

KAPITTEL 9

Ideologiske koder som redskap for å utforske standardiserte forståelser av familier og barn

Josefine Jahreie OsloMet – storbyuniversitetet
Ann Christin E. Nilsen Universitetet i Agder

Abstract: Ideological codes can be described as standardized and standardizing schematic constructions that determine in powerful ways how we understand the world and what we consider normal or deviant. In this chapter we explain what ideological codes are, how they can be discovered, and what the analytical potential of such discoveries is. As a frame of reference, we build on Griffith and Smith's notable study "Mothering for schooling", and their concept of the Standard North-American Family (SNAF). With reference to our own studies of kindergarten teachers' work, we explore the "standard child" as a similar ideological code. We show how this code is mediated by texts that become instructive to how normalcy and deviance is understood, and which, in effect, produce and reproduce patterns of privilege.

Keywords: ideological codes, kindergarten, SNAF, institutional ethnography

Introduksjon

Til daglig omgir vi oss med en rekke tekster, bilder og illustrasjoner som forteller oss noe om hva som er vanlig, forventet og akseptabelt. Det kan dreie seg om bilder som legges ut på en sosial medieplattform, artikler i aviser eller tidsskrifter, reklame, henvendelser fra offentlige institusjoner og en hel rekke andre ting. Til sammen skaper og reproducerer de forestillinger om hva som er og ikke er «normalt». La oss se på et eksempel som er hentet fra en tilfeldig valgt skoles nettside. Under overskriften «Utdrag fra retningslinjer for tilbud om leksehjelptid» står det:

- Foresatte har det overordnede ansvaret for å følge opp leksene. Leksehjelptiden på skolen kan ikke erstatte foresattes oppfølgingsansvar og engasjement for egne barn.
- Foresatte skal høre elevene i leselekse.

I referatet fra et møte i foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) står det blant annet:

Aktivitetsdagen blir 16. november 18–20

- Det blir stasjoner som foreldre tar ansvar for. (Det ble delt ut liste hvor foreldre kunne skrive seg på. Foreldre som ikke var der, blir plassert slik at alle er med og bidrar.)
- Matansvar blir fordelt på alle gruppene, A, B, C. Det kommer informasjon om dette på ukeplan og i Facebook-gruppe.

Klassekasse

- Oppfordrer alle til å gi en sum til den, opptil 100 kr pr. år.
- Pengene brukes på klassen.

Bursdager – samtale rundt bursdagsrutiner

- Være bevisst i forhold til hvem en inviterer, og være obs på inkludering.
- Være kreativ i forhold til gave, kort, opplevelser – maks 50 kr.¹

1 Barneskole i Agder

De fleste som har hatt barn i den norske grunnskolen i løpet av de siste tiårene, kan nok kjenne seg igjen i disse punktene. Som foreldre forventes man å følge opp leksene til barna, å delta på aktivitetsdager, å bidra med penger til klassekassen, å melde seg inn i klassens Facebook-gruppe og, ikke minst, å opprettholde rutiner knyttet til feiring av barnebursdager. Selv om man kan være uenig i skolens politikk knyttet til lekser eller dugnadsarbeid, vil det som står på nettsiden, neppe være veldig kontroversielt eller uforståelig for flesteparten av norske foreldre. Tvert om er det kanskje påfallende velkjent – så velkjent at det oppleves som «helt normalt».

Tekster som disse reproducerer, medierer og legitimerer forståelser av hva som utgjør en «normal familie», en «normal oppvekst» og «normale barn og foreldre». Slike forståelser former interaksjonen mellom foreldre, barn og institusjoner som skole eller barnehage og innebærer visse forventninger om atferd og væremåter. De er *ideologiske*, i den forstand at de inneholder visse systematiserte forståelser som framstilles som «ideelle», og de fungerer som *koder* ved å foreskrive visse forventninger om hvordan vi bør oppføre oss og være, ut fra disse forståelsene.

Dette kapitlet omhandler *ideologiske koder*. Vi spør hva ideologiske koder er, og viser – ved hjelp av våre egne studier – hvordan ideologiske koder kan anvendes analytisk. Gjennom empiriske eksempler viser vi hvordan ideologiske koder legger føringer for hvordan familier og barn blir vurdert av profesjonelle og av samfunnet for øvrig, samt hvordan ideologiske koder gir en inngang til å utforske standardiserte diskursive forståelser av normalitet og avvik.

Hva er ideologiske koder?

Ideologiske koder som analytisk begrep kan plasseres i en lang sosiologisk forskningstradisjon der målet er kritisk utforskning av makten som ligger i normative forståelser av normalitet og avvik, og hvordan de former menneskers sosiale relasjoner. For snart 200 år siden skrev Friedrich Engels og Karl Marx de kjente linjene: «De herskende ideer i en tidsepoke har alltid vært den herskende klasses ideer» (1848/1957, s. 41). Med disse ordene refererte Engels og Marx til en tydelig historisk samfunnstendens der man ser at det gjerne er de politiske interessene og kulturelle preferansene til mektige grupper i samfunnet som får størst gjennomslagskraft, og som får lov til å dominere verdigrunnlaget for viktige samfunnsinstitusjoner. I arven etter Marx har samfunnsforskere fortsatt å utvikle disse maktteoriene for

å forstå hvilke mekanismer som ligger til grunn for dette fenomenet, hvordan denne typen makt fungerer, og hvordan maktstrukturene påvirker folks hverdagsliv.

