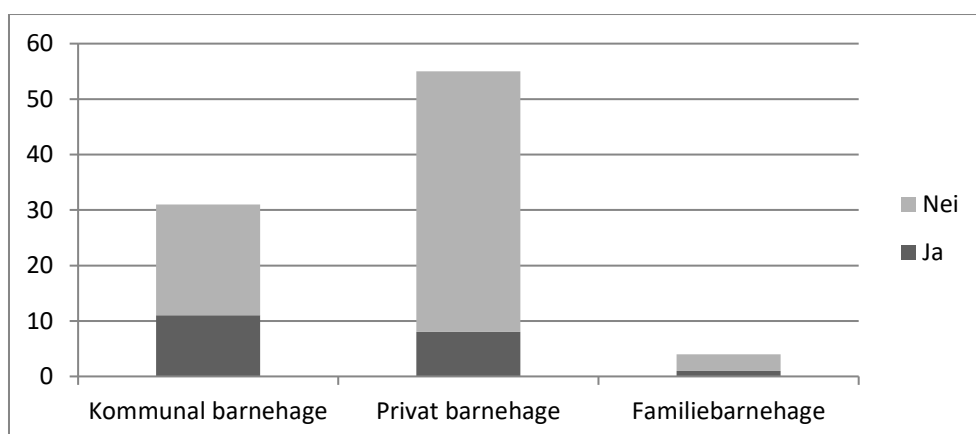


Diagrammet viser at mer enn en tredjedel av informantene opplever at taushetsplikten bidrar til å vanskeliggjøre samarbeidet med andre instanser.

Betydningen av Kvello-opplæringen

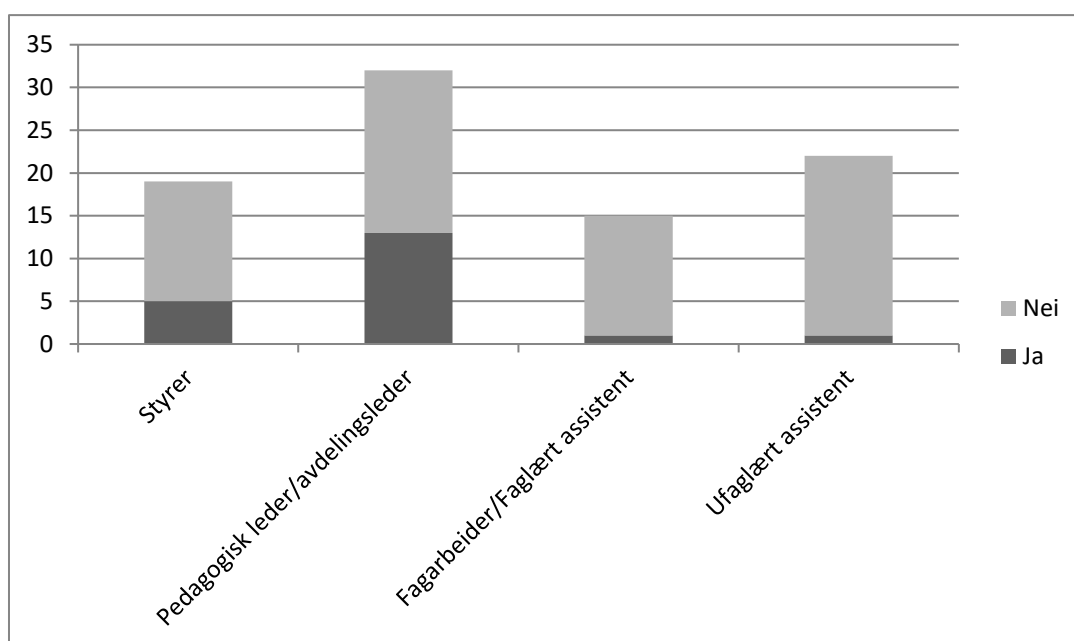
En viktig del av satsingen har vært å implementere den såkalte Kvello-metodikken i kommunene, først og fremst i form av å tilby de ansatte opplæring i metodikken. I denne delen av rapporten belyser vi hvilken nytteverdi denne opplæringen ser ut til å ha hatt for de som har deltatt. Først spør vi imidlertid hvem som har deltatt på opplæringen. I diagrammene under konsentrerer vi oss om de ansatte i barnehager. Det første stolpediagrammet viser at andelen som har deltatt på opplæringen er størst blant ansatte i kommunale barnehager.

Deltakelse i Kvello-opplæring, etter type barnehage (Absolutte tall)



Ettersom det er flere private enn kommunale barnehager i utvalget vitner dette om en tydelig skjevfordeling. Det neste diagrammet viser hvilken stilling i barnehagen de ansatte som har deltatt på opplæringen har.

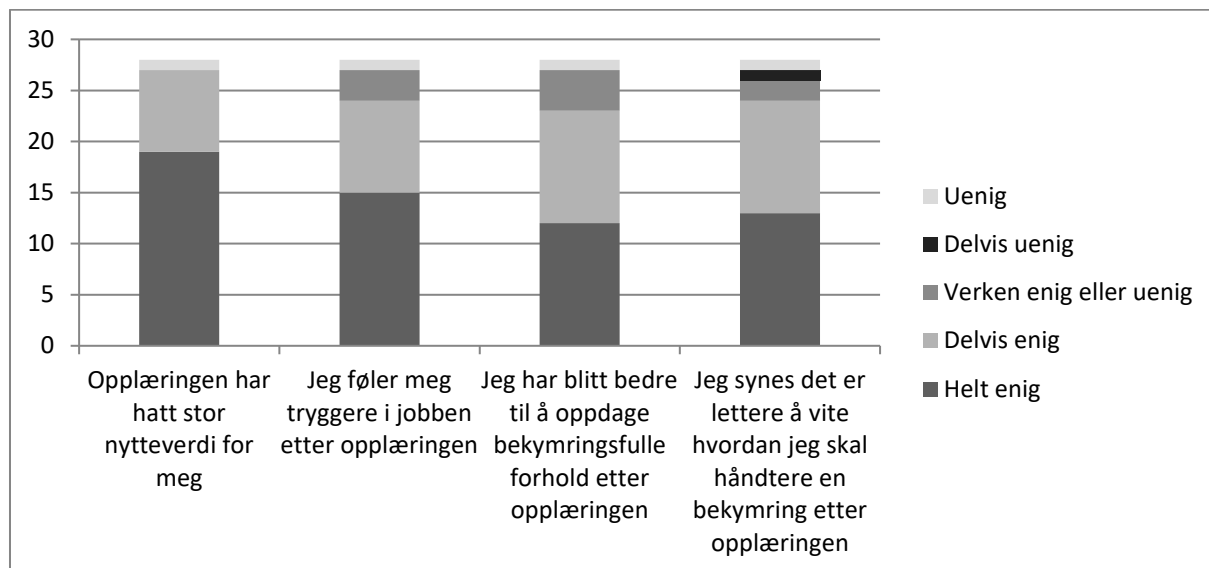
Deltakelse i Kvello-opplæring, etter stilling i barnehagen (Absolutte tall)



Resultatene viser at opplæringen hovedsakelig har blitt gitt til pedagogiske ledere og styrere. På den ene siden er det kanskje ikke så overraskende ettersom det er personer i slike stillinger som har mest formelt ansvar i barnehagen og er i posisjon til å initiere tiltak ved behov. På den annen side er det et tankekors at opplæringen blir gitt til de ansatte som har mest formell kompetanse fra før, og sånn sett bør antas å være bedre rustet til å oppdage og håndtere bekymringsfulle forhold enn fagarbeiderne og de ufaglærte assistene. I tillegg kommer, som påpekt tidligere, at det er assistentene som tilbringer mest tid på avdelingen sammen med barna og opplever å ha størst behov for opplæring. Det kunne i seg selv ha vært et argument for å styrke deres kompetanse i å oppfange og håndtere bekymring.

Stolpediagrammet under viser hvor enige de som har deltatt på Kvello-opplæringen (både fra barmehager og helsestasjoner) er i fire ulike påstander om opplæringen.