Noen av de mest kjente av Smiths samtidige, som vi skal nevne kort her, er Michel Foucault og Pierre Bourdieu. I likhet med Smith var Foucault (1995/1999) opptatt av hvordan språket er med på å forme våre kollektive forståelser av hva slags menneskelige egenskaper og atferd som er det normale og etterstrebellesverdige, og hvilke som ikke er det. Han trekker blant annet fram hvordan dominerende forståelser av psykisk sykdom og seksualitet har endret seg over tid, og hvordan dominerende forståelser av hva som historisk er normalt og avvikende, har blitt brukt som en måte å kontrollere menneskers tanker og handlinger på. Et hovedpoeng hos Foucault er at mennesker gjennom internalisering av disse maktstrukturene gradvis vil begynne å regulere sin egen atferd, og at denne selvreguleringen igjen fører til at man som samfunn ikke nødvendigvis trenger å bruke fysisk kontroll for at ikke mennesker skal gjennomføre uønskede handlinger.

Bourdieu (1996) har på sin side, i likhet med Marx, Foucault og Smith, vært interessert i å utforske og beskrive hvordan dominerende grupper i samfunnet, fordelt langs skillelinjer som kjønn, etnisitet og sosiale klasser, opprettholder sin maktstatus ved bruk av det han kaller *symbolsk vold*. Denne symbolske volden er implisitt og integrert i språket og kulturelle distinksjoner. Bourdieu og Passeron (1977) bruker i denne sammenhengen blant annet begrepet *lingvistiske koder* for å beskrive hvordan distinksjoner i språket er med på å gjøre at middel- og overklassens barn føler seg hjemme i skolen. Barn fra middel- og overklassehjem kjenner gjerne igjen språket i skolen fra middagsbordet hjemme, siden deres oppvekstvilkår og hjemmemiljø reflekterer samfunnets dominerende kultur og verdier. Middel- og overklassebarnas måte å snakke på og deres kjennskap til dominerende kultur blir igjen feilaktig tolket av lærere som tegn på intellektuell briljans. Bourdieu og Passeron (1997) hevder samtidig at de samme mekanismene som gjør at barn fra øvrige sosiale lag føler seg hjemme i skolen, gjør at barn fra andre kulturer og arbeiderklassen kan føle seg fremmede overfor språket og kulturen de møter i skolen. Denne tilslørte formen for makt i utdanningssystemet kan, jamfør Bourdieu (1996), være med på å opprettholde og reproducere sosial ulikhet mellom mennesker fra ulike samfunnsjikt og få sosial ulikhet mellom ulike grupper til å framstå selv påført, legitim og rettferdig.

På sin side utviklet Smith (1993) ideologiske koder som analytisk verktøy for å tilby en ny måte å studere relasjonen mellom normative konstruksjoner, tekster og folks hverdagsliv på. Ideologiske koder kan beskrives som standardiserte og skjematiske konstruksjoner som legger språklige og normative føringer for hvordan både tale og tekster, i bred forstand, produseres og forstås (Smith, 1993). Slike koder handler om de forståelsene av hvordan noe er og bør være, som vi både tar for gitt og knytter visse forventninger til. I artikkelen «The standard North American family: SNAF as an ideological code» beskriver Dorothy Smith (1993, s. 52) ideologiske koder som «a constant generator for selecting syntax, categories, and vocabulary in the writing of texts and the production of talk and for interpreting sentences, written or spoken, ordered by it». Ideologiske koder er med andre ord en slags idealisert rammeforståelse eller *representasjon* som former hvordan vi forstår og snakker om oss selv og andre. Slik bidrar de til å reprodusere diskursive forståelser av normalitet og avvik. Som vi skiver mer om senere i kapitlet, inngår ideologiske koder i institusjonelle diskurser og kommer ofte til syne i form av tekster.

For å illustrere hvordan ideologiske koder fungerer, og hvordan de kan utforskes, bruker Smith eksemplet «The standard North American family» eller «SNAF». Dette familieidealet referer til et gift, heteroseksuelt par med barn, som bor i samme husstand, der far er hovedforsørger og mor er hovedansvarlig for det som foregår i hjemmet. SNAF fungerer som en ideologisk kode, hevder Smith, ved at dette familieidealet legger føringer for hva samfunnets borgere og institusjoner anser som normale og avvikende familiesammensetninger. Slike føringer kommer til syne i for eksempel brev fra skolen, bilder av familier, offentlige dokumenter eller reklame. SNAF legger føringer for hvilke forventninger institusjoner som barnehage og skole har til foreldres involvering i skolen, og for hva som anses som godt foreldreskap og en god barndom. Ideologiske koder inngår med andre ord i institusjonelle diskurser, det vil si i de begrepsmessige og diskursive rammeverkene som gjøres gyldige innenfor et virksomhetsområde. Institusjonelle diskurser handler om hvordan bestemte forståelser, begreper og kategorier brukes og gir gjenklang innenfor et institusjonelt virksomhetsområde, for eksempel i forholdet mellom skolen og hjemmet. Sagt enklere handler de om hvordan noe snakkes og skrives om, og om hva som dermed blir ansett som «normalt». Familier som ikke lever opp til kravene om det normative familieidealet, står i fare for å oppleve negative sosiale og økonomiske konsekvenser av at samfunnet er tilpasset en viss

type familiesammensetning. Smith (1993) beskriver for eksempler hvordan eneforsørgerfamilier og afroamerikansk slektskaps (*kinship*) tradisjoner faller utenfor SNAF-idealet.