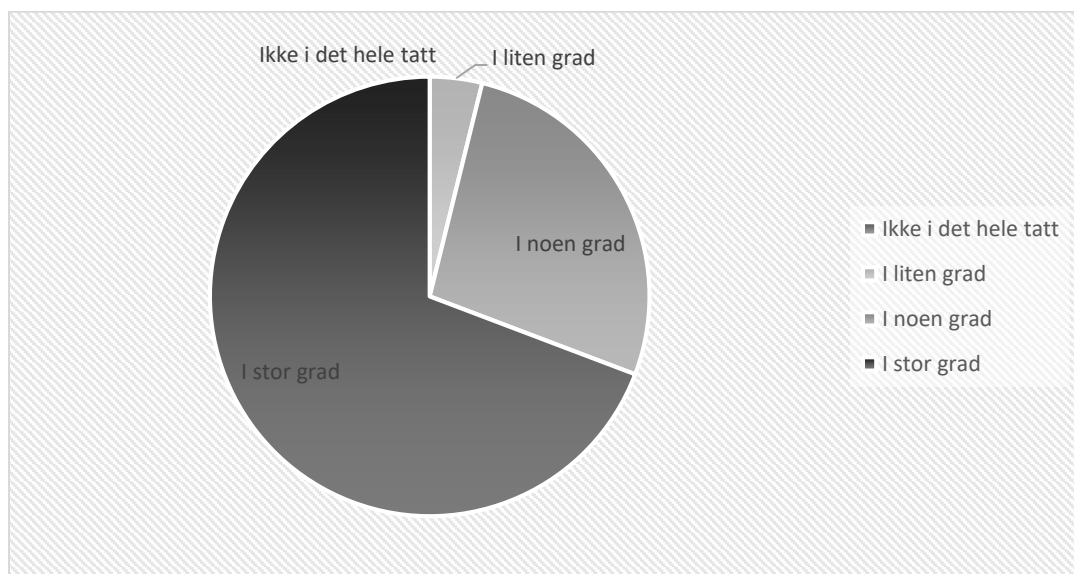
Svar på spørsmålet: «Hvor enig er du i følgende påstander om «Kvello-modellen»?» (Absolutte tall)



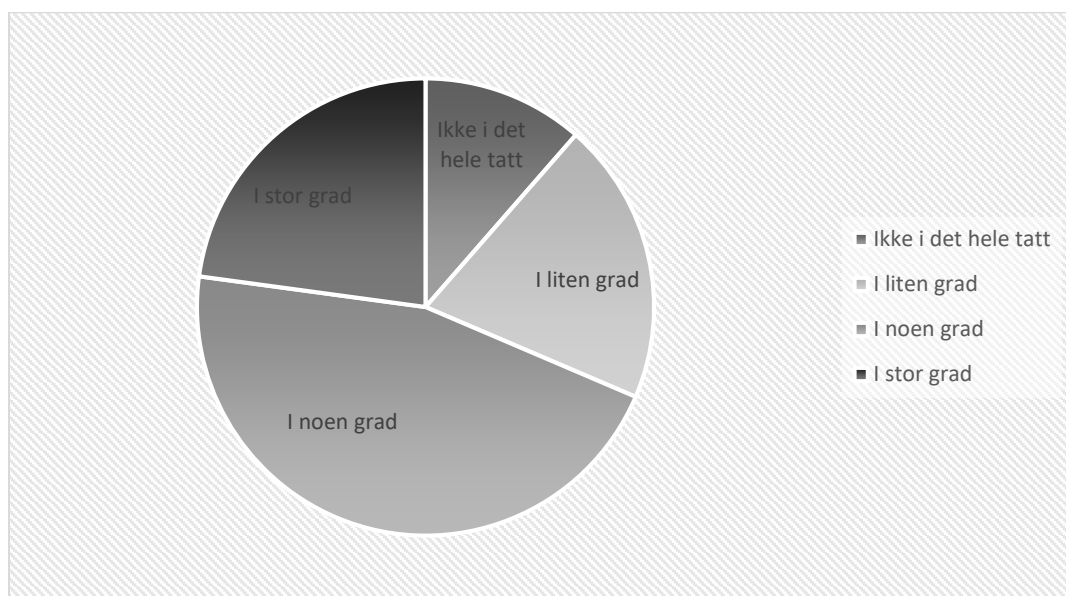
Samlet sett viser denne svarfordelingen at opplæringen blir oppfattet som nyttig for det store flertallet av dem som har deltatt.

Har opplæringen virket? Opplever de som har deltatt på opplæringen større trygghet i å ta opp bekymring? Diagrammene under vitner om det, og særlig gjelder det å ta opp bekymring med barnets foreldre/foresatte (de to første kakediagrammene). Det bør imidlertid påpekes at ettersom de som har deltatt på opplæringen stort sett er pedagogiske ledere eller styrere kan ikke svarfordelingen her tolkes som en ren «Kvello-effekt». Det er grunn til å anta at pedagogiske ledere og styrere er tryggere i å ta opp bekymring enn assistentene, uavhengig om de har deltatt på Kvello-opplæring eller ikke.

Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp en bekymring for enkeltbarn med barnets foreldre/foresatte». Kun informanter som HAR deltatt på Kvello-opplæringen. (Absolutte tall)

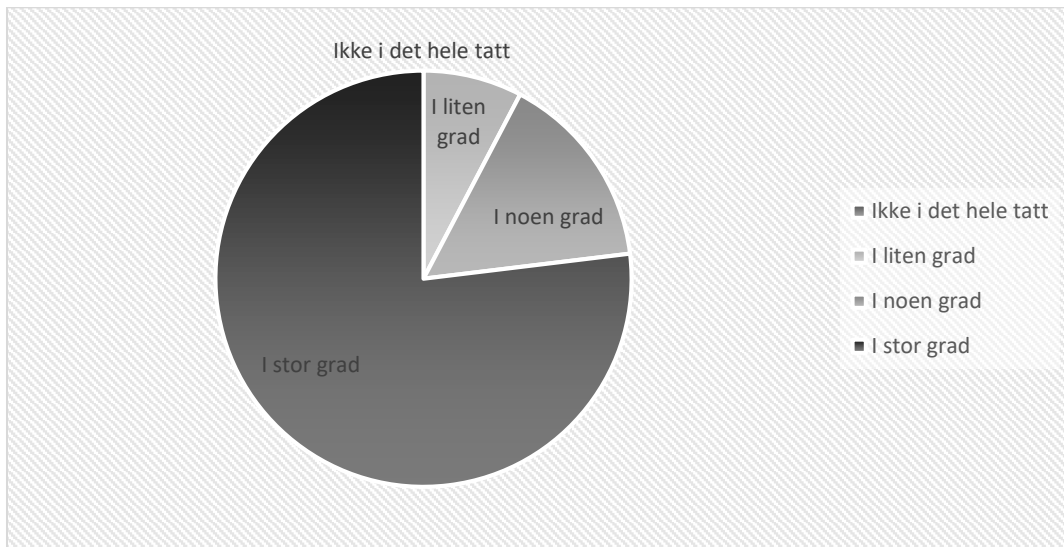


Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp en bekymring for enkeltbarn med barnets foreldre/foresatte». Kun informanter som IKKE HAR deltatt på Kvello-opplæringen. (Absolutte tall)

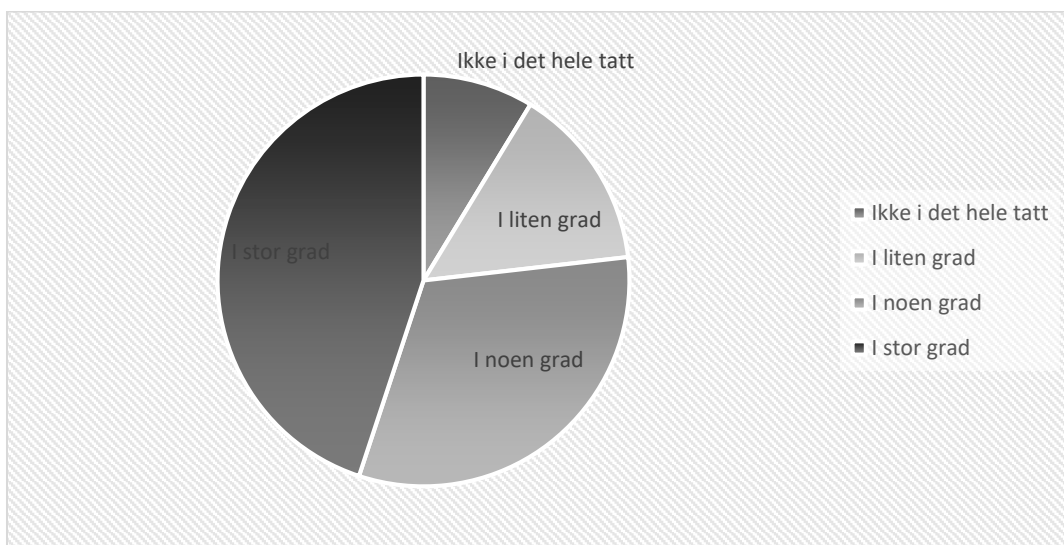


Som diagrammene over viser ser de som har deltatt på opplæringen ut til å ha større trygghet i å ta opp bekymring med barnets foresatte. Av diagrammene under kommer det frem at de også er tryggere på å ta opp bekymring med andre fagfolk.

Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp bekymring med andre fagfolk?» Kun informanter som HAR deltatt på Kvello-opplæringen. (Absolutte tall)



Svar på spørsmålet: «I hvilken grad føler du deg trygg på å ta opp bekymring med andre fagfolk?» Kun informanter som IKKE HAR deltatt på Kvello-opplæringen. (Absolutte tall)



Resultatene som er gjengitt her levner liten tvil om at opplæringen oppleves som å ha vært nyttig for brorparten av de som har deltatt. Mye kan tyde på at opplæringen har bidratt til å trygge de ansatte i å ta opp sin bekymring. Hvorvidt det nettopp er opplæringen i selve Kvello-metodikken som er utslagsgivende gir imidlertid ikke resultatene svar på. Til sammenligning fant vi for eksempel også at deltakerne på opplæringen i «Å ta opp uro», som ble gjennomført i Kristiansand kommune i 2011, opplevde opplæringen som nyttig (Nilsen og Bakke 2012). Det kan tenkes at det å få opplæring i seg selv oppleves som nyttig. Dessverre gir ikke denne

undersøkelsen svar på hvilken betydning de andre opplæringstilbudene har hatt for informantenes opplevelse av trygghet.¹²⁶

¹²⁶ Det bør også nevnes at den såkalte «Hawthorne»-effekten – den effekten det har på svargivingen å være gjenstand for den oppmerksomheten det innebærer å bli forsket på - kan tenkes å slå inn på resultatene.

Oppsummering og anbefalinger

Formålet med denne rapporten har vært å formidle resultatene fra spørreundersøkelsen som har blitt gjennomført som en del av satsingen «Tidlig innsats – for god start» i to kommuner i Aust-Agder. I dette avsluttende kapittelet oppsummeres resultatene i lys av problemstillingene for undersøkelsen.

Det å være bekymret for barn kan sies å være «vanlig». 97 av 103 personer svarer at de har opplevd å være bekymret for et barns utvikling, og 96 av 106 svarer at de har opplevd å være bekymret for et barns omsorgssituasjon. Det er liten forskjell mellom personer i ulike stillinger i barnehagen. Assistentene oppgir imidlertid større usikkerhet enn det pedagogiske personalet i å oppdage bekymringsfulle forhold.

Når bekymring fremstår som så vanlig er det uttrykk for at ansatte på helsestasjoner og i barnehager er oppmerksomme på hvordan barn har det og hvordan de utvikler seg. Helsesøstre og barnehageansatte er i en unik posisjon til å observere barn, og har også gode forutsetninger for å vurdere situasjonen til enkeltbarn i lys av det som er «vanlig» hos barn i samme aldersgruppe. Den kompetansen personer i disse stillingene har bør verdsettes og utnyttes, og de som innehar stillingene bør være seg sitt ansvar bevisst. Utfordringen synes først og fremst å være knyttet til det å handle på bakgrunn av en bekymring. Resultatene fra undersøkelsen viser at når helsesøstre eller barnehagepersonalet blir bekymret er det mest vanlig at de diskuterer saken med kolleger på arbeidsplassen. Taushetsplikten ser ikke ut til å være til hinder for dette. Derimot kan det se ut som man innad i barnehagen følger «tjenestelinja», det vil si at det først og fremst anses å være leders oppgave å føre bekymringen videre. Dette er som regel en ryddig fremgangsmåte. Likevel er det verdt å minne om at ansatte i barnehager har et selvstendig ansvar for å melde fra til barnevernet ved bekymring for et barns omsorgssituasjon. Det er viktig at dette ansvaret ikke anses å være en lederoppgave, men at hver ansatt er bevisst på det ansvaret de har for å ivareta barns omsorgssituasjon.