I moderne norsk sammenheng representerer kanskje toinntektsfamilien en tilsvarende ideologisk kode. Selv om mange, særlig kvinner, jobber deltid, er det en vanlig oppfatning at «barn flest» vokser opp i hjem med to foreldre som tjener penger, og som gjerne har en relativt fleksibel arbeidstid (Ellingsæter, 2018). Den norske «standardfamilien» kan også sies å representere en heteronormativ samlivsform. Det tilhører fremdeles sjeldenhetene å se representasjoner av familier med likekjønnede foreldre. Inntil relativt nylig tilhørte det også sjeldenhetene å se representasjoner av familier med en enslig forsørger, selv om svært mange barn vokser opp i ett eller to hjem der mor eller far er enslig. «Familiebilletter» og «familietilbud» er fremdeles ofte rettet mot to voksne med to eller tre barn, og gir i praksis ofte ikke en kostnadsreduksjon dersom familien for eksempel består av én voksen med tre barn.

Mye av kraften til SNAF eller toinntektsfamilien som ideologisk kode ligger i hvordan en slik «standardfamilie» blir tatt for gitt som det ideelle og normale. Faren er at mens det legges til rette for standardfamilier, for eksempel i skole og barnehage, forsterkes det «avvikende» ved familier som ikke er «standard». Ideologiske koder kan derfor være enklere å oppdage fra et ståsted utenfor det som er standard. Dorothy Smith sine egne erfaringer som enslig mor eksemplifiserer dette poenget.

Artikkelen der Smith presenterer SNAF som en ideologisk kode, bygger på en studie som presenteres i boken *Mothering for schooling* (Griffith & Smith, 2004), som ble presentert i denne bokens innledningskapittel. I denne studien bruker Griffith og Smith egne og andre nordamerikanske mødres erfaringer med å forholde seg til barnas skole som utgangspunkt for å utforske normative idealer om foreldreinvolvering og foreldreskap. Som alenemødre hadde Griffith og Smith personlige erfaringer med å oppleve å bli møtt av skolesystemet som det de selv omtaler som «defekte familier». Disse erfaringene gjorde dem oppmerksom på diskrepansen mellom egne erfaringer og ulike tekstliggjorte representasjoner av normalfamilien. Denne oppdagelsen la grunnlaget for den problematikken de utforsker i studien. De startet med å intervjuer mødre i ulike livssituasjoner, som alle hadde barn i skolealder, om hvordan de organiserte familiehverdagen. Flesteparten av mødrene hadde hovedansvaret for både planleggingen og de praktiske oppgavene knyttet til barneomsorg, uavhengig av om de

bodde med barnas far, eller av hvor mye de jobbet. Noen av mødrene var hjemmeværende. Disse mødrene var som regel fremdeles gift og bodde med barnefaren, og hele familien ble forsørget av mannens lønnsarbeid. Familiene var gjerne mer økonomisk velstående enn familiene der mor var alene om omsorgen for barna, eller familier der begge foreldrene var i full jobb. I Griffith og Smiths analyse av egne erfaringer, intervjuer med mødre og observasjoner av mødrenes sosiale organisering av hverdagen fant de at det at det amerikanske skolesystemet var organisert rundt forståelser av «den intakte SNAF-familien» som det «normale» i stor grad var med på å forme familienes hverdag og foreldres relasjon til barnas skole (Griffith & Smith, 2004; Smith, 1993).

Et eksempel de trekker fram i boken, er hvordan det at de amerikanske skolebarna hadde lang lunsjfri fra skolen midt på dagen, påvirket mødrenes hverdag. I denne lunsjperioden ble ikke barna passet av skolepersonalet, og det var forventet at foreldrene skulle hente barna og ta dem med hjem, for så å kjøre dem tilbake på skolen. Denne typen aktiviteter var det kun de hjemmeværende mødrene som hadde kapasitet til å følge opp. I familier der mor var eneforsørger, eller der begge foreldrene jobbet, måtte mor, som vanligvis hadde ansvaret for denne typen planleggingsarbeid, sørge for barnepass i lunsjperioden og gjerne også før skoletid, siden skolen startet senere enn foreldrene begynte på jobb. Denne typen planleggingsarbeid av barnepass før, under og etter skolen tok mye tid, kunne koste dyrt og skapte mye hodebry for mødrene som ikke var hjemmeværende. At skolesystemet var organisert rundt SNAF-familien, var med på å støtte opp under og reproducere privilegier for barn fra familier med «SNAF-struktur». Et viktig poeng i *Mothering for schooling* (Griffith & Smith, 2004) var også at det gjerne var middelklasseforeldrene som hadde råd til at mor var hjemmeværende mens far forsørget hele familien med én inntekt. I den forstand er SNAF som ideologisk kode tett forbundet med både økonomiske forhold og dominerende forståelser av middelklassefamilien som ideell.