Flere oppgir også at de kontakter andre fagfolk ved bekymring. Her oppgir imidlertid en relativt stor andel at taushetsplikten virker begrensende på samarbeidet. Dette er urovekkende ettersom det kan bidra til å begrense barns adgang til tjenester de kunne hatt nytte av. Resultatene vitner også om at tilliten til andre fagfolk/etater er svak for en relativt stor andel av de som har svart på undersøkelsen. Det er likevel grunn til å tro at Kvello-opplæringen har bidratt til å øke tryggheten i å dele bekymringer med fagfolk i andre etater. Dette handler trolig om kjennskap – det å ha fått et «ansikt» å forholde seg til. Nyten av at det finnes arenaer for tverrfaglig samarbeid kan ikke understrekes nok, og en felles opplæring kan nettopp ha en slik effekt. Hvorvidt andre opplæringsprogrammer eller tilnærminger enn Kvello-modellen ville hatt en lignende effekt vet vi ikke basert på denne undersøkelsen, men erfaringen fra evalueringen av «Ta opp uro»-opplæringen i Kristiansand kommune (Nilsen og Bakke 2012) kan tas til inntekt

for at det først og fremst er den tverretatlige arenaen og fokuset på tverrfaglighet som gir gevinst.

Bruken av ulike kartleggingsredskaper for å overvåke barns trivsel og utvikling er utbredt, og anses av de fleste å være nyttige. De kartleggingsredskapene som nevnes oftest i undersøkelsen dreier seg om å kartlegge utviklingen til barna (språklig eller sosio-emosjonelt). En forsinket utvikling hos barnet, som slike kartleggingsredskaper kan bidra til å avsløre, kan på den ene siden knyttes til egenskaper ved barnet. I mange tilfeller vil slike utviklingsforsinkelser avhjelpest dersom barnet får tilbud om tiltak gjennom PPT, fysioterapeut e.a. På den annen side kan en forsinket utvikling skyldes at barnets omsorgssituasjon ikke er tilfredsstillende. I slike tilfeller må foreldrene og/eller barnevernstjenesten på banen. Resultatene fra denne undersøkelsen peker imidlertid på at usikkerheten for hva man skal gjøre er størst ved bekymring for et barns omsorgssituasjon. Terskelen for å ta bekymringen opp med barnets foresatte er høy, noe også Olsen og Jentoft (2013) påpeker. Dette er en stor utfordring i arbeidet med tidlig innsats, og det bør være et viktig satsingsområde fremover å styrke de ansattes trygghet i å ta opp bekymringer med de foresatte.

Det er uten tvil behov for mer opplæring av ansatte i barnehager, og det gjelder også for assistentene. Dette er en viktig og stor gruppe i barnehagene, som er i en unik posisjon til å oppdage bekymringsfulle forhold hos enkeltbarn. Som en del av satsingen «Tidlig innsats – for god start» ble det vinteren 2013/14 tatt initiativ til å tilby assistenter i barnehagene en egen opplæringspakke. I lys av det som kommer frem i denne rapporten er det et godt initiativ som bør opprettholdes. Det er ikke sikkert det er behov for flere standardiserte redskaper og en manual-preget tilnærming. Derimot vil man være tjent med å rette fokuset i opplæringen mot å fremme refleksjon og diskusjon, med sikte på å skape en bevisstgjøring omkring bekymringsfulle forhold og tidlig innsats. Kvello-modellen kan være en fruktbar tilnærming i så måte. Det vil imidlertid være en fordel om opplæringen ikke avgrenses til å foregå over noen få dager på et sted utenfor arbeidsplassen, men at man i tillegg etablerer strukturer for kunnskapsutvikling på arbeidsplassen. Fokuset bør være på å skape en kultur for læring (Halvorsen og Nordstoga 2013), der taus kunnskap blir satt ord på og delt. Og en slik kultur for læring bør omfatte både pedagogisk personale og assistenter.

Selv om det ikke er et direkte funn fra denne undersøkelsen er det verdt å påpeke at det krever tid og ressurser dersom man skal lykkes i arbeidet med å skape økt bevissthet og handlingskompetanse omkring barns oppvekstforhold og utvikling. Satsingen «Tidlig innsats – for god start» har vært viktig for å skape et engasjement og et fokus på viktigheten av tidlig innsats, samtidig som prosjektet har bidratt til å skape arenaer for kunnskapsutvikling og – utveksling og til å tilrettelegge for at det arbeides med dette. Forhåpentligvis har satsingen lagt et grunnlag som tas med videre og bidrar til varige endringer i hvordan man arbeider med tidlig innsats i kommunene.