Det samme kan kanskje sies om det moderne Norge. Flere forskningsstudier og rapporter viser at det er «middelklassebarna» med norsk majoritetsbakgrunn som kommer best ut i skolen (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling [OECD], 2019). Det er en utbredt antakelse at mye av forklaringen ligger i foreldrenes evne og mulighet til å følge opp barnas skolegang, noe som blant annet ligger til grunn for ordninger som gratis leksehjelp og skolefritidsordning (SFO). På tross av politiske intensjoner om å utjevne sosiale forskjeller og verdsette mangfold er imidlertid

forventningene til foreldreskapet påfallende likeartet og stabile. I grunnskolens læreplan kommer dette blant annet til uttrykk slik:

Foreldre og foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere. Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

«Standardfamilien» skaper og rommer altså visse normative og ideologiske forventninger til foreldreskapet – eller «hjemmet», som er et hyppig brukt begrep i læreplanen – uavhengig av de «ulike behov, forventninger og meninger» aktørene har. Nettopp referansen til «hjemmet», som i utdraget fra læreplanen over står i bestemt form entall, er et illustrerende eksempel. Formuleringen impliserer en forventning om at barn flest har ett hjem, til tross for at om lag en fjerdedel av barna i Norge vokser opp i to hjem (Lidén & Kitterød, 2019). Både dette utdraget fra læreplanen og utdraget fra en skoles nettside, som vi viste til innledningsvis, synliggjør at det er visse forventninger til foreldre som minner om en internasjonal tendens mot *intensivert foreldreskap* (Hays, 1996). Det handler om foreldre med et «uendelig ansvar» (Stefansen, 2008), som investerer betydelige mengder tid og krefter i å følge opp barnas utvikling ved for eksempel å hjelpe til med lekser og delta aktivt på barnas skolearrangementer og fritidsaktiviteter (Griffith & Smith, 2004; Hays, 1996; Lareau, 2011). Flere forskere har pekt på hvordan slike idealer gjenspeiler den privilegerte majoritetsbefolkningen (Gulløv & Kampmann, 2021; Sønsthagen, 2020). Ideologiske koder virker slik både disiplinerende og standardiserende.

Mye av kraften i normative idealer som ligger implisitt i ideologiske koder, handler om at de blir tatt for gitt. De blir gjerne først synlige når forventninger brytes. At det finnes en rekke normer, idealer og forventninger som virker inn på hvordan vi handler, tenker og forstår både oss selv og de vi omgir oss med, er ikke nytt for samfunnsvitere. For forskere som bruker institusjonell etnografi, er det imidlertid ikke nok å slå fast at normative idealer finnes, og å antyde hvordan de påvirker oss. Man må utforske virkningene empirisk. Et sentralt mål er derfor å spore de translokale forbindelsene mellom det som gjøres og sies lokalt, og de institusjonelle diskursene disse handlingene er en del av (Smith, 2005). En måte å gjøre det på er å være oppmerksom på ideologiske koder, og å utforske hvordan ideologiske koder medieres gjennom tekster. Tekster forstås her i bred forstand som en

forbindelse mellom det translokale og lokale, mellom det erfaringsnære og det diskursive og mellom aktør og institusjon (Nilsen, 2015). For å få øye på ideologiske koder må man studere folks hverdagslige interaksjon med tekster, eller det man kan kalle «tekst–leser-konversasjonen» (Smith, 2005). Man må utforske hvordan folk aktiverer tekster i sitt daglige arbeid, det vil si hvordan de leser og forstår tekster, hvordan de forholder seg til dem, og hva tekstene får dem til å gjøre – enten de refererer eksplisitt til tekstene eller ikke. Tekstene det kan være snakk om, favner bredt: podkaster, oppdateringer i sosiale medier, skilt, reklame, bilder, figurer, stortingsmeldinger, offentlige brev, ukeplaner og så videre. De klareste eksemplene på hvordan ideologiske koder kan komme til syne, er gjerne illustrasjoner og bilder, som for eksempel dukker opp hvis man søker «familiebillett» eller «familieferie» på internett. Men som vi har sett flere eksempler på, er ideologiske koder også innbakt i de ordene og beskrivelsene som brukes i ulike tekster, og som er tett innvevd i institusjonelle diskurser.

I neste del vender vi blikket mot våre egne studier. Vi har begge gjort forskning i barnehager, med søkelys på hvordan de som jobber der, arbeider med barn som på ulike måter trenger spesiell oppfølging eller vekker bekymring. For oss begge har forståelsen av ideologiske koder bidratt til oppdagelser, først og fremst av hvordan standardiserte forståelser av barns utvikling former barnehagelæreres arbeid.

Å oppdage standardiserte forståelser av barns utvikling

I likhet med tidligere forskning på foreldreskap, som viser at det eksisterer standardiserte forståelser om og forventninger til familie og oppdragelse, viser både våre og andres studier at ulike samfunnsstrukturer er organisert ut fra standardiserte forståelser av barns utvikling og barndom (Gulløv, 2009; Jahreie, 2022; Kimathi & Nilsen, 2021). Disse forståelsene reflekterer ofte verdier og kulturelle kjennetegn ved grupper som tilhører dominerende samfunnsposisjoner (Bourdieu & Passeron, 1977). Eksemplene vi viser under, er hentet fra studier som omhandler profesjonell virksomhet, nærmere bestemt barnehagelæreres arbeid med å kartlegge barn. I alle eksemplene kommer de ideologiske kodene til syne i barnehagelærernes bruk av ulike kartleggingsredskaper. Kimathi og Nilsen (2021) omtaler slike redskaper som «sosial teknologi». Sosial teknologi dreier seg om anvendelsen av metoder og teorier som gir et slags vitenskapelig fundament

for profesjonelles beslutninger «på bakken». Implisitt i disse redskapene er det altså visse forståelser av hva som er normalt og unormalt, forventet og avvikende. Eksemplene retter søkelys på tekst–leser-konversasjonen som foregår idet barnehagelærerne benytter ulike kartleggings- og vurderingsredskaper.

I Josefines (2021) studie av norske og danske barnehagelæreres arbeid med språkkartlegging av barn med minoritetsspråklig bakgrunn identifiserte hun hvordan arbeidet formes av økte forventninger til skoleklarhet, og det hun identifiserer som *det skoleklare standardbarnet* (Jahreie, 2022). Det skoleklare standardbarnet refererer til en ideologisk kode for hva som utgjør et «skoleklart barn» – et ideal som legger føringer for utforming av offentlig politikk, tester og kartleggingsmaterieell, dokumentasjon og rapporteringsrutiner og, til syvende og sist, vurderingen av et barns språkutvikling og «skoleklarhet». Josefine hadde til hensikt å undersøke norske og danske barnehagelæreres erfaringer med språkkartlegging av barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Hun gjennomførte derfor en rekke intervjuer med barnehagelærere i både Norge og Danmark. Et sentralt formål med bruken av disse redskapene var å få oversikt over hvor godt barna var forberedt til skolen. Man skulle sikre at de barna som ikke hadde språkferdigheter på et aldersadekvat nivå, fikk ekstra oppfølging mens de var i barnehagen, og at skolen var forberedt på at de trengte slik oppfølging. I Danmark innebar det også en vurdering av om barnet var «skoleklart» eller skulle holdes igjen i barnehagen i ett år til. I Danmark har de nemlig, i større grad enn i Norge, tradisjon for å utsette skolestarten for barn som ikke anses som «skoleklare». De siste årene har denne prosessen blitt systematisert i større grad enn tidligere, og resultater fra Børne- og undervisningsministeriets *språktest* brukes som mål på barnas skoleklarhet, og for hvorvidt de skal «skoleutsettes» enten i barnehagen eller i den obligatoriske førskoleklassen («børnehaveklassen») på skolen.

Både de norske og danske barnehagelærerne i Josefines studie rapporterte at språkkartleggingsmaterialet og språktestene de var pålagt av barnehagemyndighetene å bruke, bygget på forståelser av et «normalt barn» som sto i sterk kontrast til forutsetningene til mange av barna i den barnegruppen de arbeidet med. Kartleggingsredskapene var nemlig først og fremst tilpasset barn med majoritetsspråket som morsmål, og med referanser som ofte forbindes med en middelklassekultur. I avsnittet under ser vi et utdrag fra intervjuet med den danske barnehagelæreren «Maria». I området i København der Maria jobber, og der dette intervjuet utspiller seg, har en høy andel av

befolkningen innvandererbakgrunn og svak tilknytning til arbeidslivet. Her blir dette området referert til som «Broen». Det andre området i København som nevnes i dette utdraget, kalles her for «Borgen» og bærer preg av at en stor andel av befolkningen økonomisk sett hører til en dansk middelklasse:

Maria blar opp på et av bildene i språkscreeningmaterialet, som de er pålagt å bruke på alle barn i barnehagen. Hun later som om det er jeg [intervjueren] som er barnet som blir testet, og gir meg tegn til at jeg skal svare hva jeg tror det er jeg ser.

Josefine: Det er et slips, ikke sant?

Maria: Ja, det er et slips. Det er ingen barn her som klarer det spørsmålet. Nå er vi på «Broen» ... Jeg bor i «Borgen», der vet alle hva det er. Fordi pappa jobber i bank, så barna vet hva det er, ikke sant. Men her har ingen barn noen gang svart riktig på det spørsmålet. De vet ikke hva det er [...] så du mister noen poeng her [på slips-spørsmålet] hvis du bor på Broen. Det gjør du ikke hvis du bor i Borgen ...