Litteratur

- Argyris, Chris (1999): *On organizational learning*, Blackwell Publishing
- Backe-Hansen, E (2009): *Å sende en bekymringsmelding eller la det være?* Oslo: NOVA notat nr 06/09
- Baklien, B (2009): "Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av "de andre" hindrer samarbeid" i *Norges Barnevern* nr 4, vol 86, s 236-245
- Bø, I. og I.K. Løge (2009): Hva er bekymringsfull atferd? En undersøkelse blant fagpersonell i barnehage/førsteklasse og pedagogikkstudenter om hvilke barn de forbinder med uttrykket 'bekymringsbarn', Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning
- Ellingsen D. (2008): *Levekårsutfordringer i region Agder - Rapport til regionalplan Agder 2010*. Prosjektrapport nr 26/2008. Kristiansand: Agderforskning
- Grimen, H (2008): "Profesjon og tillit" i Molander, Anders og Lars Inge Terum (red): *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, L. og A.Winsvold (2009): *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Report no 2. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Gulbrandsen, L og E. Eliassen (2013): *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Gulbrandsen, L. (2015): Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte. Notat nr. 1/15, NOVA
- Halvorsen, A. og S. Nordstoga (2013): «Fagutvikling i spenningsfeltet mellom individ og organisasjon» i E. Døhlle og A.M. Støkken (red.): *Fagutvikling i velferdstjenester*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heckman, J.J. (2006): "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children" i *Science*, Vol. 312 (5782), s 1900-1902
- Jacobsen, D.I. (2004): "Tverretatlig samarbeid i et organisasjonsteoretisk perspektiv" i Repstad, P (red.): *Dugnadsånd og Forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjønstad, A. (2009): Taushetsplikt om barn. Kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barnevernet. Oslo: Kommuneforlaget
- Korsvold, T. (2011): "Barndom – barnehage – inkludering", i Korsvold, T.: *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Knudsen, H. (2004 [1993]): "Samarbeid på tvers av organisasjonens grenser" i Repstad, P (red.): *Dugnadsånd og Forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis*, Oslo: Universitetsforlaget
- Krogstrup, Hanne K. (2006): *Evalueringsmodeller. 2. udgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvello, Ø (2011): *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lipsky, M. (1980): *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation
- Mogstad, M. og M. Rege (2009a): "Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet" i *Samfunnsøkonomen*, 5, p. 4-22.
- Mogstad, M. og M. Rege (2009b): "Betydningen av tidlig læring for å motvirke at fattigdom går i arv". I Fløtten, T. (red.): *Barnefattigdom*. Oslo: Gyldendal forlag
- Nilsen, A.C.E. og H.C. Jensen (2010): Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En casebasert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan, FoU-rapport 3/2010, Kristiansand: Agderforskning
- Nilsen, A.C.E og H.C. Jensen (2011): "Cooperation and coordination around children with individual plans", i *Scandinavian journal of Disability Research*, First published on 23 March 2011 (iFirst)
- Nilsen, A.C.E. og K. Bakke (2012): *Fra uro til trygghet. Evaluering av opplæringen i «Ta opp uro»-prosjektet i Kristiansand*. Prosjektrapport nr. 7/2012. Kristiansand: Agderforskning
- Nilsen, A.C.E. (2013): "Når barnehagepersonalet melder bekymring til barnevernet" i Marthinsen, E. og W. Lichtwarck (red.): *Det nye barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2009:22: Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Olsen, T.S og N. Jentoft (2013): En vanskelig start. Om tidlig innsats og tverretatlig samarbeid for å forebygge ung uførhet. FoU-rapport nr 6/2013. Kristiansand: Agderforskning
- Røed H. (1993): *Surt liv på det blide Sørland*. Kristiansand: Agderforskning
- Schön D. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. USA: Basic books

- Skaar, K., A. Halvorsen og K. Andresen (1996): *Mi he det så greit? En beskrivelse av levekår på Agder*. Fou-rapport 22/1996. Kristiansand: Agderforskning
- Stortingsmelding 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, voksne og unge med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Thoresen, Ingeborg Tveter (2009): «Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt» i *Nordisk barnehageforskning*. Vol. 2 nr. 3.
- Østrem, S., H. Bjar, L.R. Føsker, H.D. Hogsnes, T.T. Jansen, S. Nordtømme & K.R. Tholin (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Report1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.