Språktesten Maria viser, er ment å skulle teste språknivået til alle barn i årene og månedene før de begynner på skolen, uavhengig av sosial bakgrunn. I sitatet viser hun hvordan barnas ulike kulturelle referanser påvirker hvorvidt de gjenkjenner «slips» eller ikke. Maria påpeker implisitt ved å nevne de to ulike bydelene, «Broen» og «Borgen», at det er en viss sosial skjevdeling i hvilke barn som svarer henholdsvis feil og rett på spørsmålet. Til sist viser hun hvilke konsekvenser det har for vurderingen av barnets språkutvikling, herunder vurderingen av barnets «skoleklarhet». Hvis barnet ikke kjenner referansen «slips», tilsier språkkartleggingsmaterialet at de er mindre skoleklare enn barn som gjenkjenner slipset. Dette sier igjen noe om hvilke forståelser av normale barn som ligger implisitt i språkkartleggingsmaterialet. Maria synes slipsspørsmålet og andre liknende spørsmål var ganske dårlige mål på barnas språkferdigheter, da de ikke gjenspeilet en verden som barna i hennes barnehage gjenkjenner. Likevel opplevde hun og de andre danske barnehagelærerne at de måtte bruke dette språkkartleggingsmaterialet, siden det var statlig pålagt. De profesjonelles interaksjon med tekstene førte til at de aktiverte en ideologisk kode der det ideelle barnet var et danskspråklig barn fra middelklassen.

Forskning viser at offentlige myndigheter i Norden, men også internasjonalt, har hatt økende oppmerksomhet på kartlegging av barn, noe som hovedsakelig legitimeres ut fra en politisk bevissthet knyttet til «tidlig innsats» (Bassok et al., 2016; Nilsen, 2017). Tidlig innsats er et begrep som

i voksende grad har dukket opp i politiske dokumenter, festtaler og dagligtale, der det stort sett settes i sammenheng med et ønske om å forebygge utenforskap (se f.eks. Den danske regering, 2018; Meld. St. 6 (2019–2020)). Dette kan på den ene siden ses på som del av den nordiske velferdsmodellen, der likhet og inklusjon står sentralt, med arbeidslinjen som et sentralt virkemiddel. På den andre siden er det del av en internasjonal trend som vektlegger utdanningens betydning for nasjoners globale konkurransevne, noe debattene i kjølvannet av PISA-undersøkelsene er tydelige eksempler på (se f.eks. Bringeland, 2021; Sanden, 2010). Den konkrete observasjonen av Marias arbeid med å bruke kartleggingsredskap i vurderingen av språkferdighetene til barn i danske barnehager, og hennes frustrasjon over at redskapene ikke er tilpasset det terrenget de skal anvendes i, gir innblikk i hvordan det institusjonelle komplekset som omhandler tidlig innsats, ser ut «fra bakken». Vi skal se på et eksempel til.

Ann Christin gjorde liknende oppdagelser som Josefine i sin studie av hvordan barnehageansatte «gjør» tidlig innsats (Nilsen, 2017). I norske barnehager er, som nevnt, kartleggingsredskapet TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) mye brukt for å kartlegge barns språkutvikling (for mer informasjon om TRAS, se Espenakk et al., 2011). Selve redskapet er formet som en sirkel inndelt i ulike felter som angir ulike kunnskapsområder. Hvert av kunnskapsområdene er igjen inndelt i ulike ferdighetsmål, og det hele er fordelt på fem ulike alderskategorier. Redskapet fungerer slik at barnehagepersonalet skraverer området for hvert ferdighetsmål ut fra hvor godt det mener barnet i den aktuelle aldersgruppen mestrer den aktuelle ferdigheten, som eksempelvis «å forstå en del vanlige hverdagsord» (1–2 år) eller å «bruke rimord, tøyse og leke med språket» (5–6 år). For et «normalt» barn på fem til seks år bør derfor hele sirkelen være skraveret. Er det ferdigheter barnet ikke mestrer like godt, vil det framstå som «hull» på sirkelen. I utdraget under beskriver barnehagelæreren «Johanne» hvordan hun i dette arbeidet finner ulike gjenstander som barnet skal sette ord på.

- 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.
- Ann Christin:** 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 og skravere.

Ann Christin: 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.

Utdraget synliggjør noen av de skjønnsmessige vurderingene Johanne må gjøre, som å bestemme hvilke gjenstander som er «hverdagslige», og som man bør forvente at en to–treåring kan peke ut, og hvor mye som skal skraveres. Disse subjektive vurderingene kommer ikke til syne når resultatene presenteres. Tvert om framstår et utfylt TRAS-skjema som en objektiv realitet. Mens flere av de barnehageansatte Ann Christin intervjuet, vektla betydningen av kartleggingsredskapet for å få gjennomslag for visse forståelser, snakket andre om et ubehag. Begge deler er interessant. La oss utdype.

«Petra», som hadde en lederrolle i en av barnehagene, fortalte blant annet at de ansatte særlig benyttet TRAS-kartlegging ovenfor barn de mente hadde behov for spesiell oppfølging fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Ut fra sin faglige og erfaringsbaserte kjennskap til barns utvikling kunne de som jobbet i barnehagen, fort se om et barn hadde behov for tettere oppfølging, og de trengte derfor ofte ikke å kartlegge barnet systematisk for sin egen del. Likevel brukte de TRAS-skjemaet, «... sånn at vi kan dokumentere ovenfor PPT at det her har vi gjort». Men det var ikke bare PPT som måtte overbevises. Petra fortalte blant annet dette:

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.

Eksemplene viser hvordan kartleggingsskjemaet inngår i et handlingsforløp der visse observasjoner skal legitimeres. Tekstene det er snakk om, får stor kraft, ettersom de utløser visse handlinger hos mottakerne. Å studere tekster som noe som skjer eller oppstår som del av handlingsforløp, gir en god inngang til analyse. På engelsk omtales slike handlingsforløp gjerne som *institutional circuits* eller *accountability circuits* (Smith & Griffith,

2014), som vi på norsk kan oversette til «institusjonelle handlingsforløp» eller «legitimeringsforløp».

Som vi har beskrevet over, er visse forståelser av hvordan et normalt utviklet barn er, innbakt i kartleggingsredskapene, og det er disse forståelsene vi omtaler som en ideologisk kode. Når skjemaene legges til grunn for en vurdering av hvilke barn som trenger oppfølging, godtar man derfor implisitt det normative premisset om hva som utgjør henholdsvis normalitet og avvik.

I lys av disse forståelsene er det interessant å se nærmere på dem som er kritiske. Noen av barnehagelærerne Ann Christin intervjuet, snakket nemlig om et ubehag ved å bruke kartleggingsredskaper. Snarere enn å være til hjelp virker de ofte stigmatiserende, ifølge blant andre Heidi. I beskrivelsen av en gutt som mange omtaler som «adferdsvanskelig», advarer hun:

... 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 veldig ofte så er det en i gruppa som blir en liten sånn sydebukk, og det oppfatter ungene også så fort [...] 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 sydebukk. For da får han skylda for alt, og det er urettferdig.

I andre deler av intervjuet forteller Heidi om hvordan hun bevisst styrer unna skjemaer eller andre redskaper som er ment å kartlegge barns utvikling eller omsorgssituasjon. Hun oppfordrer heller sine kolleger til å «bruke hodet». Uten at hun selv nevner det, argumenterer hun i tråd med stempelingsteorien (Becker, 1963) når hun advarer mot de selvforsterkende effektene av å klassifisere barn langs ulike normalitetsdimensjoner ved hjelp av kartleggings skjemaer.

En slik visualisering av barns ferdigheter – og ikke minst mangel på ferdigheter – som TRAS-sirkelen muliggjør, er kraftfull. Kartleggingen, enten den dreier seg om «hull» på TRAS-sirkelen eller «gult lys» på kartleggingsredskapene som brukes i danske barnehager, har konsekvenser for hvordan et barn oppfattes. Det får betydning for om barnet forstås som «normalt» eller «forsinket» i utviklingen, om barnet får tilbud om ekstra støtte i barnehagen og, i ytterste konsekvens, for om barnet må vente et år med å begynne på skolen. De subjektive vurderingene de barnehageansatte gjør, tilsløres, og vurderingene presenteres i stedet som

objektive «skår». Og det hele beror på en standardisert forståelse av hva som er «normalt», uavhengig av forhold som at barnet for eksempel har et annet morsmål enn norsk eller dansk. Det skal riktignok bemerkes at intensjonene med slike redskaper er gode. Målet er som regel nettopp å identifisere avvik, for så å sette inn tiltak, som i Danmark eksempelvis kan være utsatt skolestart. Det skal også bemerkes at i likhet med Maria og Heidi er mange barnehageansatte kritiske til bruken av ulike kartleggingsredskaper. I våre intervjuer kom det fram flere eksempler på at barnehagelærere brukte sitt faglige skjønn til å «pynte på» vurderingene, for eksempel ved å hjelpe barna litt underveis. Det sentrale poenget her er imidlertid at vurderingsredskapene beror på bestemte forståelser av normalitet og avvik – ideologiske koder – som implisitt skaper «standardbarn» og «barn med defekt». Konsekvensene av å få «hull» på TRAS-sirkelen eller «gult lys» for skolestart kan potensielt være store. Ikke minst har de betydning for hvordan barnet forstås av sine omgivelser, og kanskje også for hvordan de forstår seg selv.

Avslutning

Formålet vårt i dette kapitlet har vært å vise de analytiske mulighetene som ligger i forståelsen av ideologiske koder. Alle eksemplene vi har brukt, kommer fra en kontekst som handler om møtet mellom et barn og/eller barnets foreldre og folk som jobber i en profesjonell institusjon som barnehage eller skole, men man kan tenke seg en rekke andre sammenhenger der det å oppdage ideologiske koder kan berike en analyse. Som analytisk redskap gir forståelsen av ideologiske koder en inngang til å oppdage det vi kan kalle normalitetsstandardisering. Det handler om de selvfølgelige forståelsene som bakes inn i hverdagslivets begreper, diskurser og tekster (bilder, dokumenter, skjemaer og så videre), og som til sammen danner en ramme rundt hva som anerkjennes som normalt eller riktig. Å oppdage ideologiske koder krever detektivarbeid. Ofte er det ved bruddene kodene blir synlige, når noe ikke passer eller gir mening ut fra den hverdagslige erfaringen. Ideologiske koder er nemlig ofte vanskelige å få øye på, nettopp fordi de er så integrert og selvfølgelige i institusjonelle diskurser eller vår dagligtale. Derfor har de også mye makt. Skal man utfordre etablerte forståelser og skape samfunnsendring, kan derfor en orientering mot ideologiske koder være nyttig.

Forfatterbiografier

Josefine Jahreie er utdannet sosiolog fra Universitetet i Oslo, med doktorgrad i profesjonsstudier fra Senter for profesjonsstudier (SPS) ved OsloMet — storbyuniversitetet. Forskningen hennes er i hovedsak tilknyttet ulike utdannings sosiologiske problemstillinger innen barnehage- og skolefeltet. Hun disputerte nylig med avhandlingen *Constructing the school-ready child: A study of ECEC teachers' experiences of preparing children for school* (Jahreie, 2023). Høsten 2023 tiltrer hun som førsteamanuensis i samfunnsfag ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet.

Ann Christin Eklund Nilsen er professor i sosiologi ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder. Hennes forskning handler i hovedsak om oppvekst, velferd, familie og profesjoner, både i Norge og i land i det globale sør. Sammen med Janne P. Breimo har Nilsen skrevet boken *Institusjonell etnografi. En innføring* (Nilsen & Breimo, 2023). Hun er også medredaktør for antologien *Institutional ethnography in the Nordic region* (Lund & Nilsen, 2019) og temanummeret «Institusjonell etnografi» i *Norsk sosiologisk tidsskrift* (2022). Hun har publisert en rekke artikler og bokkapitler både nasjonalt og internasjonalt.

Litteratur

- Bassok, D., Latham, S. & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press Glencoe.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Pax.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage.
- Bringeland, T. A. (2021, 19. desember). PISA ruller videre: Vil avviklingen av PISA-testen i Norge bli en av regjeringens «hertesaker»? *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2021/12/19/pisa-ruller-videre/>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2017). *Vejledning til sprogvurdering 3–6*.
- Den danske regering. (2018). *Ét Danmark uden paralelsamfund: ingen ghettoer i 2030*. Økonomi- og Indenrigsministeriet. https://www.regeringen.dk/media/4937/publikation_%C3%A9t-danmark-uden-paralelsamfund.pdf
- Engels, F., & Marx, K. (1957). *Det kommunistiske manifest*. Norske forlag ny dag. (Opprinnelig utgitt 1848)
- Ellingsæter, A. L. (2018). Norway: The evolution of a Nordic earner–carer model. I S. Shaver (Red.), *Handbook on gender and social policy* (s. 370–387). Edward Elgar.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill*. Info Vest.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie*. Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1975)
- Griffith, A. I. & Smith, D. E. (2004). *Mothering for schooling: Critical social thought*. Routledge.

- Gulløv, E. (2009). Om institutionalisering av børneopdragelse. I C. Aabro & S. G. Olesen (Red.), *Individ, institution og samfund: Antologi for faget* (s. 260–279). Billesø & Baltzer.
- Gulløv, E. & Kampmann, J. (2021). Civilisering af forældre – en del af børnehagens projekt? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (4).
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Jahreie, J. (2021). The ambivalence of assessment: Language assessment of minority-language children in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 715–732. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968459>
- Jahreie, J. (2022). The standard school-ready child: The social organization of «school-readiness». *British Journal of Sociology of Education*, 43(5), 661–679. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038542>
- Jahreie, J. (2023). *Constructing the school-ready child: A study of ECEC teachers' experiences of preparing children for school*. [Doktorgradsavhandling, OsloMet—storbyuniversitetet].
- Kimathi, E. & Nilsen, A. C. E. (2021). Managing categories: The role of social technology in kindergarten teachers' work to promote early intervention and integration. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/14639491211045419>
- Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2. utg.). University of California Press.
- Lidén, H. & Kitterød, R. (2019). *Delt bosted: Barns perspektiver og utfyllende kunnskap* (Rapport 2019:3). Institutt for Samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2580824>
- Lund, R. W. B. & Nilsen, A. C. E. (2019). *Institutional ethnography in the Nordic region*. Routledge
- Nilsen, A. C. E. (2015). På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten: En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 32–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, A. C. E. (2017). *Bekymringsbarn blir til: En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen* [Doktoravhandling, Universitetet i Agder]. AURA. <http://hdl.handle.net/11250/2435426>
- Nilsen, A. C. E. & Breimo, J. P. (2023). *Institusjonell etnografi. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). (2019). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Sanden, C. H. (2010, 7. desember). PISA-testen ble et sjokk for Norge. NRK. <https://www.nrk.no/norge/-/pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- Smith, D. E. (1993). The standard North American family: SNAF as an ideological code. *Journal of Family Issues*, 14(1), 50–65. <https://doi.org/10.1177/0192513X93014001005>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira.
- Smith, D. & Griffith, A. (2014). *Under new public management: Institutional ethnographies of changing front-line work*. University of Toronto Press.
- Stefansen, K. (2008). Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen. I B. P. Bø & B. C. R. Olsen (Red.), *Utfordrende foreldreskap – under ulike livsbetingelser og tradisjoner* (s. 27–50). Gyldendal Akademisk.
- Sønsthagen, A. G. (2020). Early childcare as arenas of inclusion: The contribution of staff to recognising parents with refugee backgrounds as significant stakeholders. *European Early Childhood Education Research Journal*. 28(3), 304–318. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755486>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Samarbeid mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>